

**XXII COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
TRANSNACIONALIDAD Y TRANSCULTURALIDAD
EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DURANTE
LA MODERNIDAD Y LA CONTEMPORANEIDAD**

LIBRO DE ACTAS

Universidad de Almería, 11 – 13 de septiembre de 2024

Eds.

Christian Roith

Victoria Figueredo-Canosa



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA



**XXII COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. TRANSNACIONALIDAD
Y TRANSCULTURALIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DURANTE
LA MODERNIDAD Y LA CONTEMPORANEIDAD**

LIBRO DE ACTAS

© del texto:

Los autores

Libros Electrónicos n.º 179

© de la edición:

Editorial Universidad de Almería, 2024

editorial@ual.es

www.ual.es/editorial

Telf/Fax: 950 015459

α

ISBN: 978-84-1351-323-2

edual  editorial
UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA



En este libro puede volver al índice
pulsando el pie de la página

COMITÉ CIENTÍFICO

Carmen Agulló Díaz	Juri Meda
Nicolás Arata	Pedro Luis Moreno Martínez
Anna Ascenzi	Luis María Naya Garmendia
Andrés Baeza	Gabriela Ossenbach Sauter
Gabriel Barceló Bauzà	Eugenio Otero Urtaza
Marcelo Caruso	Andrés Payà Rico
Cirila Cervera Delgado	Camila Pérez Navarro
Alicia Civera Cerecedo	Teresa Rabazas Romero
Antón Costa Rico	Sara Ramos Zamora
Fulvio De Giorgi	Christian Roith
Joaquim António de Sousa Pintassilgo	Eugenia Roldán Vera
María del Mar del Pozo Andrés	Carmen Sanchidrián Blanco
Inés Dussel	Rafaela Silva
Manuel Ferraz Lorenzo	Caterina Sindoni
Consuelo Flecha García	Joan Soler i Mata
Isabel Grana Gil	Bernat Sureda García
Terciane Ângela Luchese.	Alejandro Tiana Ferrer
María José Martínez Ruiz-Funes	Pablo Toro
Miriam Márquez	Conrad Vilanou Torrano
	Antonio Viñao Frago

COMITÉ ORGANIZADOR

Christian Roith

Juan Manuel Bellido Cáceres

Juan Miguel Fernández Campoy

Victoria Figueredo Canosa

Rosario Isabel Herrada Valverde

María Carmen López Berlanga

Antonia Lozano Díaz

Ana María Martínez Martínez

Luis Miguel Sáez Castro

Carlos Sánchez Muñoz

ÍNDICE

SIMPOSIO	12
El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal. Antonio Fco. Canales Serrano	12
La política educativa y científica del desarrollismo. El gran olvido de la historiografía educativa. Antonio Fco. Canales Serrano.....	13
La expansión de la enseñanza media en los años del desarrollismo. <i>José Ignacio Cruz Orozco y Antonio Fco. Canales Serrano</i>	15
Experiencia e identidad obrera a través de la Formación Profesional Acelerada (1955-1970). <i>Patricia Delgado Granados y M^a Luisa Rico Gómez</i>	17
El CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria), un instrumento de modernización y reforma tecnocrática de la enseñanza primaria en los años del desarrollismo franquista (1958-1970). <i>Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez</i>	19
La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. <i>Yasmina Álvarez-González</i>	21
“Todos esos trabajos te ponen en medio de la vida”: El método de la JOC en la España de los 60s. <i>Carlos Martínez Valle</i>	22
Los “católicos” en el Franquismo, 1961-1968: Ángel Herrera Oria y la <i>Escuela de Ciudadanía Cristiana</i> . <i>Francisco González Redondo</i>	25
Desarrollismo, educación secundaria y organismos internacionales. Una revisión de la agenda política desde América Latina. <i>Felicitas Acosta</i>	26
Desarrollar la dependencia. Las políticas educativas desarrollistas como expresión del imperialismo cultural. Una lectura historiográfica de <i>Imperialismo y educación en América Latina</i> de Adriana Puiggrós. <i>Nicolas Arata y Gabriela Lamelas</i>	28
PANEL 1	30
Connecting History of Education: caminando hacia la comprensión global y las tendencias en la construcción de la historia de la educación. Andrés Payá Rico.....	30
Conectando la historia de la educación: publicaciones y difusión de los resultados de la investigación. <i>Andrés Payà Rico y Carmen Sanchidrián Blanco</i>	31
Desarrollo de herramientas para el estudio histórico-educativo en el marco del proyecto "Connecting History of Education". <i>Jacobo Roda-Segarra y Santiago Mengual-Andrés</i>	35
Líneas emergentes en la investigación histórico-educativa en España: revistas científicas y tesis doctorales. <i>M^a Dolores Molina Poveda y Victoria E. Álvarez Jiménez</i>	43

Los movimientos sociales estudiantiles y docentes en la historia de la educación a través de Hecumen. <i>Eric Jorge Fontoba Jordá</i>	49
PANEL 2	56
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. Kira Mahamud y María José Martínez Ruiz Funes	56
La educación ambiental en España en los años 80 y 90. Una adaptación al marco internacional sin consecuencias reales de aprendizaje para el alumnado. <i>Manuel Ferraz Lorenz</i>	58
Mujer y trabajo en tiempos de transición a la democracia: Análisis comparativo de la representación femenina en los manuales escolares de primaria de España y Portugal. <i>Virginia Guichot-Reina</i>	63
Naturaleza y Sociedad en el arte de los libros de texto españoles de finales de la segunda mitad del siglo XX. Transculturalidad didáctica de la pintura. <i>Yovana Hernández-Laina y Kira Mahamud-Angulo</i>	68
Naturaleza y sociedad en las diapositivas de la LGE: estudio, descripción e influencias internacionales. <i>M^a José Martínez Ruiz-Funes y José Pedro Marín Murcia</i>	72
Natureza e sociedade nos manuais escolares de Geografia: o caso português (anos 60-anos 90). <i>Joaquim Pintassilgo</i>	76
Las relaciones entre género y naturaleza. Un análisis de las imágenes en los textos escolares editados en España desde 1970 hasta 1990. <i>Ana M^a Badanelli Rubio y Cecilia Valbuena Canet</i>	81
COMUNICACIONES	84
Sección 1: Centros y periferias: movimientos culturales y pedagógicos y la formación de redes transnacionales y transculturales	84
Circulación de ideas y materiales y participación internacional del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (1974-1988). <i>Alba María Gómez Sánchez</i>	85
“Agentes de italianidad” en el mundo. Un análisis prosopográfico del cuerpo docente de las escuelas italianas en Buenos Aires durante el “Ventennio” fascista. <i>Paula Alejandra Serrao</i>	90
Las profesoras de la Escuela Normal Superior de Maestras de Granada en el primer tercio del S.XX. <i>Natalia Reyes Ruiz de Peralta</i>	94
Paralelismos entre España y Alemania en la represión del magisterio primario, 1930-1940. <i>Andra Santiesteban</i>	99
Pedagogy, Teaching and History of Education in Textbooks for Normal Schools: the Italian and Spanish Case between The Post-World War II Period and The 1960s. <i>Andrea Marrone y Piera Caocci</i>	103

Maestras aptas para formar y formarse. El repertorio de género en la evaluación de antecedentes de maestras de la Araucanía en la década de 1940. <i>Andrea Pequeño Bueno</i>	108
Historia de la educación literaria. Fronteras, otredades, interconexiones y nuevos horizontes. <i>Antonia María Mora-Luna</i>	110
Apropiaciones de la Escuela Nueva en escritos de maestras en Chile a inicios del siglo XX. <i>Claudia Montero</i>	113
El proyecto Atenea (1985-1990): aproximación histórica al primer programa estatal de introducción del ordenador en el sistema educativo español. <i>Cristian Machado Trujillo</i>	117
El libro Las Mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas (1881): redes femeninas de colaboración y de reivindicación educativa en el último tercio del siglo XIX. <i>Cristina Navarro Robles</i>	122
Notas sobre la organización de la enseñanza intuitiva de las matemáticas en la educación secundaria. Algunas propuestas europeas. <i>Josefa Dólera-Almáida y Dolores Carrillo-Gallego</i>	126
Thomas Davidson (1840-1900). Visibilidad e invisibilidad de su presencia en España a través de su obra escrita. <i>Eugenio Otero Urtaza</i>	131
La internacionalización del método Kodály y su recepción en España. <i>Llorenç Gelabert Gual y Xavier Motilla Salas</i>	136
A Maçonaria, uma rede intelectual transnacional no sul do Rio Grande do Sul (Brasil), Argentina e Uruguai – séculos XIX e XX. <i>Giana Lange do Amaral</i>	141
Procesos transnacionales e igualdad de oportunidades en educación durante el franquismo: Hacia una nueva narrativa histórico-educativa. <i>Mariano González-Delgado</i>	145
Saúde infantil e educação sanitária: notas sobre a circulação transnacional de saberes, sujeitos e objetos. <i>Heloísa Helena Pimenta Rocha</i>	150
Teorías pedagógicas transnacionais achegadas por Joan Comas Camps mentres foi inspector de primeira ensinanza na provincia de Lugo (1928-1931). <i>José Manuel Vázquez López</i>	155
Cine sin fronteras. La transnacionalidad de los documentales pedagógicos en España entre 1914 y 1934. <i>Josep Casanovas Prat y Eulàlia Collelldemont Pujadas</i>	161
La radiodifusión educativa en Brasil y España: circulación de ideas en torno al uso pedagógico de la radio en la década de 1930. <i>Kelly Ludkiewicz Alves</i>	166
Reggio Emilia: un encuentro entre la pedagogía, el arte y la creatividad en Educación Infantil. <i>María del Carmen Salazar Jiménez</i>	171
El liderazgo pedagógico ¿se aprende? Modelos transnacionales de direcciones escolares y directores “Made in Spain”. <i>María del Mar Del Pozo Andrés y Carlos Menguiano Rodríguez</i>	176

El movimiento pedagógico y la filosofía de Reggio Emilia como referente en la formación profesional de los/as educadores/as: infantiles: un análisis a partir del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. <i>Magdalena Jiménez Ramírez, Mónica Torres Sánchez, María Dolores Molina Poveda y Victoria E. Álvarez Jiménez</i>	182
Da Milano e Ginevra verso le scuole dell'infanzia montessoriane dell'Agro romano (1915-1919). <i>Martine Gilsoul</i>	187
Il mutuo insegnamento: un'esperienza transnazionale alle origini dell'istruzione pubblica in Svizzera (1816-1840). <i>Giorgia Masoni y Sylviane Tinembart</i>	191
El debate pedagógico internacional en torno a la difusión de la educación y la ciencia en la Revista Internacional del Cinema Educativo (1929-1934). <i>Mavi Corell Doménech y Kelly Ludkiewicz Alves</i>	195
Desde la hegemonía nacional a la búsqueda de apoyos internacionales: las asociaciones católicas y el sistema educativo español 1978-1990. <i>Ignacio Navarrete-Sánchez y Tamar Groves</i>	199
Espacios, discursos y prácticas de formación emocional infantil cosmopolita en Chile (c.1900-c.1930). <i>Pablo Toro-Blanco</i>	204
A coleção “Blätter und Blüten”[1]: leitura formativa para professores e pastores do Sínodo de Missouri no Brasil e EUA- transnacionalidade e histórias conectadas. <i>Patricia Weiduschadt</i>	206
Redes transnacionales de la enseñanza personalizada. El movimiento Somosaguas en Chile. <i>María Dolores Peralta Ortíz, Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora</i>	209
Trazos de lo transnacional en los cambios de la cultura académica de las Escuelas Normales (Chile, c.1944-c.1964). <i>Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco</i>	211
Os significados de práticas pedagógicas e educativas da Casa Pia em Salvador na primeira metade do Século XIX. <i>Rejane Pereira Correia</i>	214
Propostas da Escola Nova para a Educação Rural: representações e práticas presentes nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil (1940 – 1950). <i>Samanta Vanz y José Edimar de Souza</i>	218
Influencias transnacionales en la modernización de la educación de las mujeres españolas: la tentativa de la Sección Femenina. <i>Teresa González Pérez</i>	224
La psicopedagogía como una herramienta para lograr el Progreso de la Patria: El aporte de José Mallart y Cutó como Jefe de Misión de la UNESCO (1957-1960) a la consumación de los objetivos educativos y científicos de la Casa de la Cultura Ecuatoriana. <i>Victor H. Silva Guijarro</i>	229
Influencias británicas en el modelo coeducativo español. <i>Victoria Robles Sanjuán</i>	233

Revisión bibliográfica: Historia de la mujer maestra española: siglos XIX y XX. <i>María Carmen López Berlanga, Victoria Figueredo Canosa y Rosario Isabel Herrada Valverde</i>	236
Sección 2: La imagen de otras culturas en discursos pedagógicos nacionales e internacionales	242
Le scuole coloniali e l'educazione della popolazione autoctona nell'Italia fascista. <i>Alessandro Montesi</i>	243
Suggerimenti transatlantici: il sistema scolastico statunitense nelle corrispondenze a Roma di Egisto Rossi (1888). <i>Andrea Mariuzzo</i>	246
Educando a los “Brotos” del Imperio: Representaciones Racializadas en los Kamishibai en tiempos de guerra. <i>Ignacio Catalán Marco</i>	251
La imagen del islam y del mundo árabe en la pedagogía española entre 1873 y la actualidad. <i>Christian Roith y Carlos Sánchez Muñoz</i>	256
Una mirada internacional de la educación. Lorenzo Luzuriaga y la prensa. <i>Cristina Redondo Castro, Isabel Grana Gil y Guadalupe Trigueros Gordillo</i>	264
Jennie Howard y las maestras normales convocadas por Sarmiento a la Argentina en el último tercio del siglo XIX: vinculaciones pedagógicas transnacionales e inserción local. <i>Gabriela Lamelas</i>	270
Um diálogo sobre o zoneamento educacional no Brasil e Espanha: traçando fronteiras educativas (1960-1970). <i>Kalline Lima dos Santos</i>	275
Hacia la renovación y la internacionalización del profesorado normalista. Los pensionados por la JAE en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. <i>Miriam Revuelta Vidal, Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero</i>	278
¿Conocer o saber? El movimiento de la Escuela Nueva en los años de posguerra. <i>Gabriel Barceló Bauzá</i>	283
Strategie educative informali per descrivere l'Alterità coloniale italiana: l'iconografia dei marchi industriali (1885-1960). <i>Elia Domenico Francesco Antonio</i>	287
Interseccionalidad entre cánones literarios y cánones pedagógicos: el papel de la literatura en la enseñanza secundaria de Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. <i>Ariadna García Carreño</i>	292
Influencia pedagógica en las Escuelas de Primera Enseñanza de Málaga (1921-1934). <i>Pedro José Jiménez Calvo</i>	296
Sección 3: Migrantes y las migraciones en la historia de la educación.	301
Processi di scolarizzazione e mobilità umana. Il caso delle scuole italiane a Barcellona dalle origini allo scoppio della guerra civile spagnola (1878-1936). <i>Alberto Barausse</i>	302
Del presente al pasado: La apropiación y memoria de la pedagogía del exilio español en una escuela normal mexicana. <i>Alicia Civera</i>	305
Los colegios del exilio republicano de 1939. <i>José Ignacio Cruz</i>	309

Sección 4: El reflejo de la transnacionalidad y transculturalidad en la cultura material de la escuela..... 314

El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia, España y Grecia. *Henrik Rahm, Ingela Johansson, Marianna Smaragdi y Carmen Sanchidrián*..... 315

La ricezione di un modello transnazionale e transculturale di antico regime: la Ratio studiorum gesuitica e il programma educativo del Seminario e Collegio Campana di Osimo (Italia). *Costanza Lucchetti*..... 320

Os livros didáticos italianos em São Paulo e Buenos Aires (Brasil e Argentina) durante as décadas de 1920 e 1930: circulação transnacional e cultura material escolar. *Renata De Castro* 325

Materiales pedagógicos franceses que “viajaron” a la primera Escuela Normal de maestros de Baleares. *Francisca Comas Rubí*..... 330

Una experiencia pedagógica en el medio rural dentro de los postulados de la ILE: la Escuela de Moreruela de Tábara (1897-1936). *Francisco José Rebordinos Hernando y Eva García Redondo* 335

Imperial Landscapes in Visual Education: Interrogating Nationality and Race in the Landscape Imag(inari)es of a German Educational Picture Book in the late 19th century. *Melina Scheuermann*..... 341

Materiales didácticos: de los libros didácticos a la inteligencia artificial. *Nelson De Luca Pretto* 347

Sección 5: Historia de la educación medioambiental, la educación para el desarrollo y la educación para los objetivos del desarrollo sostenible..... 352

La celebración de la Fiesta del Árbol en escuelas primarias en Chile y Argentina durante la primera mitad del siglo XX. *Camila Pérez Navarro* 353

Reimaginando el aprendizaje: un viaje histórico a través de las proyecciones de imágenes de la naturaleza en las placas de linterna del Museo Complutense de Educación. *María Casas Bañares, Manuel Fernández Vidal, Jaime del Rey Tapia y Sara Ramos Zamora*..... 358

Sostenibilidad ambiental y derechos infantiles: acciones formativas en el Grado de Educación Infantil desde la experiencia reggiana de ReMida. *Magdalena Jiménez Ramírez y Rocío Lorente García* 364

Pedagogía do lugar: espazos, obxectos e oralidade. *María Castro Fernández y Paula García Méndez* 369

Neorruralismo e periferias galegas: Negueira de Muñiz e Portela de Villestro. *María Castro Fernández y Paula García Méndez* 374

Viajar, conocer y reformar: Avelino Riesco González y las colonias escolares de vacaciones. *Pedro L. Moreno Martínez*..... 379

Classroom Anomalies: Lessons for Historians of Education from AI Images Creators. *Sjaak Braster* 384

Las Misiones Pedagógicas: Una revolución cultural y educativa en la España rural durante la Segunda República. <i>Ana María Martínez Martínez, Luis Miguel Sáez Castro, Juan Miguel Fernández Campoy y Antonia Lozano Díaz</i>	389
La Escuela Bosque: Un modelo de educación alternativa en contacto con la naturaleza. <i>Ana María Martínez Martínez, Juan Miguel Fernández Campoy María Carmen López Berlanga y Luis Miguel Sáez Castro</i>	394
Sección 6: Investigación, innovación y docencia en Historia de la Educación..	399
Trayectoria histórica del discurso de las competencias en la educación básica de Inglaterra, Portugal y España. <i>Jaime Jiménez Bernal</i>	400
La adquisición de competencias a través de las prácticas educativas en las asignaturas de historia de la educación. <i>Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro</i>	405
El perfil del profesorado de conservatorio en España desde una perspectiva histórica. <i>Elena Calderón de Luis</i>	411
Ricerca storico-comparativa in educazione: un'esperienza di didattica laboratoriale all'Università di Padova. <i>Giulia Fasan</i>	416
Special education in Hungary after 1945. <i>Kata Hodász</i>	422
Los archivos en la historia; la historia de los archivos de la educación. Nuevos enfoques desde el trabajo de enseñar. <i>Nicolás Arata</i>	427
La inserción de prácticas externas para los estudiantes del grado de Economía desde finales del siglo XX en España. <i>Natividad Araque Hontangas</i>	432
La formación de los docentes y la transmisión ideológica durante el franquismo. <i>Carlos Sánchez Muñoz</i>	436
Estudio histórico comparativo de teorías sociales de odio en contextos educativos. <i>Pilar Ríos Campos, Nuria Rodríguez Ávila y Pilar Rodríguez Martínez</i>	441

SIMPOSIO

El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal.

Antonio Fco. Canales Serrano.

Este simposio pretende ofrecer a la comunidad de investigadores los primeros resultados del Proyecto Nacional de I+D+i del mismo título (PID2020-114249GB-I00) sobre la política educativa y científica del régimen franquista en la década de los sesenta. El equipo está constituido por una extensa malla que agrupa a seis universidades españolas: Valencia, Sevilla, Alicante, A Coruña, La Laguna y la Complutense de Madrid. Cuenta además con un amplio equipo de trabajo internacional que extiende la red a Portugal, Italia, Reino Unido, Turquía y Argentina. En esta ocasión, se cuenta con dos contribuciones procedentes de este país que contribuyen a ampliar el marco de análisis y ofrecen interesantes referencias comparativas.

La política educativa y científica del desarrollismo. El gran olvido de la historiografía educativa.

Antonio Fco. Canales Serrano.

A principios de los años sesenta, la política educativa de la dictadura franquista vivió un giro copernicano. Tras dos décadas de intensa privatización y constricción de la red escolar, el régimen impulsó un crecimiento acelerado del sistema educativo protagonizado por el sector público. Este cambio radical presenta, por tanto, dimensiones definitorias: el primero, el crecimiento exponencial de los principales indicadores del sistema educativo; el segundo, el protagonismo del sector público.

Sin embargo, a pesar de su trascendencia y radicalidad, carecemos de una interpretación de las razones de este golpe de timón. La historiografía educativa tiende a diluir este cambio radical en el proceso de retorno a la normalidad de la política educativa del régimen, como la respuesta *natural* a las notables carencias y disfunciones de la educación española. De esta forma, deja de ser una cuestión que requiera explicación para desdibujarse como un ajuste autoevidente, una especie de necesidad del proceso de modernización o, si se quiere, un retorno a la razón pedagógica de preguerra.

Frente a esta indiferencia de la historiografía, esta comunicación pretende avanzar en la articulación de una explicación satisfactoria a este trascendente fenómeno histórico. La premisa de partida es el cambio en la fuente de legitimación del régimen, señalado hace ya muchos años por J.M. Fernández Soria. A partir de finales de los sesenta el régimen priorizó el crecimiento económico y el bienestar material, y para conseguir este objetivo recurrió a los organismos internacionales que se habían creado con este fin desde la postguerra mundial. Estos organismos jugaron un papel clave en el diseño de la nueva política educativa, pues predominaba en ellos teorías como el take-off o el Capital Humano que determinaron unas políticas de acelerada expansión cuantitativa del maltrecho sistema educativo español que sólo podía liderada por el Estado.

La retórica tecnocrática que impregnaba las directrices de estos organismos internacionales se avenía perfectamente con los nuevos principios del régimen. Desarrollo sin política constituía el axioma de la tecnocracia desarrollista. Ahora bien, esta retórica no debe ocultar el cambio revolucionario que subyacía a la nueva política educativa, pues acababa con el axioma que había encorsetado rígidamente la política educativa del régimen durante dos décadas: la subsidiaridad del Estado en favor de la Iglesia católica.

En definitiva, esta comunicación pretende ofrecer un marco teórico para los radicales cambios educativos de los años sesenta que subraya el protagonismo de los organismos internacionales.

Referencias

Canales, A. F. (2022). La Ley General de Educación de 1970. Un desasosiego disfrazado de paradoja. En J.L. Fuentes, C. Fernández-Salinero y J. Ahedo (*Coords*). *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI*. (pp. 105-118). Narcea, 2022.

- Delgado Gómez-Escalonilla, L. y Martín García, O. J. (Eds.). (2018). *In the Quest for Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Berghahn Books.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), 127-148.
- Fernández Soria, J. M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*. Tirant lo Blanch.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. (2021). La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 209-252.
- Jones, Ph. W. (2006). *Education, Poverty and the World Bank*. Sense Publishers.

La expansión de la enseñanza media en los años del desarrollismo.

José Ignacio Cruz Orozco.
Antonio Fco. Canales Serrano.

Esta comunicación aborda el estudio del proceso de expansión de la educación secundaria durante los años del desarrollismo desde una doble perspectiva: en primer término, la dimensión cuantitativa del crecimiento de los principales indicadores, especialmente de la tasa de escolarización; en segundo lugar, las fórmulas que el régimen utilizó para extender la oferta educativa.

El crecimiento de la matrícula de educación secundaria en España se venía produciendo desde principios del siglo XX. Regímenes como la Dictadura de Primo de Rivera o la República ensayaron diferentes fórmulas de clara orientación estatista, como los institutos locales, elementales o los colegios subvencionados, para extender la oferta educativa del bachillerato a nuevas zonas y localidades. Tras la Guerra Civil, el régimen franquista truncó radicalmente esta política de expansión con la clausura de cerca de la mitad de los centros públicos, la reducción de la tipología de centros al único instituto de bachillerato y la concentración de estos en las capitales de provincia. Se trató de un paso atrás intentando volver al modelo uniprovincial, del que salvaron algunos pocos institutos ubicados en localidades de relevancia. El axioma que regía esta nueva política era la subsidiaridad del Estado frente a la enseñanza vinculada de la Iglesia Católica.

A lo largo de los años cincuenta se fue afirmando la voluntad de extender la enseñanza media a sectores tradicionalmente excluidos. No se trataba todavía de un abierto cuestionamiento de la política anterior, sino simplemente de buscar fórmulas para extender la oferta a ámbitos diferentes al centro histórico o al ensanche burgués de la capital provincial en el que tradicionalmente se ubicaban los institutos de bachillerato, atendiendo a demandas de zonas rurales y de los suburbios de las grandes capitales. Estas fórmulas de ampliación fueron los Estudios Nocturnos y las Secciones Filiales (1956), los Colegios Libres Adoptados (1960) y finalmente las Secciones Delegadas de 1963.

Esta comunicación pretende caracterizar cada una de estas instituciones, perfilar el nicho social al que se dirigían y cuantificar su contribución al crecimiento de la matrícula a partir de su implementación y a lo largo de los años sesenta.

Sin embargo, a pesar de estas nuevas fórmulas, el rápido aumento de la demanda educativa, el destacado incremento del presupuesto ministerial y un cierto nuevo consenso con los sectores confesionales permitió al ministerio a encauzar la expansión a través de los tradicionales institutos de bachillerato. Tras más de dos décadas de estancamiento, a partir de 1961 comenzó una expansión acelerada del número de institutos, cuyas características serán analizadas en esta comunicación.

En general, esta comunicación pretende ofrecer una caracterización general de la notable expansión de la educación secundaria en la década de los sesenta.

Referencias

Canales, A. F. (2011). "Innecesarios a todas luces". El desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 17, 187-212. doi: 10.2436/20.3009.01.78

- Cruz, J. I. (2013). La extensión de la Enseñanza Media en la España rural. Los Colegios Libres Adoptados (1960-1980). *Revista Española de Pedagogía*, 256, 293-308.
- Cruz, J. I. (2017). La extensión de la Enseñanza Media en los suburbios españoles (1956-1984). Las Secciones Filiales de Instituto. *Estudios sobre Educación*, 32, 115-134. DOI: 10.15581/004.32.115-134.
- Lorenzo, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Editorial Complutense.
- Soria, F. (2011). Pasado y presente de los estudios nocturnos de enseñanza media en España. En G. Vicente (coord.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, (pp.493-500). [Institución Fernando el Católico](#).
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

Experiencia e identidad obrera a través de la Formación Profesional Acelerada (1955-1970).

Patricia Delgado Granados.
M^a Luisa Rico Gómez.

El tema de esta comunicación es la formación profesional acelerada de adultos, durante el régimen franquista, en concreto, a partir de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 hasta La Ley General de Educación de 1970. Se concreta en el giro en las políticas educativas del régimen franquista, desde finales de los años cincuenta del siglo pasado, para responder a la voluntad de impulsar el desarrollo económico. En efecto, en el contexto del desarrollismo, a partir de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, por primera vez, se reorganizó e institucionalizó la formación profesional ante la necesidad de contar con capital humano formado en nuevos conocimientos y técnicas, debido a la demanda de trabajo en sector industrial y de servicios, para, con ello, potenciar el crecimiento económico. El franquismo llevó a cabo un proceso de socialización ideológica de la clase obrera a través de la formación profesional industrial, a cargo de la Organización Sindical Española, dentro de los propósitos ideológicos del régimen, de un discurso paternalista y patriótico. La Ley de 1955, en su artículo 43, ya preveía que las escuelas de maestría establecieran cursos de extensión cultural, de perfeccionamiento técnico y de formación acelerada, para productores adultos. Pero no fue hasta el Decreto de 18 de octubre de 1957, cuando se crea la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada. El objetivo principal es analizar las características de la política de formación profesional acelerada, en el contexto del desarrollismo, dentro de los parámetros ideológicos del franquismo. En cuanto al procedimiento, se parte de la revisión bibliográfica en el ámbito histórico-educativo, al mismo tiempo, que se trabaja la búsqueda, localización y selección de fuentes primarias y secundarias. Localizadas y clasificadas las fuentes, se lleva a cabo el análisis de los datos, mediante un proceso de comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones del fenómeno a estudiar. Las fuentes objeto prioritario de análisis son la documentación elaborada por las autoridades responsables, que son básicamente archivísticas, hemerográficas, bibliográficas, normativa legal y registros estadísticos. Se concluye que este tipo de formación fue un mecanismo de instrumentalización política para buscar la legitimación de la dictadura franquista basada en el desarrollo económico.

Referencias

- Bunes, M. (2000). Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical, (1957-1972). *Revista de Educación*, 1 (2000), 359-374.
- Delgado, P. (2012). *Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las universidades laborales*. Biblioteca Nueva.
- Delgado, P. (2015). Las enseñanzas profesionales en el primer franquismo: tentativas de intervención y repercusión socio-educativa. En A. F. Canales y A. Gómez (eds.), *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 165-184). Biblioteca Nueva.

- Delgado, P. y Ramírez, G. (2017). ¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978). *Historia Crítica*, (63), 117-136. <https://doi.org/10.7440/historicrit63.2017.06>
- Delgado, P. y Ramírez, G. (2023). Women's Labour Universities. Transgression instruments of the model of women during the Franco regime). *Paedagogica Historica*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2205546>
- Martínez, M. J. (2002). *Historia de la formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universidad de Valencia.
- Murua, H y Dávila, P. (2023). El papel institucional en la formación profesional en Euskadi: algo más que un apoyo coyuntural. *Historia y Memoria de la Educación*, (18), 381-412. <http://doi.org/10.5944/hme.18.2023.34518>
- Rico, M. L. (2014). *La formación profesional obrera en España durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República*. CSIC.
- Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>

El CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria), un instrumento de modernización y reforma tecnocrática de la enseñanza primaria en los años del desarrollismo franquista (1958-1970).

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez.

Manuel Lora-Tamayo Martín (1904- 2002), político y científico español, que ocupó las carteras del Ministerio de Educación Nacional (1962-1966), de Educación y Ciencia (1966-1968) y la presidencia del CSIC (1967-1971), fue el promotor de una etapa de modernización del sistema educativo acorde con el modelo que preconizaba el I Plan Español de Desarrollo Económico (1964-1967), por el cual se reforzaba el proceso de “tecnificación educativa”, después del grave estancamiento sufrido en las primeras décadas del franquismo tras la guerra civil.

En 1964, la Ley de Extensión de la Escolaridad Obligatoria ampliaba la educación primaria hasta los 14 años y generalizaba la graduación, produciendo un impacto significativo, aunque no siempre positivo, en esa etapa del sistema educativo. También se modernizan los Cuestionarios programáticos y se autorizan nuevos manuales y obras complementarias. Para llevar a cabo estas reformas se articularon dos instrumentos fundamentales en este período, ambos creados en 1958: la revista *Vida Escolar* y el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP).

Vida Escolar fue la voz oficial de la nueva perspectiva educativa y, en palabras de Agustín Escolano, representó seguramente uno de los más logrados instrumentos de aproximación entre las culturas empírica, académica y política de la escuela. El CEDODEP fue un organismo técnico del Ministerio, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria, entre cuyas misiones estaban las de actualización documental, realización de estudios y trabajos experimentales, orientación y conocimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica, dirección de Escuelas de Ensayo y Experimentación, revisión y elaboración de Cuestionarios Nacionales, organización de cursos de perfeccionamiento, publicación de libros y revistas de orientación profesional o la proposición de reformas e innovaciones en el sistema escolar.

A través de una serie de prescripciones teóricas y legales de una pedagogía auspiciada por algunos inspectores y pedagogos, El CEDODEP trazó la línea de la innovación tecnoburocrática en el ámbito de la escuela activa, de las orientaciones para los directores, de la organización y supervisión, de la cuidada distribución del tiempo y trabajo escolar, de la elaboración de programas, de la promoción escolar, de la introducción de nuevas tecnologías a favor de la racionalización curricular, de la oportuna evaluación de la eficacia de la enseñanza y del adecuado tratamiento de la diversidad... orientando en su conjunto una nueva dirección en la política educativa, y representando un impulso fundamental para el perfeccionamiento de la labor docente a partir de ese momento.

Referencias

Cruz Solís, A. y Vivas Moreno, A. (2022). *La revista «Vida Escolar» (1958–1984). Una memoria de la biblioteca escolar en España*. Ediciones Trea.

- Escolano Benito, A. (1998). Introducción en A. Escolano Benito (dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 13-18). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mayordomo, A. (2021). La Ley General de Educación y la Pedagogía. Reencuentro y señal. *Historia y Memoria de la educación*, 14, 69-110. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28782>
- Viñao Frago, A. (2001), Escuela graduada y exámenes de promoción. ¿Necesidad endógena o imposición exógena? en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (pp. 537-551). Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación.

La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Yasmina Álvarez-González.

Esta comunicación pretende conocer la situación en la que se encontraba la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en el momento en que estalló la Guerra Civil española, es decir, conocer quién era su profesorado, cuánto alumnado tenía, qué plan de estudios estaba vigente, etc. En el caso de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, el estallido de la Guerra Civil y la posterior victoria franquista supuso un descalabro de la misma. (Álvarez González, 2019).

Esta investigación nos permitirá comprobar si la situación vivida en la Universidad de Barcelona es análoga a la que sufrió la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid o si ocurrieron notables diferencias y por qué. La finalidad de esta comunicación es tener un mapeo claro de la situación vivida por la sección como primer paso para el estudio de la reconstrucción del campo disciplinar de la Pedagogía en la universidad una vez que vuelve a abrir sus puertas ya con el Franquismo.

Referencias

- Álvarez González, Y. (2019). La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Reorientación disciplinar e institucionalización. [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Canales Serrano, A. Fco. y Álvarez González, Y. (2020). Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo. *Revista de Educación*, (389), 95-116.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle*. Peter Lang.
- Moreu Calvo, Á. C. y Vilanou, C. (2011). La historia de la pedagogía en la Universidad de Barcelona: Programa de la signatura correspondiente al curso 1958-59 que impartía Joaquín Carreras Artau. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (30), 287-306.
- Número 1828 de 1936 [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes]. *Gaceta de Madrid*. Otro disponiendo que la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona es equivalente para todos los efectos académicos a la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid. 7 de mayo de 1936.
- Vilanou Torrano, C. (2005). Juan Roura- Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña. En Julio Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 171-202). Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

“Todos esos trabajos te ponen en medio de la vida”: El método de la JOC en la España de los 60s.

Carlos Martínez Valle.

Un método educativo que ponga en medio de la vida, que conforme hábitos de reflexión y trabajo continuado, construyendo el individuo a través de la participación en la transformación comunitaria de su medio ambiente es uno de los grandes objetivos de la educación contemporánea. La JOC es un movimiento especializado de Acción Católica, esto es, de la pastoral social del laicado católico, adoptado en España a petición de Pío XII, en 1947, junto con la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC, 1946), ambos con ramas masculina y femenina separadas. Como la asociación madre (AC), estos movimientos se crean para parar la apostasía de las masas, su secularización y adopción de ideas anarquistas, socialistas o marxistas; controlar políticamente a los católicos y preparar, con la caída de las potencias del eje y la eventual liberalización en España, una opción política que permitiese a la Iglesia crear un partido y un sindicato católicos con los que articular sus reivindicaciones sin el baldón de su colaboración con la dictadura (Montero García, 2000). Empero, su ideología obrerista, la capacidad de sus métodos educativos para fomentar la autogestión y la crítica a la situación de los participantes y su entorno, y su permeabilidad a las ideologías de izquierda los conformó como un poderoso instrumento de transformación de la Iglesia Católica y de sus fieles hacia posiciones políticas de izquierda.

El método organizativo de estas organizaciones, que conocemos metonímicamente como Revisión de vida, era al mismo tiempo un sistema perfectamente engranado de captación y proselitismo religioso y político, educación activa, organización institucional y producción, gestión y distribución de información personal y social. Extendido por una miríada de organizaciones sindicales, políticas o vecinales, religiosas y seculares, articuló la sociedad civil, contribuyendo sustancialmente a la transformación de la sociedad española en el franquismo y la transición, conformándose, sin duda, como la más importante herramienta de educación social de la historia de España. Si esto no fuera suficiente, la acción y método de la JOC-HOAC es muy relevante para la educación escolar pues, como nuestra informante ejemplifica, muchos de sus militantes, jóvenes de extracción socioeconómica baja, siguieron la vía tradicional de la movilidad social convirtiéndose en maestros o integrándose en grupos JOC al entrar en magisterio. Plausiblemente su formación en los métodos activos y su cultura asociativa los llevaron a convertirse en un contingente central en los movimientos de renovación pedagógica. Falta empero analizar las relaciones de esta forma de educación social con las transformaciones del sistema educativo.

La literatura 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). En general tanto en Europa occidental como en España tenemos estudios generales centrados en la historia institucional y política (i.a. Horn and Gerard, 2001; Horn, 2008). La investigación en el mundo francófono es muy interesante y provee de guías para la realización de trabajos locales, muchas contribuciones tienen un carácter etnográfico (e.g. Giroux, 2000). También faltan análisis globales comparados sobre redes y transferencia, especialmente en

el sur de Europa y Latinoamérica, en particular, su relación con la teología de la liberación y la educación popular latinoamericana.

En España la literatura, a parte de la historia institucional se ha centrado en dos instrumentos, los más importantes desde la perspectiva educativa y sociológica. La revisión de vida y las campañas. Pero, incluso así, aunque se ha producido un incremento de publicaciones sobre los aspectos educativos, Montero (2016: 331 cita a Fernando Urbina 1993:197), mantiene la investigación sobre los procesos educativos alrededor del método y las asociaciones no se ha agotado. Un buen especialista de la Revisión de vida, Favier (2019, 6) mantiene que, incluso para Francia, “la pratique (de la revisión de vie) est faiblement repérée dans l’historiographie”. Esto se puede deber, 1. A la dificultad del análisis de la práctica y la extrema polisemia del lenguaje usado para explicarla. 2. A que la revisión de vida y las campañas se consideran independientemente, cuando conforman una red consistente e imbricada de instrumentos, esto es un verdadero método que termina de definirlos: la encuesta, el proyecto de vida, las actuaciones prácticas, las semanas sociales, formaciones, retiros, las publicaciones y materiales propios elaborados por los círculos de militantes o las fiestas y celebraciones. 3. Otra razón es su lectura o interpretación desde parámetros de la educación formal y el olvido de las tradiciones educativas de la iglesia en especial aquellas con umbrales o requisitos de acceso y participación muy bajos, lo que hacía a estas prácticas muy accesibles para personas no formadas y las constituyen en horizontales y participativas. Estas características también se dan en las campañas. Contamos con los estudios de las campañas de los años 50 de Feliciano Montero y Florentino Sáenz (Sanz, 1990; Montero García, 2003, 2021) pero las de los años 60s, la época de mayor popularidad de la JOC y HOAC, siguen sin ser estudiadas.

Referencias

- Favier, A. (2019). “La révision de vie.” *Archives de Sciences Sociales des Religions* 54(186): 141-162.
- Giroux, B. (2022). *Voir, juger, agir: Action catholique, jeunesse et éducation populaire (1945-1979)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Horn, G-R. (2008). *Western European Liberation Theology. The First Wave (1924-1959)*. Oxford: OUP.
- Horn, G-R, and Emmanuel Gerard, eds. (2001). *Left Catholicism, 1943-1955: Catholics and Society in Western Europe at the Point of Liberation*. N.p.: Leuven University Press.
- Montero García, F. (2000). *La acción católica y el franquismo: auge y crisis de la Acción Católica Especializada en los años sesenta*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Montero, F. (2001). “El catolicismo social durante el franquismo.” *Sociedad y Utopía* 17(2001): 93-115.
- Montero García, F. (2003). “El modelo educativo del movimiento social católico.” In *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*, ed. by Alejandro Tiana Ferrer, A. and Sanz Fernández, F. 153-173. Madrid: UNED.
- Montero García, F. (2016). “La Acción Católica especializada y la educación popular Las campañas de los movimientos católicos juveniles durante el franquismo, 1955-1965.” In *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea: Siglos XIX y XX*, ed. by Tiana Ferrer, A. 331-358. Madrid: Casa de Velázquez.

- Sanz Fernández, F. (1984). *Educación no formal en la España de la postguerra. Tesis Doctoral*. Madrid: Editora de la Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz Fernández, F. (1995). “La acción social y educadora de la Iglesia en ámbitos especiales y de marginación.” In *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, 895-928. Vol. 2. Madrid: BAC.
- Sanz Fernández, F. (2001). “La Juventud Obrera Cristiana: un movimiento educativo popular.” *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20, 95-115.

Los “católicos” en el Franquismo, 1961-1968: Ángel Herrera Oria y la *Escuela de Ciudadanía Cristiana*.

Francisco González Redondo.

Para simplificar y facilitar la intelección e historiación político-educativa, los diferentes sectores con poder del Franquismo suelen organizarse por “familias”. Se habla de los “falangistas”, los “católicos”, el “ejército”, los “monárquicos”, ... como si esas categorías fuesen disjuntas entre sí y monolíticas en su naturaleza intrínseca. Sin duda, los “católicos” constituyeron la “familia” de referencia en el mundo histórico-educativo ... como si instituciones tales como la Compañía de Jesús, la Asociación Católica [Nacional] de Propagandistas (ACdP), el Opus Dei, etc., hubiesen constituido un bloque homogéneo en idearios, finalidades, estrategias, etc., y como si, individualmente, ninguna de ellas (ni sus miembros) hubiese evolucionado en sus fines y posicionamientos desde su fundación y a lo largo del tiempo.

Esto se detecta de manera especial, precisamente, en los años 1960, en los que se estudia en este proyecto el giro copernicano experimentado en las políticas del Franquismo en Educación y en Ciencia, y, también precisamente, en el entorno de la figura del primer presidente de la ACdP, el periodista (primero), sacerdote (después) y hasta cardenal, Ángel Herrera Oria (1886-1968).

En esta comunicación se analiza la última iniciativa educativa (el “último sueño” ... o “el fracaso”) de Herrera, la *Escuela de Ciudadanía Cristiana*, con la que inició un giro más social en su obra en esos años sesenta en los que, tras los tiempos más duros del Franquismo, algunos intentaban la reconciliación entre españoles. Y se hace a partir tanto de las visiones de sus biógrafos “oficiales”, como, sobre todo, de los testimonios (fuentes orales) de los jóvenes colaboradores más próximos al cardenal entre 1961 y 1968, que hoy, transcurridos sesenta años, aportan visiones complementarias para la construcción de una Historia completa de la Educación en España.

Referencias

- García Escudero, José M^a (1987). *El pensamiento de Ángel Herrera. Antología Política y Social*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Gutiérrez García, José Luis (2022). *Ángel Herrera Oria, maestro de espíritu*. Madrid, CEU Ediciones
- Maestre, Agapito (2009). *El fracaso de un cristiano. El otro Herrera Oria*. Madrid, Tecnos.
- Martín Artajo, Alberto (1969). *El pensamiento social del cardenal Herrera Oria*. Madrid, Ediciones Castilla.
- Sánchez Jiménez, José (1986). *El cardenal Herrera Oria. Pensamiento y acción social*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Sánchez Jiménez, José (2002). *Conciencia social y conciencia ciudadana en el pensamiento social de Herrera*. Madrid, ACdP y Fundación Pablo VI.

Desarrollismo, educación secundaria y organismos internacionales. Una revisión de la agenda política desde América Latina.

Felicitas Acosta.

En 1978 la Oficina Internacional de Educación (IBE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó un número de su revista *Perspectivas* titulado “Desarrollo y Educación en América Latina”. La edición incluyó un conjunto de artículos de especialistas regionales que evaluaron el despliegue de las políticas desarrollistas en educación desde finales de los años ’50.

En efecto, entre 1950 y 1970 América Latina se transformó en un foco de intervención de organismos internacionales para la instalación de discursos y políticas orientadas hacia el desarrollo económico y reformas educativas acorde a ese fin. En particular, en los años ’60, la UNESCO proclamó la “Década del Desarrollo” dada la preponderancia de la cuestión en el programa regional del organismo (Bustos, 2022). El planeamiento se instaló como estrategia privilegiada en las agendas nacionales y, como destacan algunos autores, se desplazó con fuerza desde la “periferia” hacia Europa (Ossenbach y Martínez Boom, 2011).

Las estrategias de circulación de ideas y prácticas educativas adoptadas por los organismos internacionales fueron diversas. La UNESCO, en alianza con otros organismos como la Organización de Estados Americanos (OEA), llevó adelante encuentros y seminarios dentro y fuera de la región, con el objetivo de promover y formar recursos de los sistemas educativos en la orientación propuesta. También promovió la apertura de oficinas de planeamiento educativo así como el desarrollo de estudios específicos (Suasnábar, 2011). En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promovió la realización de estudios sobre educación y desarrollo en continuidad con lo realizado en Europa a través del Programa Regional del Mediterráneo (PRM) con estudios en Argentina y Colombia (Delgado Gómez-Escalonilla, 2022; Fernández Lamarra, 2023).

Estas estrategias no eran desconocidas. Por ejemplo, en el año 1955 la División de Educación de la Unión Panamericana de la Organización de Estados Americanos (luego OEA) realizó el Seminario Interamericano de Educación Secundaria en la ciudad de Santiago de Chile, Chile. El evento formaba parte de una serie de seminarios organizado por la mencionada división desde 1948: Seminario Regional de Educación en la América Latina (Caracas, Venezuela, 1948), Seminario Internacional de Alfabetización y Educación de adultos (Petrópolis, Brasil, 1950), Seminario Interamericano de Educación Primaria (Montevideo, Uruguay, 1952), Seminario Internacional de Educación Vocacional/Técnica (Universidad de Maryland, Estados Unidos, 1954).

En el marco del simposio sobre políticas desarrollistas y educación secundaria, la ponencia tiene como objetivo revisar la articulación entre estos dos elementos a través del análisis de la acción de los organismos internacionales en la región latinoamericana entre fines de los años ’50 y fines de los años ’70. De manera más específica la ponencia busca: i) describir las ideas circulantes en la producción de los organismos internacionales intervinientes en la región en la relación entre desarrollo y expansión de la educación secundaria; ii) caracterizar las propuestas de re organización de ese nivel educativo en relación con las tendencias de cambio predominantes en la época; iii) explorar la participación de organismos o programas de menor visibilidad para la época pero de potencial incidencia sobre los cambios en la educación secundaria como el PRM. Se

propone El argumento de la ponencia es que las ideas circulantes sobre las modificaciones de la educación secundaria pendularon en una tensión entre la búsqueda por avanzar hacia estructuras más integradas que mitigasen el origen elitista y selectivo de la educación secundaria y las propuestas por extender la educación técnica, en línea con la agenda del desarrollismo educativo.

La ponencia considera fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias son i) la revista *Perspectivas de UNESCO* y el número dedicado a la educación y desarrollo en América Latina; ii) las memorias del Seminario Interamericano de Educación Secundaria de la OEA y iii) los documentos de la OCDE sobre el PRM en la región y el estudio de Argentina. Las fuentes secundarias son publicaciones previas sobre el tema.

Referencias

- Bustos, M. (2022). La internacionalización de la educación en la Argentina. El rol de UNESCO como agente educativo durante la presidencia de Frondizi a la luz de El Monitor de la Educación Común (1959-1961). *Temas de historia argentina y americana*, 30(2), 33-56.
- Causa, M. (2011). Organismos internacionales y campo educativo: ideas político pedagógicas entre 1976 y 1989, *Páginas de Educación*. 4(1).
- Fernández Lamarra, N. (2023). *50 años de educación en Argentina*. EDUNTREF.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), 127-148.
- Ossenbach, G. y Martínez Boom, A. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), 679-700.
- Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Prohistoria Ediciones.

Desarrollar la dependencia. Las políticas educativas desarrollistas como expresión del imperialismo cultural. Una lectura historiográfica de *Imperialismo y educación en América Latina* de Adriana Puiggrós.

Nicolas Arata.
Gabriela Lamelas.

Finalizada la 2da Guerra Mundial, la economía capitalista ingresó en una fase de crecimiento que se extendió hasta 1973, cuando estalló la crisis del petróleo. Los capitales de origen norteamericano encabezaron aquel proceso, especialmente destinados a reconstruir Europa occidental y a incidir en el desenvolvimiento de las sociedades latinoamericanas.

En el marco de ese proceso, la educación tendría un rol destacado. La agenda geopolítica elaboró una renovada representación del “atraso” latinoamericano postulando que debía ser combatido no sólo con capitales y tecnología sino también formando recursos humanos. Para ello, el campo de la educación, que históricamente había expresado una actitud entre reacia y esquivada (y hasta cierto punto, autónoma) hacia el mundo del trabajo y los sectores productivos, debía ser reconfigurado. La formación de *capital humano* se convertía en un objetivo estratégico y por lo tanto indispensable.

En simultáneo, en los países periféricos el optimismo pedagógico desarrollista se extendió como parte de una estrategia geopolítica encabezada por los Estados Unidos para enfrentar la “amenaza comunista”, expresada en la propagación del socialismo. A modo de ejemplo: el mismo año que la revolución cubana se proclamó marxista-leninista, se lanzó en la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) de la Organización de Estados Americanos (OEA) la Alianza para el Progreso (ALPRO), bajo la conducción y con el apoyo financiero de Estados Unidos.

La producción historiográfica educativa no ha prestado todavía suficiente atención al conjunto de procesos que tuvieron lugar en un período clave de la historia educacional del siglo XX: el incremento de la participación de la Iglesia católica y la expansión de la oferta educativa privada en todos los niveles educativos, el imperativo de la llamada modernización (pedagógica, metodológica, en las políticas educativas) con impacto en diferentes aspectos de la vida escolar, el corrimiento del Estado a una posición subsidiaria, entre otros. Una producción se destaca en este espacio de vacancias: *Imperialismo y educación en América Latina* de Adriana Puiggrós. En esta ponencia nos interesa efectuar un abordaje historiográfico de este libro clave, identificando las categorías centrales que articulan el escrito.

Elaborado durante su exilio mexicano durante la década del 80 en el marco de sus estudios en el DIE-CINVESTAV, sostendremos que la investigación de Adriana Puiggrós sentó las bases de un programa intelectual que -a partir de la lectura de las políticas desarrollistas como expresión del imperialismo cultural norteamericano en la región- instó a la latinoamericanización de la historia de la educación como objeto de estudio. En un contexto donde la producción historiográfica estaba fuertemente asentada en las lecturas nacionalistas de la historia educativa, incapaces de ofrecer una lectura de conjunto sobre procesos comunes que atravesaban la región, *Imperialismo...* abrió una clave interpretativa que no solo rompió con aquella matriz nacionalista; también ensanchó el repertorio conceptual dotando de una nueva inteligibilidad los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX en la región.

Referencias

- Califa, J. S. (2009). El movimiento estudiantil reformista frente al primer episodio de la “laica-libre” (Mayo de 1956). *Revista Sociohistórica* N° 26, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 51 a 79.
- Crónica de la UNESCO. Vol. V, N° 7. Julio, 1959 (Selección)
- Ianni, O. (1970): *Imperialismo y cultura de la violencia en América Latina*. México, Siglo XXI.
- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, Anthropos.
- Mezzadra, F. y Rivas, A. (2010). *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires*. CIPPEC. Programa de educación. Área de desarrollo social. Documento de trabajo n° 51.
- Puiggros, A. (1980). *Imperialismo educación en América Latina*. México, Buenos Aires, Barcelona. Paidós.
- Rodriguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina: Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, 17 (1), 155-184. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9753/pr.9753.pdf
- Weinberg, G. (2022). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNIPE y CLACSO.

PANEL 1

Connecting History of Education: caminando hacia la comprensión global y las tendencias en la construcción de la historia de la educación.

Andrés Payá Rico.

El panel temático que presentamos al XXII Coloquio de Historia de la Educación de la SEDHE se encuentra en el marco del proyecto de Investigación I+D+i, PID2019-105328GB-I00 *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global* (2020-2024) <https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/> financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Conectando la historia de la educación: publicaciones y difusión de los resultados de la investigación.

Andrés Payà Rico.
Carmen Sanchidrián Blanco.

Presentación

En el marco del proyecto de Investigación I+D+i, *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global* (2020-2024) <https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/> gracias al esfuerzo intenso de un equipo de investigadores e investigadoras de España, Italia, Grecia, el Reino Unido, Suiza, Australia, Brasil y Chile hemos intentado mapear, cartografiar y analizar en el último cuarto de siglo los espacios de producción y socialización del conocimiento histórico-educativo, las sociedades científicas, las revistas académicas y los congresos y encuentros científicos de historia de la educación de la forma más global posible. La idea de «conectar» e identificar puntos de encuentro, temas, períodos y espacios de construcción de conocimiento y socialización de la historia de la educación ha sido el *leitmotiv* que nos ha impulsado a ello (Payà y Hernández Huerta, 2023). En el siglo XXI no tiene ningún sentido que nuestras investigaciones no se construyan en red y de manera colaborativa. Para tal fin, el proyecto se ha orientado y perseguido una serie de objetivos que han guiado nuestro trabajo en estos últimos años:

- Cartografiar globalmente los espacios de socialización, las redes de comunicación y la producción científica internacional en historia de la educación:
 - *Censar y analizar la trayectoria de las revistas, las sociedades científicas y los ciclos de congresos.*
 - *Elaborar un mapa de los temas que se han investigado, promovido y discutido.*
- Estudiar la producción y evolución historiográfica, durante los últimos veinticinco años, de temas histórico-educativos clave que puedan proporcionar elementos de reflexión y análisis para los retos educativos actuales.
 - *Analizar la producción y evolución historiográfica de la Innovación educativa y renovación pedagógica; los estudios de Género y políticas de igualdad; la Inclusión y atención a la diversidad; las Influencias, transferencias y transnacionalización de la educación; y los Movimientos sociales y educativos.*
- Estudiar el impacto y/o repercusión de la internacionalización en la comunidad global de historiadores de la educación durante los últimos veinticinco años.
 - *Analizar el impacto y/o repercusión de la internacionalización en la gestión editorial.*
 - *Analizar la internacionalización en las formas de producción del conocimiento: las políticas lingüísticas y el espacio mediático ocupado por cada idioma, los lugares de producción, el peso y las vías de colaboración internacionales, los focos de atención geopolítica de los investigadores, la proporción de estudios comparados, internacionales, transnacionales o globales, el enfoque y la ejecución de los números especiales de boletines, monografías u obras colectivas derivadas de eventos científicos y secciones monográficas de las revistas especializadas.*
 - *Analizar el impacto y/o repercusión de la internacionalización en los espacios de socialización científica y en la historiografía de la educación: los enfoques de los*

estudios (artículos) publicados, de los números especiales o monográficos de revistas y de las reuniones científicas.

- Desarrollar herramientas para la investigación en red adaptadas a las exigencias y necesidades de la comunidad científica global de historiadores de la educación y posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación.
 - *Desarrollar una base de datos global de Historiadores de la Educación con los datos necesarios para propiciar y facilitar la generación de redes transnacionales de investigación.*
 - *Desarrollar una base de datos especializada en Historia de la Educación que contenga los metadatos de todos los artículos que se publican en las revistas especializadas en el área de conocimiento.*
- Enriquecer los debates científicos, políticos y éticos vinculados a los procesos de evaluación de los proyectos editoriales, la calidad de la producción científica y la evaluación de los investigadores de historia de la educación.
 - *Analizar las políticas de acreditación y certificación de la calidad de la investigación, tanto de las revistas como de los investigadores, tomando como casos los países de procedencia de los miembros del equipo de investigación.*
 - *Elaborar recomendaciones adaptadas a las peculiaridades de la Historia de la Educación, susceptibles de ser utilizadas por entidades, organizaciones, organismos y empresas encargadas de certificar la calidad editorial y de la producción de los investigadores.*

Monografías fruto del proyecto Connecting History of Education: tres aportaciones en formato libro

El primero de los libros publicados en el marco del proyecto fue el de Cagnolati y Hernández Huerta (2021). Si uno de los objetivos del proyecto es dar cuenta de cómo se encuentra la Historia de la Educación, una de las formas de acercarnos a ello es a través de sus protagonistas, a través de personas que han tenido una dilatada trayectoria en este campo y que nos ofrecen su visión acerca de su vida académica, influencias, temas fundamentales, cambios experimentados, retos, etc. Concretamente, el libro compila 21 entrevistas a personas que son consideradas relevantes en este campo por haber abierto nuevas líneas de investigación y promovido una serie de trabajos reconocidos como pioneros. Cada entrevista abarca la biografía y la carrera académica de un historiador o historiadora de la educación, señalando los éxitos y los problemas que la han jalonado.

Es un libro que admite lecturas diversas, desde aquellos que han compartido con ellos esas décadas hasta los que se adentran ahora en este campo. No vamos a citar a los 21 elegidos; sin duda podrían haber sido más, pero nadie duda de que los que están son relevantes. La variedad de países representados (España, Canadá, Italia, Bélgica, Letonia, Brasil, Alemania, México, Reino Unido, Suiza, Australia, Austria, Rusia, Italia y Francia) es uno de los aspectos destacables de esta obra.

Conocer las biografías académicas de estas personas que han dedicado la mayor parte de sus vidas a la historia de la educación, nos permite observar las diferentes trayectorias, las diferentes vías por las que se llega a ser historiador/a de la educación; vemos trayectorias lineales o no, distintas perspectivas desde las que acercarse a esta disciplina, y, en suma, hace una historia de la historia de la educación en los últimos 40 años, ver cómo han ido cambiando los temas, los intereses y las perspectivas y cómo las relaciones entre la Historia de la educación, las políticas educativas y la Educación comparada han ido influyendo y moldeando a la misma Historia de la educación. Por otra parte, permite

comprender en su contexto las distintas biografías y destacar la importancia de estos documentos para entender una disciplina académica.

Este libro promueve reflexiones acerca del pasado y del futuro de la Historia de la Educación; permite conocer trabajos que han sido relevantes para todos, en distintos contextos, y ayuda a reflexionar acerca de cómo se construye una vida académica. Un aspecto que destaca en la mayoría de los entrevistados es la relevancia que le dan a su tesis doctoral, a quién se la dirigió y a las personas que cada cual elige como modelo de referencia.

Una de las conclusiones de la lectura de este libro es que historiadores de la educación tan diversos comparten, sin embargo, un enorme entusiasmo, curiosidad en su intenso y constante trabajo y generosidad para hacernos partícipes de este.

El siguiente libro que vio la luz en el marco del proyecto es el coordinado por Hernández Huerta, Cagnolati y Payà (2022) dedicado a los dos elementos clave del proyecto, las revistas y las sociedades científicas de Historia de la Educación.

Como se ha indicado, los objetivos del proyecto pretendían ofrecer una imagen global y, en esta línea se ofrece un mapa global de las revistas dedicadas a la Historia de la Educación, desde el primer volumen de *Journal and Philosophy & History of Education* que apareció en 1951, hasta llegar a 57 cabeceras editadas en veinte países. Durante más de dos décadas, la mayoría de los proyectos editoriales se sitúan en Estados Unidos y Reino Unido, pero desde finales de los setenta el panorama se fue multiplicando y diversificando, apareciendo revistas especializadas en Brasil, Francia, España y Canadá. Desde mediados de los noventa, las revistas de Historia de la Educación se han expandido a un ritmo mucho mayor apareciendo quince en los noventa, trece en la primera década del siglo XX y catorce más desde 2010. Estos datos evidencian una contradicción en nuestro campo ya que mientras que la Historia de la educación va perdiendo peso en los planes de estudio para la formación de educadores en la mayor parte del mundo, las publicaciones especializadas se multiplican y van mejorando, en general, su índice de impacto. En este momento, hay once revistas de Historia de la educación indexadas en Scopus, por ejemplo.

Uno de los temas que han ocupado una parte importante del proyecto es el estudio de la internacionalización de la Historia de la Educación. Con relación a esto, vemos que son escasas las investigaciones realizadas por autores de diversos países y las realizadas sobre países distintos a los de los autores. Hay una clara correspondencia entre el país de edición de las revistas y la comunidad científica a la que responden. El inglés es aceptado en el 71% de las revistas (a veces junto con otras opciones). Muchas de estas revistas han pasado de ser editadas en papel a ofrecer una versión electrónica *open-access*, modelo por el que optaron desde el inicio las que han aparecido en los últimos quince años. Además de la visión global y pormenorizada de cada revista y sociedad científica, las reflexiones para el caso español nos deben hacer pensar acerca de la situación de la Historia de la Educación y sus perspectivas de futuro.

Tanto los apartados específicos dedicados a cada revista como los dedicados a cada sociedad científica han sido elaborados por los directores de las revistas o de las sociedades lo que, sin duda, hace que contemos con una fuente de información básica para quien se acerque a esta temática.

El tercer libro ha sido publicado coordinado por Payà y Hernández Huerta (2023) en *open-access*. En este caso, se da un paso más allá porque en él, investigadores de España, Italia, el Reino Unido, Suiza, Australia, Brasil y Chile intentan cartografiar y analizar los espacios de producción y socialización del conocimiento histórico-educativo, las sociedades científicas, las revistas académicas y los congresos y encuentros científicos de

historia de la educación de la forma más global posible a lo largo de los últimos veinticinco años. Entendemos que en pleno siglo XXI no tiene sentido que nuestras investigaciones no se construyan en red y de manera colaborativa. Esta obra está estructurada en tres grandes bloques complementarios, no excluyentes, de acuerdo con los objetivos del proyecto 1) Agentes, espacios y herramientas; 2) Territorios y 3) Temáticas. Desde aquí invitamos a conocer esta obra de descarga gratuita: <https://octaedro.com/libro/conectando-la-historia-de-la-educacion/>

Además de estos libros, en el marco del proyecto se han realizado dos tesis doctorales, se han publicado artículos y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales (en la web del proyecto <https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/publicaciones> se puede encontrar toda la información relativa a publicaciones) y se ha promovido la edición de números monográficos en diversas revistas centrados en alguna de las cinco líneas de investigación presentadas en Hecumen, una de las herramientas elaboradas por este proyecto y de la que se habla en otra comunicación de este panel. En concreto, en *Foro de Educación* hay un monográfico sobre “Género y educación”, en *History of Education and Children Literature HECL*, hay otro sobre “Inclusión y atención a la diversidad” y en *Historia da Educaçao* sobre “Innovación educativa y renovación pedagógica”.

Conclusiones

En una rápida valoración sobre el trabajo realizado en estos años, estimamos que podemos estar orgullosos de los avances logrados si bien también son muchos los nuevos interrogantes creados a partir de los resultados obtenidos y ahí radica uno de los valores de los proyectos de investigación. En esta aportación dentro del panel que presentamos en el XXII Coloquio de Historia de la Educación de SEDHE 2024, presentamos algunos de los resultados que, en forma de publicaciones (libros y monográficos de revistas) han pretendido avanzar en la reflexión de qué, cómo, dónde y quiénes hemos construido la investigación histórico-educativa en el último cuarto de siglo. Sin duda, conocer y reflexionar sobre lo que hemos hecho, nos ayudará a comprender nuestras identidades como historiadores de la educación, así como a aproximarnos e identificar cuáles son los principales retos a los que nos enfrentamos en un mundo global en el que las humanidades y la historia de la educación parecen haber sido relegados (cuando no ninguneados) de las agendas académicas y de investigación.

Referencias

- Cagnolati, A. y Hernández Huerta, J. L. (2021). *In the Footsteps of the Masters*. Roma: Tab Edizione.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A. y Payà, A. (Coords.) (2022). *Connecting History of education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Payà, A. y Hernández, J. L. (2023) (Coords.) *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Desarrollo de herramientas para el estudio histórico-educativo en el marco del proyecto "Connecting History of Education".

Jacobo Roda-Segarra.
Santiago Mengual-Andrés.

Introducción

El proyecto I+D+i "Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global" (PID2019-105328GB-I00), de cuatro años de duración y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ha tenido como objetivo principal el mapear globalmente los espacios sociales, las redes internacionales y la producción científica internacional sobre la historia de la educación (Connecting History of Education, 2023). Partiendo de esta premisa general destacamos dos de sus objetivos generales que, extraídos de su documento fundacional, persiguen los siguientes retos:

- Objetivo general 1: cartografiar globalmente los espacios de socialización, las redes de comunicación y la producción científica internacional en historia de la educación.
- Objetivo general 4: desarrollar herramientas para la investigación en red adaptadas a las exigencias y necesidades de la comunidad científica global de historiadores de la educación y posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación.

El primero de los objetivos ha requerido de dos enfoques distintos desde el punto de vista metodológico, de tal forma que una parte de esta cartografía se ha abordado desde una perspectiva cuantitativa, extrayendo una serie de datos de los artículos publicados en diversas revistas específicas de historia de la educación, así como en actas de congresos y reuniones científicas, mientras que un segundo enfoque ha requerido un análisis desde una óptica cualitativa de los artículos de 11 revistas concretas del área. Este planteamiento de complementariedad metodológica supone una alternativa integradora a la hora de producir conocimiento (Blanco y Pirela, 2016).

Sin embargo, a pesar de los diferentes puntos de vista desde los que se ha abordado el primer objetivo, ambos han necesitado del desarrollo de unas herramientas específicas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para poder almacenar sus resultados adecuadamente y para su posterior publicación y difusión abierta a la comunidad de historiadoras e historiadores de la educación desde el paradigma del *open access*. Este apoyo desde las TIC es el que ha sustentado el objetivo general 4 del proyecto "Connecting History of Education".

En los siguientes apartados se describe cómo se han abordado los retos que planteaban estos objetivos desde la perspectiva del desarrollo de herramientas para el estudio histórico-educativo.

Journals y Meetings: cartografía cuantitativa de la producción histórico-educativa

La cartografía planteada en el seno del proyecto "Connecting History of Education" implicaba la extracción manual de una serie de datos cuantitativos de diversas revistas y actas de congresos en el periodo comprendido entre los años 1995 y 2020. Los datos que extraer, agrupados por bloques, pueden observarse en la tabla 1.

Tabla 1

Datos cuantitativos extraído por bloques. Fuente: elaboración propia.

Dato extraído	Bloque
Números de la revista publicados en el año	Aspectos generales
Número de estudios	
Número de monográficos	
Número de estudios con más de un/a autor/a	
Número de monográficos con más de un/a autor/a	
Número de estudios con más de un/a autor/a de distintos países	
Número de monográficos con más de un/a autor/a de distintos países	
Número de estudios que analizan más de un país o región	
Número de monográficos que analizan más de un país o región	
Número de estudios que analizan temas de países distintos a su país de procedencia institucional	
Número de monográficos que analizan temas de países distintos a su país de procedencia institucional	
Nombre de los monográficos y año de publicación	
Número de artículos por idioma y año	
Combinación de idiomas por artículo y año	País objeto de estudio
País objeto de estudio por año	
Combinación de países objeto de estudio por año	País de procedencia
País de procedencia de autores/as	
Combinación de países de procedencia de autores/as	
Institución de procedencia	Institución de procedencia
Siglos estudiados por año	Época objeto de estudio

Este trabajo fue realizado por los miembros del equipo de "Connecting History of Education" de una manera manual, revisando los artículos de 41 revistas de Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Italia, México, Reino Unido, Suecia y Venezuela. El listado completo de las revistas que fueron revisadas puede observarse en la tabla 2, mientras que la tabla 3 refleja el listado de las actas de congresos y reuniones científicas analizadas.

Tabla 2

Revistas analizadas cuantitativamente. Fuente: elaboración propia.

Revista	País
IJHE Bildungsgeschichte / International Journal for the Historiography of Education	Alemania
Anuario. Historia de la Educación	Argentina
Historical Encounters	Australia
Cadernos de História da Educação	Brasil
História da Educação	
History of Education in Latin America	
Revista Brasileira de História da Educação	
Revista de História da Educação Matemática	
Revista HISTEDBR On-Line	
Revista Historia e Historiografia da Educação	

Revista	País
Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	
Historical Studies in Education. Revue d'histoire de l'éducation	Canadá
Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación	Chile
Revista Historia de la Educación Colombiana	Colombia
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	
Cabás	España
CIAN	
Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació	
Espacio, Tiempo y Educación	
Sarmiento	
Social History and Education	Estados Unidos
American Educational History Journal / Journal of the Midwest History of Education Society	
History of Education Quarterly	
Journal of History Childhood and Youth	
Perspectives on the History of Higher Education	Francia
Carrefours de l'education	
Histoire de l'education	
Revue d'histoire de l'enfance irrégulière	Grecia
Themata Istorias tis Ekpaidefsis	Italia
Annali di Storia delle università italiane	
History of Education & Children's Literature	
Rivista di Storia dell'Educazione (CIRSE)	
Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche	México
Revista Mexicana de Historia de la Educación	
Childhood in the Past	Reino Unido
History of Education Researcher	
History of Education Review	
Journal of the History of Education Society	
Pedagogica Histórica	
Nordic Journal of Educational History	Suecia
Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación	Venezuela

Tabla 3

Actas de congresos y reuniones científicas analizadas cuantitativamente. Fuente: elaboración propia.

Congreso / Reunión científica
Congreso Brasilerio de Historia da Educaçao
CIRSE
SIPSE
ANZHES
Congress Sektion Bildungsgeschichte
ASPHE
SHE
Sociedad Canadiense
Jornades de la Societat

En un primer paso, los datos extraídos de estas revistas y actas de congresos y reuniones fueron volcados a hojas de cálculo con una plantilla preestablecida que permitía recoger, bajo un mismo formato, los datos cuantitativos. Un ejemplo del formato de estas hojas de cálculo puede observarse en la figura 1.

Aspectos generales									
Año	Números de la revista publicados en el año	Nº total de artículos Estudios + Monográfico	Nº total de artículos sección Estudios	Nº total de artículos sección Monográfico	Nº total de artículos Estudios + Monográfico firmados por dos o más autores	Nº de artículos Estudios firmados por 2 o más autores	Nº de artículos Monográfico firmados por dos o más autores	Nº total de artículos Estudios + Monográfico firmados por dos o más autores	
2020	2	40	30	10	2	2	0	0	
2019	2	16	11	5	1	1	0	0	
2018	2	24	16	8	4	3	1	0	
2017	2	28	13	15	6	2	4	2	
2016	2	19	14	5	0	0	0	0	
2015	2	18	11	7	2	1	1	0	
2014	1	26	5	21	1	0	1	0	
2013	1	28	11	17	5	1	4	0	
2012	1	33	9	24	4	0	4	0	
2011	1	29	8	21	2	0	2	0	
2010	1	30	6	24	10	0	10	0	
2009	1	25	8	17	6	0	6	0	
2008	1	25	9	16	1	0	1	0	
2007	1	23	7	16	4	0	4	0	
2006	1	21	5	16	4	2	2	0	
2005	1	20	9	11	2	2	0	0	
2004	1	20	8	12	4	3	1	0	
2003	1	20	7	13	3	2	1	0	
2002	1	17	6	11	2	2	0	1	
2001	1	14	5	9	2	1	1	0	
2000	1	11	6	5	1	1	0	0	
1999	1	13	7	6	3	3	0	0	
1998	1	16	7	9	3	2	1	0	
1997	1	11	5	6	2	1	1	0	
1996		0			0			0	
1995		0			0			0	
Totales	30	527			74			3	

Figura 1
Hoja de cálculo para la recogida de datos cuantitativos. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, el volcado de los datos cuantitativos en hojas de cálculo independientes (una por cada una de las revistas) conllevaba una serie de limitaciones a la hora de realizar un análisis posterior de los datos recogidos. En un primer lugar se planteó la opción de ir sumando los datos de las diferentes revistas en unidades cada vez mayores. El planteamiento original fue elaborar una hoja de cálculo que unificara todos los datos de las revistas de un único país y otra que unificara todos los datos de las revistas de una única región (entendida como conjunto de países y cuyo listado se concretó en América Latina y Caribe, América del Norte, Europa continental y Australia-Nueva Zelanda y Europa mediterránea). Sin embargo, esta opción no era la más flexible si de lo que se trataba era de poder analizar dinámicamente datos concretos, además de que dificultaba mucho el proceso en el caso de añadir datos de una nueva revista, ya que se tenía que recalcular todo de nuevo.

Así pues, se planteó el desarrollo de dos herramientas *web* que, mediante una base de datos de tipo relacional, almacenaran el vaciado de datos cuantitativos realizado hasta el momento y permitieran realizar los cálculos anteriormente descritos de una manera ágil y dinámica. El resultado fueron las herramientas Journals (que almacenaría y permitiría analizar los datos de las revistas) y Meetings (con una finalidad idéntica, pero en este caso referido a las actas de congresos y reuniones científicas). Estas herramientas cuentan con unos selectores que permiten agrupar en tiempo real los datos por países y regiones (figura 2), de tal forma que se puede analizar cualquiera de los datos expuestos en la tabla 1 referidos al total de las revistas de un país o de una región concreta. Estos datos totales se muestran en tablas de datos como la representada en la figura 3.

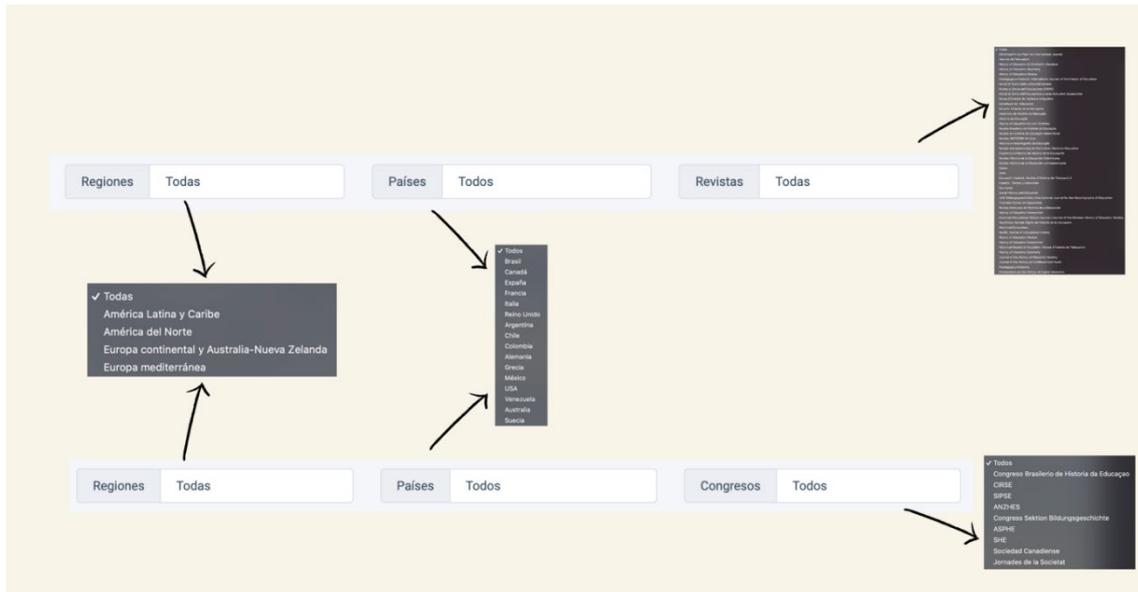


Figura 2
Selectores de país y región en Journals y Meetings. Fuente: elaboración propia.

Datos absolutos **Porcentajes**

Buscar

Año ↑↓	Números ↑↓	Total Artículos ↑↓	Artículos: Estudios ↑↓	Artículos: Monográficos ↑↓
1995	27	175	56.00%	44.00%
1996	30	153	70.59%	29.41%
1997	34	229	67.69%	32.31%
1998	37	265	61.51%	38.49%
1999	38	247	70.04%	29.96%
2000	38	232	64.22%	35.78%
2001	42	267	66.67%	33.33%
2002	44	286	58.04%	41.96%
2003	45	302	57.95%	42.05%

Figura 3
Tablas de datos de Journals y Meetings. Fuente: elaboración propia.

Hecumen: análisis cualitativo de 11 revistas clave en historia de la educación

La información bibliográfica sobre los artículos publicados en las revistas a cartografiar se publicaba en bases de datos generalistas, como Scopus o Web of Science, junto con otros trabajos ajenos al campo de la historia de la educación. Además, estos artículos catalogados contaban con los datos bibliográficos comunes a todas las publicaciones, independientemente de su campo de estudio, pero no se registraba ningún dato específico de las investigaciones de historia de la educación, como pueden ser las épocas o las temáticas estudiadas.

Estas limitaciones implicaban, en primer lugar, que el intento de hacer un estudio cuantitativo de la disciplina, para los que se utilizaban datos bibliográficos comunes como las autoras y autores, el título de la investigación, la revista en la que había sido publicado (incluyendo volumen y páginas) o el tipo de documento (Garfield, 1970), no resultaba demasiado preciso ya que la muestra contenía tanto investigaciones del campo de la historia de la educación como de otros diferentes debido a que los datos bibliográficos habían sido extraídos de bases de datos generalistas como las anteriormente citadas. Esto sucedía, dentro de los estudios de tipo cuantitativo, por ejemplo, en aquellos que utilizaban la técnica de la bibliometría, que permite un análisis cuantitativo de las publicaciones escritas para identificar el corpus de las investigaciones producidas en un área específica del conocimiento (Ellegard y Wallin, 2015). Así pues, poder analizar cuantitativamente la historia de la educación sin interferencias en la muestra requería reunir las investigaciones del campo en una base de datos específica. Por otra parte, la ausencia de datos específicos del campo entre la información bibliográfica, como por ejemplo las épocas o las temáticas estudiadas, limitaba las posibles investigaciones, tanto las de corte cuantitativo más cuantitativo y general, como otras de lectura cercana cualitativa con un objetivo más interpretativo, debido a la imposibilidad de realizar búsquedas en un mismo lugar de las investigaciones producidas según las temáticas y épocas estudiadas.

Así pues, en una sucesiva fase del proyecto "Connecting History of Education", el equipo de trabajo realizó una labor de etiquetado y clasificación de 11 revistas específicas del campo de la historia de la educación, siguiendo el criterio de Hernández et al. (2019), y cuyo listado puede observarse en la tabla 4.

Tabla 4

Revistas analizadas cualitativamente. Fuente: elaboración propia.

Revista	País
História da Educação	Brasil
Espacio, Tiempo y Educación	España
Historia Social y de la Educación / Social and Education History	
Historia y Memoria de la Educación	
Histoire de l'éducation	Francia
History of Education & Children's Literature	Italia
Childhood in the Past: An International Journal	Reino Unido
History of Education. Journal of the History of Education Society	
History of Education Quarterly	
History of Education Review	
Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education	

La labor de clasificación se realizó por cada uno de los artículos incluidos en las revistas citadas y se centró en identificar, de una manera cualitativa, las temáticas y las épocas estudiadas en cada artículo. Las temáticas eran una lista cerrada que venía dada en el diseño del proyecto "Connecting History of Education" e incluía "Género y políticas de igualdad", "Inclusión y atención a la diversidad", "Influencias, transferencias y transnacionalización de la educación", "Innovación educativa y renovación pedagógica" y "Movimientos sociales y educativos". Respecto a las épocas estudiadas, la clasificación se reducía a indicar el siglo o los siglos que se habían estudiado.

Para poder almacenar esta información se desarrolló la herramienta Hecumen, cuyo nombre proviene etimológicamente del adjetivo "ecuménico" (que hace referencia a lo universal y que cubre todo el orbe) que, junto con la "H" inicial, forma las siglas

habituales con las que se suele designar a la historia de la educación. Los detalles del desarrollo de esta herramienta han sido descritos por Roda-Segarra y Mengual-Andrés (2023).

Con ayuda de esta herramienta, el equipo de "Connecting History of Education" revisó y catalogó alrededor de 5200 artículos (figura 4), añadiendo a los datos bibliográficos comunes que se pueden encontrar en bases de datos generalistas los datos referidos a temáticas y épocas estudiadas, propios de las investigaciones de historia de la educación.

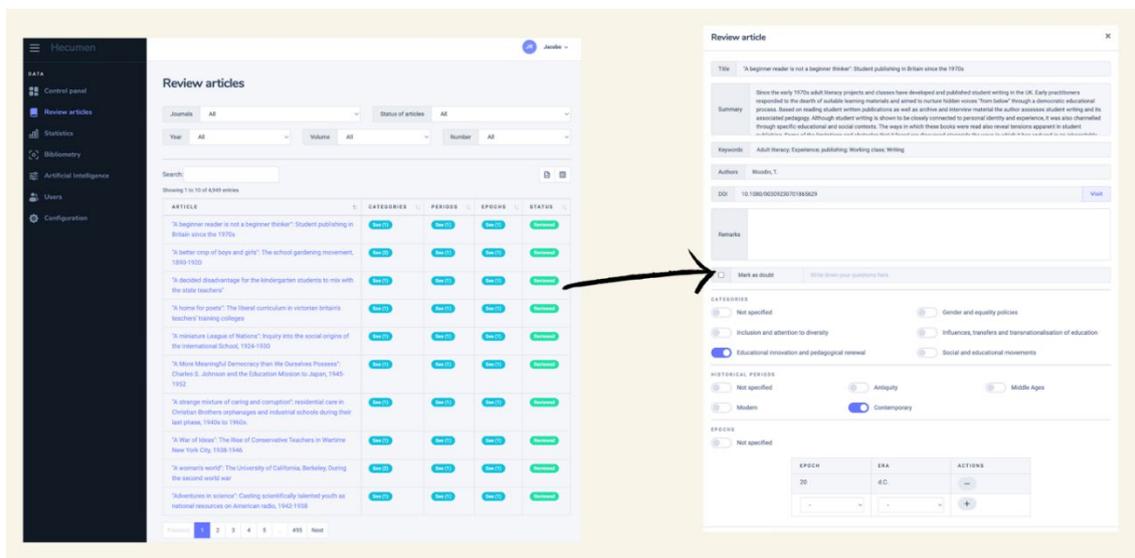


Figura 4

Diferentes interfaces de Hecumen para la clasificación de artículos. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El proyecto "Connecting History of Education" ha tratado de abordar durante los cuatro años que ha durado su financiación por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación la problemática de la cartografía de la producción científica en historia de la educación, de acuerdo con sus objetivos generales. Este reto ha requerido del apoyo de una serie de herramientas TIC inexistentes que han tenido que ser desarrolladas *ad hoc* para dar respuesta a las necesidades concretas del equipo de investigación, lo que ha supuesto una innovación a la forma de investigar en historia de la educación. Estas han sido Journals, Meetings y Hecumen y, juntas, son el punto de partida para la apertura y difusión de los resultados de investigación del proyecto.

Referencias

- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111.
- Connecting History of Education (2023). *Objetivos*. <https://www.connectinghistoryofeducation.com/objectives/>
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105, 1809–1831. DOI: [10.1007/s11192-015-1645-z](https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z)
- Garfield, E. (1970). Citation indexing for studying science. *Nature*, 227(5259), 669-671.

- Hernández Huerta, J. L., Payà, A., & Sanchidrián, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de historia de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 45-64. DOI: [10.13042/Bordon.2019.69624](https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624)
- Roda-Segarra, J., & Mengual-Andrés, S. (2023). Desarrollo de la base de datos Hecumen para la investigación histórico-educativa. In A. Payà Rico & J.L. Hernández Huerta (Eds.), *Conectando la historia de la educación: Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento* (pp. 95-118). Octaedro.

Líneas emergentes en la investigación histórico-educativa en España: revistas científicas y tesis doctorales.

M^a Dolores Molina Poveda.
Victoria E. Álvarez Jiménez.

Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo conocer las tendencias actuales en investigación en el ámbito de la Historia de la Educación (en adelante, HE) a través del análisis de tres revistas españolas de este ámbito indexadas en Scopus y de las tesis doctorales defendidas entre 2000 y 2022 en las universidades andaluzas. En el caso de las revistas, hemos utilizado la base de datos online Hecumen, la cual ha sido diseñada por el proyecto de Investigación I+D+i, *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global*, para el almacenamiento de información bibliográfica (revistas indexadas en Scopus) del campo de HE y “permite tanto la grabación de datos básicos bibliográficos, como otros dispersos y contingentes que no comparten todos los artículos”, además de permitir “el etiquetado de información cualitativa específica de la HE” (categorías de los documentos, épocas o períodos históricos estudiados) (Roda-Segarra, Payà Rico y Hernández Huerta, 2023, p. 91). De las once revistas recogidas en Hecumen, se han seleccionado las tres españolas: *Historia Social y de la Educación, HSE, o Social and Education History; Espacio, Tiempo y Educación; e Historia y Memoria de la Educación*.

Con relación a las tesis doctorales, hemos realizado una búsqueda y análisis de las tesis de HE que figuran en Teseo con el descriptor “Historia de la Educación” (subdisciplina 550607, según la nomenclatura de la UNESCO), siendo conscientes de las limitaciones que esto tiene (Sanchidrián Blanco, 2016), pero a su vez planteando intencionadamente este descriptor por partir de aquellas tesis doctorales que lo han incluido. En total, hay 110 tesis que incluyen entre sus descriptores el de Historia de la Educación, pero, como se comentaba, puede que haya tesis de HE que no han incluido el descriptor, y quedan fuera de este estudio por entender que los autores han considerado que no pertenece a este ámbito. Una vez revisadas las que lo incluyen, se han excluido las que, incluyéndolo, no son de HE según criterio de tres evaluadores distintos. Por tanto, contamos con 87 tesis doctorales de HE leídas en universidades andaluzas de 2000 a 2022.

Exposición de resultados

Líneas emergentes en Hecumen

Hecumen presenta la información categorizada en cinco líneas temáticas, las cuales son consideradas clave y de actualidad en el ámbito de estudio de la Historia de la Educación: “Género y políticas de igualdad”; “Inclusión y atención a la diversidad”; “Innovación educativa y renovación pedagógica”; “Influencias, transferencias y transnacionalización de la educación”; y “Movimientos sociales y educativos”. Las cinco categorías se analizan a través de un análisis bibliométrico y a nivel cuantitativo y cualitativo a partir de Hecumen, empezando por la producción global a lo largo de los años y por cada una de las revistas (fuentes), y continuando con los autores, la producción por países y las citas globales.

El primer paso ha consistido en extraer las métricas de las publicaciones en revistas españolas en términos generales, es decir, de la producción global. En total, Hecumen arroja 189 publicaciones (muestra total) sobre las cinco categorías temáticas establecidas. En el Gráfico 1 vemos cómo ha evolucionado la producción global a lo largo de los años. A nivel general, el primer documento publicado en una revista española indexada en Scopus data de 2016, por lo que el periodo analizado va desde esa fecha hasta 2021 (último año del que se han obtenido datos).

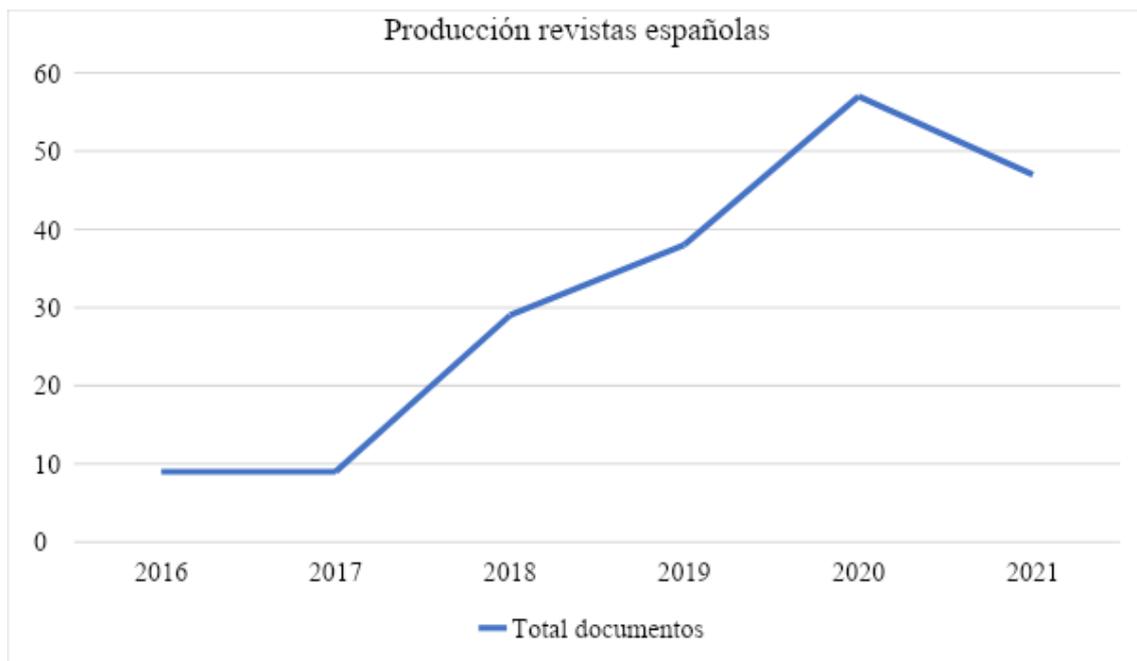


Gráfico 1

Evolución global por años de las publicaciones sobre las cinco categorías en revistas españolas. Fuente: elaboración propia a partir de Hecumen.

Si se pone el foco en el número de publicaciones de las tres revistas españolas analizadas y en las categorías establecidas, se puede observar que donde se ha realizado el mayor número de publicaciones es en la categoría de “género y políticas de igualdad”. Dentro de esta categoría, donde más veces se ha publicado es en la revista *Social and Education History*. Las siguientes categorías más estudiadas, ordenadas de mayor a menor, son: “influencias, transferencias y transnacionalización de la educación”; “innovación educativa y renovación pedagógica”; “movimientos sociales y educativos”; e “inclusión y atención a la diversidad”. Destaca que en la revista donde más estudios se han publicado sobre “influencias, transferencias y transnacionalización de la educación” y sobre “movimientos sociales y educativos” es en *Espacio, Tiempo y Educación*; y donde más se ha publicado sobre “innovación educativa y renovación pedagógica” es en *Historia y Memoria de la Educación*.

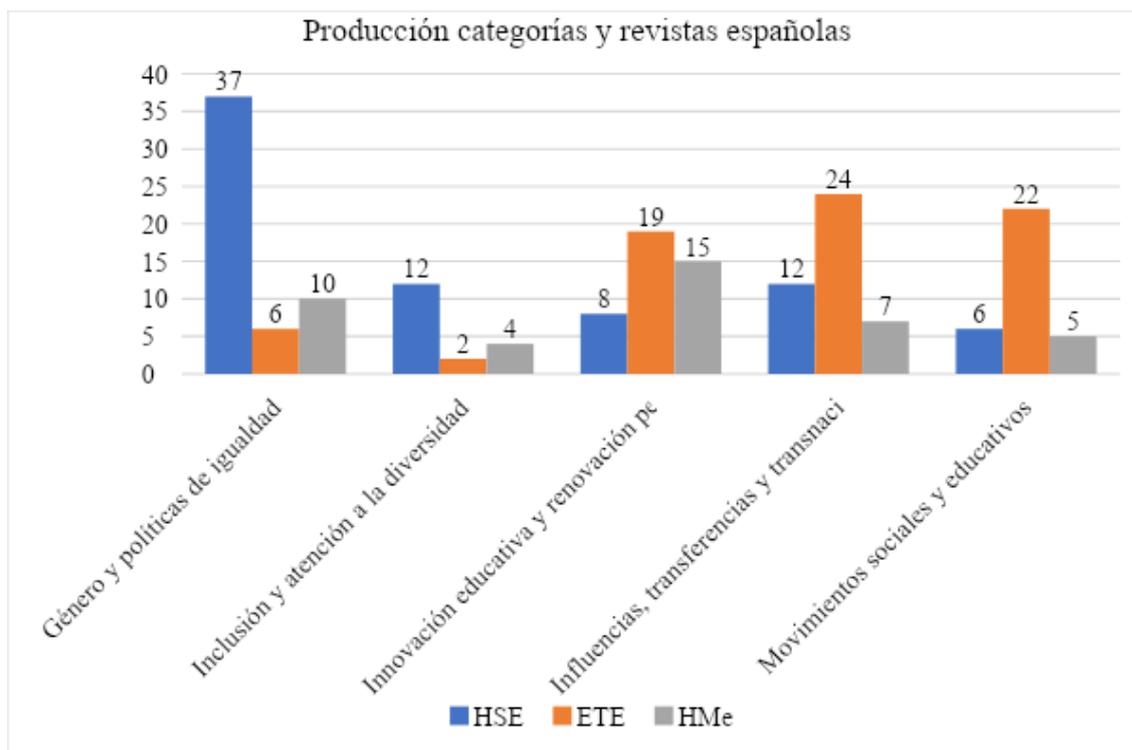


Gráfico 2

Producción global por revistas (españolas) y categorías. Fuente: elaboración propia a partir de Hecumen.

Un total de 288 autores han contribuido en la producción de esta muestra en 296 apariciones. De los 189 documentos, el 58,20% (n = 110) fueron escritos por un único autor, mientras que el 41,80% (n = 79) fue elaborado y firmado por más de un autor. La mayoría de los artículos publicados han sido por un solo autor, pero destaca que en *Social and Education History* los artículos categorizados en “género y políticas de igualdad”, “inclusión y atención a la diversidad”, “innovación educativa y renovación pedagógica” e “influencias, transferencias y transnacionalización de la educación” han sido elaborados por más de un autor; al igual que cuatro de los siete artículos publicados en *Historia y Memoria de la Educación* y categorizados en “influencias, transferencias y transnacionalización de la educación” también han sido publicados por más de un autor. Otro aspecto que se ha analizado ha sido el de los países con mayor producción a nivel general y en cada una de las categorías. Los diez países con mayor producción científica a nivel general son España (n = 86), Estados Unidos (n= 18), Brasil (n = 16), Japón (n = 14), Colombia (n= 12), Grecia (n = 11), Portugal, (n = 8), Chile (n = 7), India (n = 7) e Italia (n = 7). Por último, se va a poner el foco en los documentos que han tenido más citas por categorías y revista (Tabla 1). Las categorías y revistas que no figuran no se han citado en Scopus; y se han excluido dos artículos incluidos en Scopus que no son de HE. Los cuatro artículos más citados corresponden a las revistas de *Social and Education History* y *Espacio, Tiempo y Educación*; y a la categoría de “innovación educativa y renovación pedagógica”.

Tabla 1

Documentos más citados de las cinco categorías analizadas.

Título del documento	N.º de citaciones	Autor/es	Año	Revista	Categoría
Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education	6	Ramis, M.M.	2018	<i>Social and Education History</i>	Innovación educativa y renovación pedagógica
Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico	6	Rius, J.B.	2017	<i>Social and Education History</i>	Innovación educativa y renovación pedagógica
An analysis of the reality of authoritarianism in pedagogy: A critique based on the work of Deleuze, Guattari and Bhaskar	4	Cole, D.R.; Rafe, M.M.	2018	<i>Espacio, Tiempo y Educación</i>	Innovación educativa y renovación pedagógica
Pedagogic alternatives in Italy after the second world war: The experience of the movimento di cooperazione educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna	4	D'Ascenzo, M.	2020	<i>Espacio, Tiempo y Educación</i>	Innovación educativa y renovación pedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de Hecumen.

Líneas emergentes en las tesis doctorales

Como se ha comentado anteriormente, la búsqueda de las tesis doctorales se ha realizado en Teseo. Una vez realizadas las búsquedas, se procedió a depurar las tesis resultantes, ya que, en algunos casos, aunque las tesis doctorales incluían el descriptor Historia de la Educación, se puede afirmar que no eran de este campo (ni el enfoque era histórico, ni el director, ni el tribunal tenían vinculación con este campo) de forma que contamos, finalmente, con 87 tesis doctorales (Tabla 2). De dichas tesis se han extraído una serie de categorías que se recogen en la Tabla 3 y cuya información se ha clasificado en un Excel.

Tabla 2

Tesis doctorales utilizadas como muestra y Universidad donde han sido elaboradas.

PERIODO 2000-2022	TD
U. ALMERÍA	4
U. CÁDIZ	7
U. CÓRDOBA	5
U. GRANADA	24
U. HUELVA	4
U. JAÉN	1
U. MÁLAGA	20
U. SEVILLA	14
U. PABLO DE OLAVIDE	7
U. INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	1
Total	87

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Categorías de análisis de las tesis doctorales.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS TESIS DOCTORALES		
ASPECTOS TEMPORALES	Año de lectura	
ASPECTOS DE CONTENIDO	Temática/s	Ámbito (local, provincial, autonómico/regional, estatal) / País (cuando sea distinto a España)
ASPECTOS PERSONALES	Sexo del doctorando/a	Sexo del Director/a y/o Codirector/a
ASPECTOS INSTITUCIONALES	Universidad	Departamento/Área
Descriptor:	Lugar de HE entre los descriptores:	
Mención Internacional:	Acceso libre:	

Fuente: elaboración propia.

Dada la extensión, se van a indicar de forma general los resultados obtenidos. La defensa de tesis de Historia de la Educación se ha mantenido, en general, constante en el tiempo (del 2000-2009 fueron 30 tesis doctorales en total; 52 en la 2010-2019; y 5 tesis en los años 2020-2022), si excluimos el incremento de tesis defendidas en 2015 y, sobre todo, en 2016 debido al Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulaban las enseñanzas oficiales de doctorado y publicado en el BOE el 10 de febrero de 2011. Desde la perspectiva de género, de las 87 tesis doctorales, 51 fueron defendidas por hombres (58,6 %) y 36 por mujeres (41,4 %). Si lo analizamos por décadas, entre 2000 y 2009 hay una mayor disparidad (8 mujeres y 22 hombres), mientras que entre 2010-2019 y 2020-2022 hubo una igualdad entre los doctorandos y las doctorandas.

Otro aspecto que hemos analizado es la posición ocupa el descriptor “Historia de la Educación” entre los diferentes descriptores de las tesis, de manera que esto pudiera indicarnos la importancia dada al mismo. Esa oposición oscila entre la 1ª y la 6ª. Más de la mitad de las tesis doctorales ponen el descriptor “Historia de la Educación” en primer lugar (52 %) y la mayoría entre los tres primeros (87 %), quedando en los tres últimos lugares las tesis doctorales (13 %) que pertenecen, en su mayoría, a departamentos que no son del ámbito educativo.

La mayoría de las tesis son estudios locales o provinciales (45 entre ambos), y destaca que gran parte de ellos se refieren al territorio andaluz. El otro gran grupo son los estudios de ámbito estatal, aunque ahí se incluyen los relativos a estudios biográficos y de ideas pedagógicas. Destacan los que están desarrollados en otros países, sobre todo latinoamericanos. De hecho, los más numerosos de estos son de la Universidad de Granada y la Universidad Pablo de Olavide (en adelante, UPO) (en este último caso, de hecho, de las 7 tesis, 5 están situadas en países latinoamericanos). Una hipótesis para poder explicar esto está en la internacionalización, sobre todo de la Universidad de Granada y de la UPO (estudiantes de Másteres, Erasmus Mundus y otros programas relacionados con temas de historia de Latinoamérica, programa de becas de movilidad para alumnado latinoamericano, o profesorado de otras universidades internacionales).

Con respecto a las temáticas, hemos considerado, en primer lugar, tres tipos de estudios y tendencias que constituyen líneas en sí mismas: biografías pedagógicas, historia de instituciones educativas (casi un tercio de las tesis se inscriben aquí) e historia de las ideas pedagógicas. Un elemento emergente es la cultura material de la educación desde distintos elementos, sobre todo por el estudio de libros de texto o manuales escolares (17 tesis), aunque también destacan las bibliotecas, los espacios escolares, los museos escolares, la prensa pedagógica y los elementos audiovisuales. El total de tesis vinculadas a la cultura material de la educación ha sido de 30, lo que supone una cantidad más que significativa dentro del total.

Otra línea se puede agrupar en la historia del magisterio y del profesorado, distinguiendo la formación inicial, la permanente, el desarrollo profesional y la depuración del magisterio, con un total de 21 tesis.

También se pueden agrupar en torno al estudio de la historia de determinados aspectos político-educativos, incluyendo la historia de la legislación educativa, la del currículum, la de sistemas educativos y la relacionada con la política y la administración educativa; contando aquí con 36 tesis doctorales. Finalmente, contamos con 15 tesis dedicadas a la HE por niveles educativos (superior, primaria, secundaria, formación profesional). Una tendencia a subrayar son las historias de la educación especializadas, donde sobresale la historia de la educación de las mujeres (10 tesis) e historias de la educación relacionadas con disciplinas concretas (destacando la historia de la educación musical, la de la lingüística y literaria y la de la educación física) y de otros elementos de estudio como los movimientos de renovación pedagógica.

Conclusiones

Este estudio se ha centrado en analizar la producción científica de las revistas españolas de Historia de la Educación indexadas en Scopus y de las tesis doctorales de este mismo ámbito de conocimiento en dos bases de datos: Hecumen y Teseo. En suma, podemos afirmar que la HE no es ajena a los temas actuales de la Educación y que tanto a través de las revistas como de las tesis se perciben las tendencias de la investigación. En este tema, como en la mayoría, debemos buscar cambios y continuidades dado que las nuevas líneas se van introduciendo y compartiendo espacio, lógicamente, con las existentes. Un estudio no sólo de los temas sino de las metodologías y las fuentes utilizadas podría arrojar nueva luz sobre este tema.

Referencias

- Cole, D. R. y Rafe, M. M. (2018). An analysis of the reality of authoritarianism in pedagogy: A critique based on the work of Deleuze, Guattari and Bhaskar. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 41-56. <https://doi.org/10.14516/ete.185>
- D'Ascenzo, M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: The Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 69-87. <https://doi.org/10.14516/ete.299>
- Ramis Salas, M. M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. <https://doi.org/10.17583/hse.2018.3749>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 2011, núm. 35.
- Rius, J. B. (2017). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Social and Education History*, 6(3), 226-260. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2717>
- Roda-Segarra, J., Payà Rico, A. y Hernández Huerta, J. L. (2023). La historia de la educación a través de las revistas especializadas: temáticas, producción científica y bibliometría (1961-2022). *Historia Social y de la Educación*, 12(1), 85-117. <https://doi.org/10.17583/hse.11028>
- 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.

Los movimientos sociales estudiantiles y docentes en la historia de la educación a través de Hecumen.

Eric Jorge Fontoba Jordá.

Introducción

En la presente comunicación se presentan los resultados alcanzados en la tesis doctoral “Estudio de la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y docentes en las revistas científicas de historia de la educación” (Fontoba, 2024), que constituye un ejemplo de las potencialidades que ofrece la herramienta HECUMEN para las y los historiadores de la educación. Con tal fin, se describe la estructura general de la tesis y se presentan algunos de resultados.

Mediante la tesis, se realiza un estudio que se encuentra centrado en el análisis de la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y docentes en las revistas de historia de la educación de impacto (Hernández Huerta, Payà y Sanchidrián, 2019; Payà y Hernández Huerta, 2022).

Con tal fin, se divide el trabajo en tres bloques diferenciados. A través del primero, se conforma una fundamentación teórica, incidiendo sobre los movimientos sociales, al ser este uno de los conceptos centrales que dotan de sentido a la investigación. Sobre este, se presentan aportaciones conceptuales, provenientes de diferentes disciplinas, donde se indaga sobre sus elementos más característicos que los identifican como una forma de acción colectiva diferenciada y separada de otras. Acto seguido, se abordan los movimientos sociales docentes y estudiantiles en diferentes países que conforman parte de la muestra que compone el estudio, revisando su trayectoria y evolución durante el siglo XIX y XX.

Con el segundo bloque, se pretende realizar un análisis de la producción científica en materia de movimientos sociales estudiantiles y docentes (espacio temático), cuyo objeto de estudio se encuentre comprendido entre el siglo XIX y el XX (espacio temporal), en España y una muestra de los países de Latinoamérica compuesta por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México (espacio geográfico). La suma de estos tres espacios conforma nuestro objeto de estudio. La muestra se obtiene a partir de los artículos de las revistas que se integran en una base de datos especializada en Historia de la Educación: HECUMEN. Las revistas de las que se nutre HECUMEN, así como mayor información sobre el proceso de inclusión e exclusión de las mismas puede encontrarse en Hernández Huerta, Payà y Sanchidrián (2019).

A través del tercer bloque, y empleando la información recogida, se analiza críticamente los temas que se han constituido como los más abordados, estudiados y emergentes, así como la existencia de posibles vacíos y lagunas historiográficas, conformadas por cuestiones menos abordadas por el colectivo de historiadores e historiadoras de la educación, tratando de incidir sobre algunas de sus posibles, causas, motivaciones y explicaciones.

Contextualización y objetivos

El proceso de desarrollo de la tesis se encuentra nutrida y encuadrada dentro del proyecto “Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global” (referencia de ayuda PID2019-105328GB-I00).

La investigación toma forma a partir del objetivo específico número siete del propio proyecto:

- OE 7: Analizar la producción y evolución historiográfica de los *Movimientos sociales y educativos* (maestros, estudiantes y otros actores de la educación como sujetos políticos, sociales y culturales).

En base al mismo, la tesis articula los siguientes objetivos:

- Objetivo General: Analizar la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en la producción científica de las revistas indexadas de Historia de la Educación.
 - Objetivo específico 1: Estudiar las contribuciones de las revistas científicas especializadas de historia de la educación, en el campo de los movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en España y Latinoamérica.
 - Objetivo específico 2: Interpretar en base a los resultados obtenidos, los temas más estudiados, así como las lagunas y cuestiones menos estudiadas en la producción historiográfica de la historia de la educación, tratando de incidir sobre sus causas.

Para el cumplimiento de los mismos, y como se señalaba al principio, una pieza fundamental será HECUMEN, una base de datos específica para el campo de la historia de la educación nacida desde el propio proyecto. Su concepción, creación, diseño y las labores necesarias para su construcción, nacen desde los esfuerzos conjuntos realizados por el personal que conforma el proyecto, donde destacan las contribuciones de Jacobo Roda (Roda, 2023), que también pertenece al propio grupo de trabajo y centra su trabajo de investigación en el desarrollo de esta herramienta.

De este modo, HECUMEN contribuye a centralizar esta información acerca de diversas revistas de impacto indexadas en Scopus que componen nuestro campo del saber. Mediante una inserción manual de datos, que se realiza desde el grupo de trabajo del proyecto Connecting History of Education, se dota a HECUMEN de un etiquetado de información específica del campo de la Historia de la Educación.

Análisis de la información obtenida

Empleando las potencialidades de esta base de datos, se realiza un análisis en varios niveles de profundidad, partiendo de una visión más inclusiva y general, para de forma progresiva, centrar la mirada en aspectos más específicos y concretos, tratando de conformar un análisis más estructurado y completo.

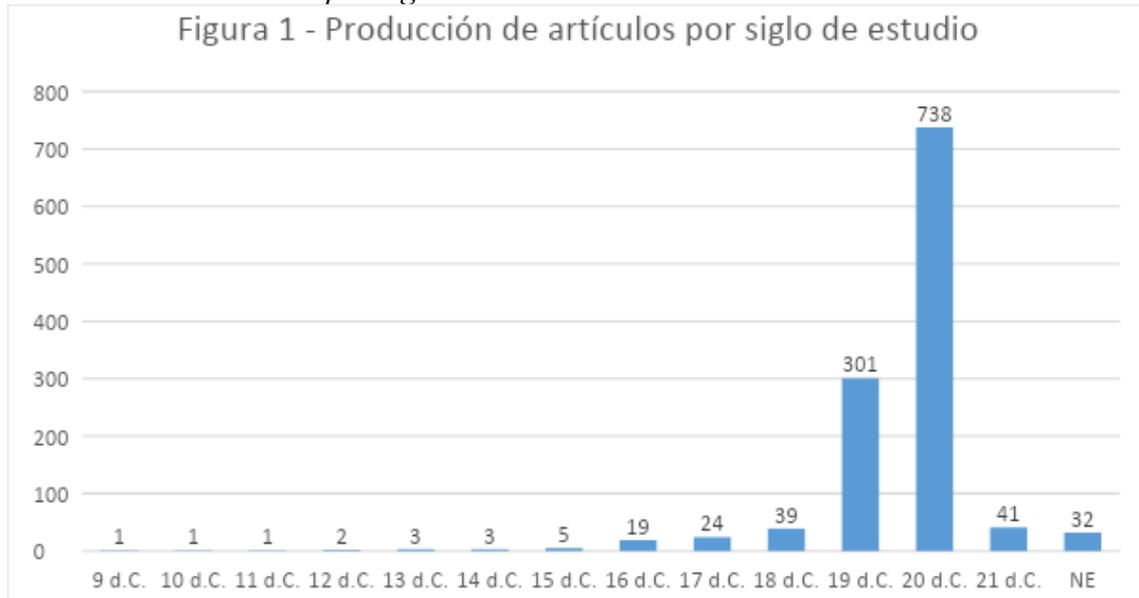
Durante el primer nivel de análisis, se presentan los artículos que HECUMEN ha asignado a la sección “movimientos educativos y sociales”. Esta primera categoría, nos aporta una visión de carácter global sobre el conjunto de artículos recogidos en la base de datos, que nos proporciona un punto de partida para las siguientes.

Del análisis realizado en este nivel, se observa como HECUMEN alberga un total de 5993 artículos recogidos en 6 categorías. Si se atiende a la categoría correspondiente a los movimientos sociales y educativos, los resultados arrojan un total de 986 artículos (16,45%), que cuentan con 1012 autores.

Algunos de los datos más relevantes de este nivel, se encuentran relacionados con el número de artículos que estudia cada siglo. De esta forma, y pese a que un mismo artículo puede comprender diversos siglos de estudio, los resultados señalan como el siglo XX cuenta con 738 artículos y el siglo XIX con 301, indicando una tendencia descendente según se aleja de nuestra contemporaneidad. Los resultados pueden observarse en la Figura 1.

Figura 1

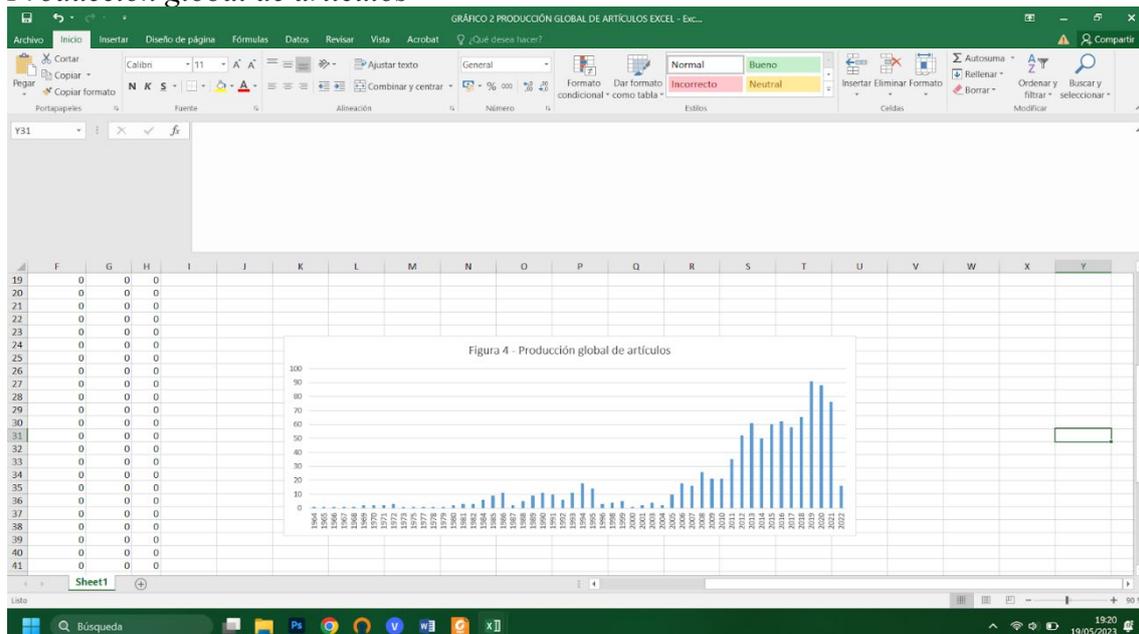
Producción de artículos por siglo de estudio



El primer año de publicación registrado en materia de movimientos sociales y educativos está situado en el 1964, más de 50 años atrás. Durante el siglo XX, el total de artículos asciende a 151 artículos, siendo únicamente el 1986, 1990, 1991, 1993, 1994 y 1995 los periodos de este siglo donde se publican más de 10 artículos. El grueso de artículos se encuentra en el siglo XXI, donde la producción asciende a un total de 851 artículos. Desde el 2005 se aprecia una tendencia generalizada de crecimiento, tal y como puede observarse en la Figura 2.

Figura 2

Producción global de artículos



A través del segundo nivel de análisis, nos enfocamos en la presentación de información de los artículos que coinciden con nuestro objeto de estudio. Recordemos, este se encuentra

compuesto por aquellos artículos que alberga HECUMEN en materia de movimientos sociales estudiantiles y docentes, cuyo objeto de estudio se encuentre comprendido entre el siglo XIX y el XX, en España y una muestra de países de Latinoamérica.

De esta forma, los artículos se reducen a un total de 163, que corresponden al 16,53% de los 986 que componen la categoría de movimientos sociales y educativos. Se observa una reducción significativa en el número de artículos, si bien debe tenerse presente que no se está aplicando un único criterio, sino que de forma simultánea se aplican los tres criterios que conforman nuestro objeto de estudio.

La tendencia de producción de artículos por siglo de estudio se mantiene con respecto al nivel de análisis anterior, siendo los siglos XIX y XX los que mayor cantidad de artículos albergan. En cuanto al año de publicación, se encuentran diferencias con el anterior nivel de análisis, puesto que el primer artículo publicado en nuestro objeto de estudio se remonta al 2008, experimentando un crecimiento sostenido y generalizado según se acerca al presente.

A través del tercer y último nivel de análisis, y de forma posterior al estudio individualizado de cada artículo, se elaboran diversas unidades temáticas en las que se clasifican los artículos atendiendo a su área de estudio, presentando también diversas familias temáticas que las engloban y facilitan su comprensión.

Para la elaboración de las unidades temáticas, se siguen dos principios:

- Una unidad temática debe contener al menos 3 artículos para considerarse como tal.
- Todos los artículos deben integrarse, como mínimo, en una unidad temática, si bien pueden pertenecer simultáneamente a varias.

Siguiendo estos principios, obtenemos 24 unidades temáticas diferentes. Mediante la Tabla 1, pueden observarse cada una de estas ordenadas en base al número de artículos que las componen.

Tabla 1

Unidades temáticas y número de artículos que las componen.

Unidades temáticas	Número de artículos que la componen
Educación en tiempos de dictadura.	25
Políticas educativas.	21
Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas.	18
Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo.	18
Migración y educación.	15
Long sixties – La década de los largos 60	14
Educación de clases populares	12
Educación universitaria	12
Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo.	12
Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas cotidianas.	12
Revistas escolares, universitarias y científicas.	11
Educación rural	10
Representación de temas educativos en prensa y opinión pública.	9
Educación en periodo colonial y post-colonial.	8
Educación primaria	8
Educación secundaria	6
Educación de adultos	5
Educación de mujeres.	5

Unidades temáticas	Número de artículos que la componen
Educación trasnacional. Transferencias y aportaciones.	5
Formación docente	5
Manuales, libros de texto y material educativo	5
Asociacionismo y sindicalismo docente	4
Educación en tiempos de transición democrática.	4
Educación técnica y profesional	3

Tras el análisis de diferentes variables como las citas que recibe cada artículo, la producción de artículos por revista y el país objeto de estudio para cada una de estas 24 unidades, se engloban las mismas en 7 familias temáticas. Las familias temáticas, permiten tras el análisis concreto y pormenorizado de cada una de estas unidades temáticas regresar a un análisis ordenado, conjunto y menos fragmentado, pues cada una de estas familias agrupa diversas unidades temáticas. De esta manera, es posible conocer que temáticas son más y menos exploradas por los y las historiadores de la educación en las 11 revistas de impacto de las que se compone HECUMEN.

En la Tabla 2, se presentan las mismas atendiendo al número de unidades temáticas que las integran, indicando entre paréntesis el número de artículos totales que integra cada familia temática.

Tabla 2

Familias temáticas

Familias temáticas	Unidades temáticas que las integran
Etapas educativas (30)	<ul style="list-style-type: none"> - Educación primaria - Educación secundaria - Educación técnica y profesional - Educación universitaria
Profesorado y alumnado (42)	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas cotidianas - Formación docente - Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas. - Asociacionismo y sindicalismo docente
Análisis de fuentes escritas (25)	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas escolares, universitarias y científicas - Manuales escolares, libros de texto y material educativo - Representación de temas educativos en prensa y opinión pública
Política y políticas educativas (51)	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas educativas - Influencias de las Instituciones religiosas en el campo educativo - Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo
Independencia, dictaduras y transición democrática (51)	<ul style="list-style-type: none"> - Educación en periodo colonial y post-colonial - Educación en tiempos de dictadura - Educación en tiempos de transición democrática - La década de los largos 60
Colectivos educativos (34)	<ul style="list-style-type: none"> - Educación de mujeres - Educación rural - Educación de clases populares - Educación de adultos
Migración y experiencias trasnacionales (15)	<ul style="list-style-type: none"> - Migración y educación - Educación trasnacional. Transferencias y aportaciones

Conclusiones

Entre las principales conclusiones, podemos señalar las siguientes:

En cuanto a aquellos espacios menos explorados detectados en la elaboración de la tesis, se hace patente una falta de estudios que aborden los movimientos estudiantiles y del profesorado en la educación infantil. Algunas de las cuestiones que pueden plantearse relacionadas con estos movimientos y que han quedado sin respuesta, pero que quizá también sirvan para problematizar la cuestión, incluyen: ¿Qué situaciones y dificultades percibidas llevaron a instaurar la educación infantil como un asunto público?, ¿qué perfil presentaban aquellos que ejercían como docentes en el ámbito de la educación infantil y sus formas primigenias?, ¿cómo defendían sus intereses, derechos y como se construyó y evolucionó su perfil profesional?, ¿cómo evolucionan las diferentes tentativas hacia su institucionalización?, ¿qué resistencias y que grupos facilitadores encontró la cuestión?, y por último, ¿qué problemáticas eran detectadas, qué respuestas eran proporcionadas y cómo afrontaban las injusticias percibidas por el colectivo de docentes?

Respecto a las temáticas más abordadas, si consultamos el ámbito relativo a la educación superior, podemos afirmar como el mismo se construye como un campo bien situado, siendo una de las áreas de interés que podemos señalar. Entre las temáticas más abordadas, se encuentran aquellas relacionadas con los estudiantes universitarios, donde destaca en concreto su participación en diferentes iniciativas y movimientos sociales, ya sea bien reconstruyendo sus inicios, con entrevistas en años posteriores a líderes universitarios, mediante el retrato que se les concedía desde la prensa, o pensando en sus implicaciones más allá del territorio nacional.

En cuanto a la figura docente, se encuentra considerada con suficiente amplitud en el campo de estudio de los movimientos sociales y educativos, siendo posible encontrar diversos artículos que, de manera generosa y variada, construyen un campo de conocimiento sobre el colectivo, si bien, el estudio relativo al asociacionismo docente queda menos explorado. Del mismo modo, son poco abordadas las diferentes acciones articuladas e impulsadas por asociaciones, sindicatos y otras formas de agrupación de docentes.

Por último, el análisis de diferentes aspectos educativos durante las dictaduras, supone a nivel general, una cuestión de interés para los investigadores de historia de la educación si atendemos a los resultados obtenidos en nuestra muestra. De esta forma, para el caso español, puede encontrarse abundante bibliografía, constituyendo un estudio variado y amplio sobre el franquismo que se consolida como una fuente de interés.

Referencias

- Fontoba, E. J. (2024). *Estudio de la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y docentes en las revistas científicas de historia de la educación*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Hernández Huerta, J. L. y Payà, A. (2022). Redes y espacios de comunicación y colaboración científica para la Historia de la Educación: Consideraciones globales y análisis del caso de España. En Cagnolati, A., Hernández Huerta, J. L. y Payà, A. (coords.) *Connecting History of Education: Redes globales de comunicación y colaboración científicas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 21-59.
- Hernández Huerta, J. L., Payà, A., y Sanchidrián, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de historia de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 45-64. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624>

Roda Segarra, J. (2023) *La investigación bibliométrica en historia de la educación. Situación actual, desarrollo de bases de datos específicas y propuestas desde la inteligencia artificial*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.

PANEL 2

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.

Kira Mahamud.

María José Martínez Ruiz Funes.

El panel que se presenta al XXII COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN constituye un conjunto de trabajos realizados en el marco del Proyecto de Investigación 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”, con Referencia: PID2020-115282GA-I00. Es una continuidad del panel presentado en el XXI Coloquio de Historia de la Educación en la Universitat de València del 6 al 8 de julio de 2022. En aquel momento se presentó el comienzo de algunas investigaciones; en esta ocasión, llegando al final de la duración del Proyecto, se recogen los resultados de varios de los investigadores participantes en el Proyecto y en el panel presentado en el XXI Coloquio de 2021.

Las fuentes documentales empleadas en las investigaciones son, por una parte, el curriculum escolar de la Ley General de Educación (LGE, 1970), de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), de la Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 y los programas portugueses de 1954 y de 1991. Por otra, se han revisado libros de texto (de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Geografía), diapositivas y otros recursos educativos, además de documentos de archivo. Los libros de Geografía resultan ilustrativos de cambios curriculares y de enfoque científico, notables. En ambos países se analizan los contenidos escolares de la etapa educativa obligatoria hasta los 14 años, y los de la secundaria no obligatoria, 18 años de edad.

La época abarca la segunda mitad del siglo XX, con algunos trabajos centrados en décadas concretas y otros abrazando los cambios de unas décadas a otras, en trabajos más longitudinales. Los contextos adquieren especial relevancia para poder determinar si nos encontramos con conocimientos desfasados o ajustados a las nuevas realidades, discursos y rumbos democráticos, europeos (con la entrada de España y Portugal en la Unión Europea en 1986) e internacionales (con las recomendaciones y acciones de la UNESCO y otros organismos internacionales). Las metodologías utilizadas en los trabajos que presentamos son variadas, giran en torno al análisis del discurso, análisis de contenidos, elaboración de taxonomías y otras que requieran las investigaciones en curso.

Se abordan como temáticas el individuo, la naturaleza y la sociedad en varias modalidades de relación e interacción: desde la representación de los entornos naturales y sociales en los libros de texto y diapositivas, de forma directa o a través del arte, la educación

medioambiental, hasta la representación femenina asociada al mundo sociolaboral (mujer-trabajo) o en relación con su interacción con la naturaleza (mujer-naturaleza). En todas las investigaciones, el individuo, la naturaleza o la sociedad son las categorías u objetos de análisis. Se responde así, de forma colectiva y desde diferentes miradas, a la pregunta sobre qué tipo de conocimiento escolar relativo a los entornos naturales y sociales, y la forma en que el individuo se debe relacionar con ellos, se transmitió a la infancia escolarizada en España y Portugal durante las décadas de estudio, época de transición a la democracia y de consolidación democrática. El panel permite también por tanto a contribuir a dos de las secciones del Coloquio: la historia de la educación medioambiental y el reflejo de la transnacionalidad y transculturalidad en la cultura material de la escuela.

La educación ambiental en España en los años 80 y 90. Una adaptación al marco internacional sin consecuencias reales de aprendizaje para el alumnado.

Manuel Ferraz Lorenzo.

Este trabajo desea continuar ahondando en el objeto de estudio presentado en el anterior Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Valencia, y que llevaba por título *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*. En él, presentamos la comunicación titulada: “La educación ambiental en España durante los años 70. Un saber escolar residual y en los márgenes curriculares”. En esta ocasión, deseamos seguir investigando en la misma temática pero adentrándonos en las décadas posteriores para comprobar su evolución.

Propuestas Políticas y técnicas

En los años 80 existieron grandes encuentros internacionales para fomentar la Educación Ambiental (de ahora en adelante, EA) tras el impulso logrado en la década anterior por parte de la UNESCO. En muchos Estados de los cinco continentes se celebraron seminarios, jornadas y conferencias, que abogaron por la educación y la formación como medios más adecuados para proteger y conservar el medio natural. España se sumó a estas medidas, al firmar acuerdos interministeriales, celebrar congresos y, sobre todo, potenciar la labor realizada por ICONA (Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza, creado por R.D. en octubre de 1971). Incluso, en las aulas escolares se trataba el tema a través de la organización de seminarios y de charlas con el objetivo de crear conciencia sobre un problema que nos afectaba a todos y que se agravaba a medida que pasaba el tiempo.

En esta línea de trabajo, el 7 de octubre de 1982 se formalizaba la firma del acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia, y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, por el que se creaba la Comisión de Coordinación para la EA, destinada a impulsar el desarrollo de los siguientes objetivos: Contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado en materia de EA y fomentar en los alumnos -de los distintos niveles educativos- un mejor conocimiento de la naturaleza y de sus recursos, propiciando así un mayor respeto y cuidado del medio ambiente y una adecuada utilización de los recursos naturales. Dicha Comisión velaría por la creación de una red de “reservas” educativas mediante la aportación por parte del Ministerio de Agricultura, y a través de ICONA, de los terrenos e instalaciones necesarias por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. Y se añadía en el acuerdo: “así mismo será misión de esta Comisión la preparación, edición y distribución de materiales pedagógicos, tanto escritos como audiovisuales, que faciliten la divulgación de los objetivos de la educación ambiental” (Archivo, 1982). El viernes 10 de junio del año siguiente (1983), quedaba constituida dicha Comisión abordando en uno de sus puntos del orden del día la creación de la mencionada red de reservas educativas para favorecer la EA. Incluso, por estas fechas se planteó la posibilidad de crear un Centro Nacional de Información, Documentación y Educación Ambiental, que realizara acciones conjuntas con la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, para dar mayor apoyo y cobertura a todo lo

relacionado con esta materia. En 1987 se hizo realidad a través del surgimiento del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), creado en Valsaín (La Granja, Segovia). En 1987, además, se celebró el Año Europeo del Medio Ambiente (AEMA). Para ello, desde noviembre de 1986 tuvo lugar en España la jornada de presentación de los objetivos y actividades destinadas a conmemorar dicha efeméride, a la que acudieron los jefes de Programas Educativos o encargados del Programa de Alumnos de las distintas comunidades autónomas. En el documento elaborado para dicha ocasión se insistía en la idea de que: “es necesario recordar, una vez más, que el objetivo más importante del A.E.M.A., en cuanto a tareas de sensibilización se refiere, es el de conseguir que la educación ambiental forme parte, en la práctica, de la programación habitual de los Centros educativos”. Pero, además, se consideraba imprescindible elaborar un inventario de lo realizado hasta el momento, transmitir toda la información posible para aunar esfuerzos en esta materia, solicitar proyectos a los centros educativos, realizar unidades didácticas sobre el estudio medioambiental, y “contactar rápidamente con las Autoridades Regionales de Medio Ambiente, con el INEM, Agricultura, Juventud o Ayuntamientos, al objeto de conocer sus recursos para coordinarlos con nuestras iniciativas...” (Archivo, 1987a).

En ese mismo contexto se firmó el convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia, e ICONA. La primera de las cláusulas rezaba del siguiente modo: “ICONA, de acuerdo con las funciones que tiene encomendadas establece entre sus objetivos intensificar las actuaciones de información y educación ambiental a todos los niveles en el área de su competencia”. Por su parte, el Ministerio de Educación se comprometía a mantener una “atención preferente hacia el medio ambiente y la sensibilización de los alumnos en su conservación”, en los nuevos programas de la reforma de la enseñanza obligatoria. Por tanto, ambas instituciones garantizaban la colaboración en la “realización de un Programa de Formación de Profesores de Educación Ambiental [...] que favorezca la ulterior motivación de los alumnos en los centros escolares” (Archivo, 1987b).

A finales de dicho año, y de la mano de ICONA, se celebraron las II Jornadas de Educación Ambiental en Valsaín. Pero, en esta ocasión, se demandaban menos planteamientos reflexivos y teóricos, y más experiencias basadas en la práctica cotidiana. Desde la Unión Europea y la propia UNESCO se solicitaban proyectos solventes y las II Jornadas debían consagrarse en ello. Después de todos estos esfuerzos, iniciativas y propuestas, parecía evidente constatar que: “La primera conclusión es, pues, que la Educación Ambiental no debe ser un simple añadido a la educación, sino que debe integrarse como perspectiva clara en los diseños, a la que corresponderán actividades muy concretas” (Archivo, 1987a).

Con estos precedentes, y el compromiso asumido políticamente, entre el 23 y el 26 de marzo de 1988 se celebró el “I Congreso Internacional de Educación Ambiental” en Madrid, organizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y el Instituto Universitario de Ciencias Ambientales de la Universidad Complutense. En él, participaron, entre otros, A.M. Lucas (Universidad de Londres), L. Emmlin (Universidad de Lund, Suecia) y R. Richardson (Universidad de Oxford y de la Open University). Unos meses más tarde, entre el 28 de noviembre y el 1 de diciembre de 1988, se celebró en el Castillo de Magalia, Navas del Marqués (Ávila), un seminario sobre “Educación Ambiental en el Sistema Educativo”. En esta ocasión estuvo organizado por el Grupo de Educación de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO de España que, además, aportaba cuatro mil dólares para su financiación. Tanto el MOPU como ICONA

apoyaron y subvencionaron el evento. Era una forma de iniciar la coordinación nacional en EA tan dispersa hasta el momento (Archivo, 1988).

La dimensión que estaba adquiriendo este tema era evidente y la institucionalización del mismo, también. Pero el modelo económico capitalista sobre el que pivotaba la realidad española -como la del resto de Europa- seguía contraviniendo los postulados defendidos en estas reuniones, seminarios y talleres, que solo parecían acallar las quejas de organismos como la UNESCO y el PIEA. Las únicas entidades valedoras de estos principios más genuinos sobre conservacionismo y educación fueron, por una parte, ICONA con las actividades que programaba asiduamente y, por otra, algunos centros escolares, con la finalidad puesta en la organización de conferencias, mesas redondas, exposiciones, excursiones y proyectos de todo tipo.

Con la participación del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), y de varias instituciones más, por primera vez España participaba en el Proyecto ENSI (Environment and School Initiatives). Este proyecto acogía una red internacional de investigación en educación para la sostenibilidad, apoyada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Agencia Europea de Medio Ambiente (AEMA). España se incorporó a este proyecto, de facto, en 1990. Su objetivo consistía en apoyar, fomentar y difundir las iniciativas escolares relacionadas con el medioambiente y con el desarrollo sostenible (concepto este último creado en el seno de la Estrategia Mundial para la Conservación -UICN/PNUMA/WWF, 1980- y en el Informe Brundtland, 1987). De hecho, en el proyecto celebrado en Braunschweig (Alemania) en marzo de 1994, denominado “Acción de la Escuela en favor del Medio Ambiente”, España participó activamente con una delegación de cuatro expertos y una invitada a petición propia (Proyecto, 1994, pp. 16 y 17).

Pero, una vez más, lo teorizado por los organismos internacionales y por las distintas comisiones creadas ad hoc, sobre todo en el entorno gubernamental español, no surtió el efecto deseado para algunos grupos de expertos y de presión que publicaban sus trabajos en el *Boletín Carpeta Informativa* del CENEAM. En sus artículos de análisis y opinión se apreciaba una crítica a las políticas ambientalistas desarrolladas hasta entonces por su ambigüedad y falta de efectividad.

Mientras los expertos y educadores se mostraban reticentes a aceptar las dinámicas medioambientales al uso por su falta de compromiso con la protección de los seres humanos y de la naturaleza, desde la administración se aceptaba el desafío internacional, se reconocían las condiciones establecidas y se normativizaba para contener las aspiraciones de los grupos sociales más exigentes. Así fue como se fraguó el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. (Ministerio, 1999).

Sin embargo, el *Libro Blanco* era un bonito cuento de hadas, repleto de buenas intenciones y de búsqueda de consensos sin compromisos reales en cuanto a educación ambiental y a óptimas prácticas conservacionistas se refiere. Su efectividad e implicación real a favor de la causa que parecía defender fue nula. Isabel Tocino, Ministra de Medio Ambiente en el gobierno conservador de José María Aznar, miembro del Opus Dei y vinculada familiarmente a varias empresas, no aceptaba cortapisas a los procedimientos productivos de las corporaciones patronales en un momento de auge y de especulación económica sin precedentes.

Por todo ello, debemos poner en valor el análisis de situación realizado en sus páginas y el hecho de que se creara un ministerio específico para abordar dicha temática en 1996, durante la primera legislatura del Partido Popular. Pero sus resultados estuvieron lejos de lo esperado y el compromiso adquirido a favor de la protección humana y medioambiental

fue nulo. Entendemos que la creación del ministerio fue más un cumplimiento internacional que el logro de una nueva forma de entender la política a favor de la naturaleza.

Propuestas educativas

Pero, tras esta estala política ¿qué pasaba dentro de las aulas y qué contenidos curriculares ofrecían los libros de texto a este respecto? Desde el punto de vista de los libros de texto, la EA no aparece explícitamente en ninguno de ellos durante los años 80. Se ofrecen contenidos tangenciales a través de los manuales dedicados a las *Ciencias Sociales*, y otros más explícitos en los de *Ciencias de la Naturaleza*. Pero, como temática concreta y específica, esto es, como descriptor o nomenclatura a favor de la protección ambiental, está prácticamente velado en todos ellos. Tras muchas declaraciones de principios, los debates se van desplazando hacia la dimensión no formal con la intervención de ICONA, como máximo valedor de estos problemas, o hacia las charlas y las jornadas de carácter extraescolar en los centros. Hubo que esperar a la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, y a los Reales Decretos que la desarrollaron y establecieron los currículos de las distintas etapas, para ver reflejados aspectos concretos de EA. Eso sí, su inclusión no se contempló como contenido específico de Área, sino como contenido transversal. Era una apuesta arriesgada desde el punto de vista pedagógico, pero acertada desde el punto de vista político. Por lo menos así se favorecía su visibilidad, se definían sus propósitos y se resaltaba su alcance en todas las etapas educativas, homologando lo realizado en España con lo que se venía haciendo más allá de sus fronteras.

En efecto, la primera normativa en formato de ley que favorecía el conocimiento sobre el cuidado al medio ambiente, fue la LOGSE de 1990 (Ley Orgánica 1/1990). Aunque recogía aspectos sobre naturaleza y ecologismo en los contenidos de Primaria, es, sobre todo, en la educación Secundaria donde ponía más énfasis. En el artículo 19, apartado i, se expresa la siguiente capacidad en los alumnos: “Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente”; y en el apartado j, se añade: “Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan [los alumnos] y utilizarlos como instrumento para su formación” (p. 28932). Además, en el Real decreto por el que se establecían las enseñanzas mínimas (Real Decreto 1007/1991), figuraba como uno de los objetivos de la ESO, “Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elementos determinantes de la calidad de vida” (Art. 2, i).

Sin embargo, a pesar de haber realizado una larga revisión de manuales escolares, los documentos “estrella” referidos a la educación ambiental, fueron -sin lugar a dudas- los contenidos en las carpetas diseñadas para tal fin y destinadas al alumnado de la ESO. En concreto, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Editorial Narcea publicaron materiales curriculares, dentro de los temas transversales recogidos en la LOGSE, como instrumentos de apoyo al profesorado. Cada carpeta ofrecía diseños de unidades didácticas, propuestas de proyectos curriculares, orientaciones didácticas para el desarrollo de los contenidos, recursos diversos, sugerencias de trabajo, pautas de evaluación, glosarios, etc. Como autor de dichos materiales aparecía Federico Velázquez de Castro, licenciado en química-física y especialista en ciencias ambientales (Velázquez, 1995). Unos materiales extremadamente elaborados, con amplio desarrollo de contenidos y bibliografía, que en numerosas ocasiones pasaron sin pena ni gloria por los bancos de

los escolares españoles, y que solo sirvieron para responder a la normativa aprobada y a los compromisos adquiridos con los organismos y foros internacionales. En el fondo, las rutinas y tradiciones escolares se imponían a la innovación temática y al desarrollo de nuevos proyectos, que solo recargaban el habitual quehacer académico del profesorado en sus aulas.

Referencias

- Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Caja 99984. 1982.
- Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Caja 113902. 1987a.
- Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Carpeta 1, Caja 100019. 1987b
- Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Caja 113979. 1988.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación ambiental en España*. Madrid: Secretaría General de medio Ambiente y Comisión Temática de Educación Ambiental.
https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf
- Proyecto Acción de la Escuela en favor del Medio Ambiente. Informe correspondiente a la conferencia final. Archivo Central del Ministerio de Educación. Caja 122777, carpeta 68. 1994
- Velázquez de Castro, Federico (1995). *Educación ambiental. Orientaciones, actividades, experiencias y materiales*. Madrid: MEC y Narcea, S.A. ediciones

Mujer y trabajo en tiempos de transición a la democracia: Análisis comparativo de la representación femenina en los manuales escolares de primaria de España y Portugal.

Virginia Guichot-Reina.

Nuestro trabajo tiene como principal objetivo analizar la representación femenina asociada al mundo sociolaboral que se presenta en los libros escolares de primaria españoles y portugueses (textos escritos e imágenes) durante el período de Transición que ambos países experimentaron desde las dictaduras respectivas hasta la democracia, durante la segunda mitad de los años setenta hasta principios de los ochenta del siglo pasado. Se enmarca dentro del proyecto 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” (PID2020-115282GA-I00), dirigido por Kira Mahamud, dentro del cual la profesora Ana María de la Torre y yo misma, nos hemos encargado especialmente de estudiar la relevancia de la variable sexo/género a la hora de abordar el imaginario sociolaboral en la manualística escolar que han recibido niños y niñas durante el período de escolarización.

No nos detendremos en argumentar el porqué de la elección de los libros de texto como fuente, pero al menos hemos de recordar que, en el terreno que nos ocupa, las nociones socioculturales respecto al género —el orden simbólico e imaginario social— son divulgadas a partir de este material, presentando un diferente conjunto de valores, actitudes y comportamientos según la variable sexo que conforman los llamados estereotipos de género. Mediante los libros de texto, niños y niñas configuran e interpretan su propia identidad, esforzándose por encajar en los modelos que en ellos se proponen. Tanto en España como en Portugal, el estudio de la manualística escolar desde la perspectiva de género comenzó su andadura a finales de la década de los ochenta del siglo XX y se mantiene con fuerza en nuestros días.

Es necesario situar, aunque sea muy brevemente, el contexto histórico donde se sitúa nuestra investigación, la Transición a la democracia de Portugal y de España desde una dictadura, a mediados de los años setenta del siglo pasado. El golpe de Estado por una coalición de capitanes (“Capitanes de Abril”) el 25 de abril de 1974 en Portugal, y la muerte del general Franco el 20 de noviembre en 1975 en España, se consideran los inicios de un período de Transición hacia la democracia que en el caso portugués dio lugar a una república y en el español a una monarquía parlamentaria. Dichas transiciones fueron muy dispares (Santos et al, 1996; Costa, 2005). Siguiendo la clasificación de Share y Mainwaring (1986), España vivió una “transición vía transacción,” es decir, se puso en marcha por elementos pertenecientes al régimen autoritario anterior que impusieron límites al cambio político y se mantuvieron después como una fuerza electoral relativamente significativa dentro del mismo. En Portugal, se asistió a una “transición por ruptura,” o sea, sin ningún pacto o negociación entre la élite de la dictadura y la oposición. La larga Guerra Colonial (1961-1974), con un enorme coste económico, político y social para la población portuguesa, fue el principal factor que provocó el derrumbe del régimen. Ahora bien, ambos países provenían de un pasado dictatorial con muchos puntos comunes, que, en el ámbito que nos ocupa, suponía una convergencia en un mismo ideal femenino, el de madre-esposas, dedicadas al cuidado del marido y a la crianza de la prole y basado en la ideología decimonónica de la doble esfera —lo público para los varones, lo privado para las féminas— y la doctrina de las distintas capacidades y

funciones naturales de los géneros. El fin de la dictadura, tanto en España como en Portugal, significó para las mujeres la posibilidad de romper con la tiranía de ser consideradas como “menores de edad,” como “ciudadanas de segunda,” y de tener una igualdad de derechos y deberes respecto a los varones. Tanto la Constitución española de 1978, en su artículo 14, como la portuguesa de 1976, en su artículo 13, hicieron hincapié en la igualdad de toda la ciudadanía ante la ley sin que pudiera existir ninguna discriminación por razón de sexo/género.

En el terreno económico, tanto España como Portugal, habían experimentado un notable crecimiento durante la década de los sesenta. Se produjo un aumento muy considerable de la terciarización, que se mantuvo durante la transición a la democracia (Coronado y Galán, 2017). Fue un estímulo para la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, debido a que muchos de estos nuevos puestos laborales creados se consideraban “adecuados” para las féminas, como los de dependientas de comercio, recepcionistas en hoteles, enfermeras o maestras. Sin embargo, existía una clara desigualdad entre las tasas de actividad de hombres y las de mujeres. En el caso español, en 1976, la tasa masculina era de 77.8% frente al 28.67% de mujeres; en el portugués, un año antes, en 1975, la masculina era del 61.2% versus el 38.8% femenino. Además, se observaba un fuerte descenso de la población activa femenina entre los 25 y 54 años debido a la falta de medidas para conciliar trabajo y familia (INE de España, 2023; INE de Portugal, 2023). Comprobamos, pues, centrándonos en la incorporación femenina en igualdad de acceso y oportunidades al mundo laboral, que quedaba aún mucho camino por recorrer en la Transición de ambos países. Un elemento fundamental para las niñas y jóvenes era encontrar referentes positivos que les facilitara verse en los más diversos campos laborales, y, por tanto, el material didáctico presentado en la escuela era un elemento de gran valor.

Metodología

El enfoque metodológico de este estudio se enmarca en el *Análisis Crítico del Discurso* (ACD), técnica analítica que problematiza las normas sociales, abusos de poder, discriminaciones y dominación que se despliegan en estructuras específicas del discurso escolar (Van Dijk, 2016). Partimos del sentido de discurso como un “acontecimiento comunicativo” que abarca textos escritos e imágenes (Van Dijk, 2023).

La muestra comprende el estudio de la representación femenina y masculina en manuales escolares del área de Ciencias Sociales aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia (España) y el Ministério da Educação e Investigação Científica (Portugal) y publicados durante el establecimiento del régimen político democrático en ambos países en el último tercio del siglo XX. Estos libros de texto se ajustan a la Ley General de Educación de 1970 en España y a la Lei n.º 5/1973 en Portugal, que decretaron profundas reformas en el sistema educativo a favor de la igualdad y democratización de la enseñanza. Elegimos el último curso de Enseñanza General Básica en España (6º de EGB) y Enseñanza Básica en Portugal (2º ano do Ensino Preparatório), por lo que los libros escolares se dirigen a niños y niñas de 11 años de edad.

El área curricular abordada es Sociales, que incluye las asignaturas de Historia de Portugal y Ciencias Sociales en España. Estas disciplinas desempeñan un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, así como en la transmisión de valores y formas de vida en la sociedad. Estos libros pertenecen a editoriales ampliamente reconocidas y utilizadas tanto en España (Anaya) como en Portugal (Porto Editora). En concreto, examinamos dos libros de texto: a) España: Prats, Joaquín; Castelló, J. Emilio;

García, M^a Camino; Izuzquiza, Ignacio; & Loste, M^a Antonia (1981). *Ciencias Sociales*, 6^o. Editorial Anaya; y b) Portugal: Costa, Fátima; Pimentel, Madalena C.; & Marques, António (1981). *História de Portugal (segundo ano ensino preparatório)*. Porto Editora. Se realizó una codificación sistemática de todos los actores sociales femeninos y masculinos presentes en los discursos de los manuales escolares analizados, abarcando un total de 2,549 personajes en las 502 páginas de la muestra. Para llevar a cabo esta tarea, se empleó el software MAXQDA en su versión Analytics Pro 22.5.0. El proceso de categorización se basó en una variedad de modelos analíticos dentro del marco del ACD, adoptando una orientación semiótica discursiva (Kress y Van Leeuwen, 1998). Nuestra clasificación se cimenta en el *System Network of Social Actors* de Van Leeuwen (1996) y se organiza en dos grandes categorías: *inclusión* y *exclusión* de los actores sociales en el discurso escolar.

Algunos resultados

En este estudio se han analizado un total de 2,549 actores sociales que aparecen en el discurso de los manuales escolares de nuestra muestra. De estos, el 11.95% son mujeres ($n = 195$) y el 88.05% son hombres ($n = 1,437$). En el *contenido textual*, se pudo identificar un total de 917 actores sociales, de los cuales 54 corresponden a personajes femeninos y 863 a personajes masculinos. Esta proporción revela que los varones representan aproximadamente el 94% de los individuos presentes en los textos de los manuales escolares en ambos países. Estos resultados indican una marcada disparidad en cuanto a la representación de género, evidenciada por un valor *muy bajo* de equitatividad de género ($GEI = .12$). Es importante destacar que, en promedio, se incluyen únicamente alrededor de seis personajes femeninos por cada cien personajes masculinos en los manuales escolares, lo que refleja un claro sesgo masculino en términos de equidad de género ($GPI = 0.06$).

En los libros escolares podemos distinguir entre roles sexuales y profesionales que varían de manera dicotómica según el género de los actores sociales. Por un lado, de acuerdo con investigaciones previas en el campo (Brandão, 1979; De la Torre, 2022), se observa que en el discurso se asignan diferentes *atributos psicosociales* para valorar las cualidades físicas, psicológicas, intelectuales y sociales de los personajes en función de los roles sexuales. En los libros de texto examinados se atribuyen estereotípicamente a la femineidad características como amabilidad, dulzura, emotividad, sumisión, intuición, fragilidad, dependencia, prudencia, maternidad, timidez, belleza, pasividad, sacrificio, curiosidad, entre otras. Por otro lado, los atributos estereotipados asociados a la masculinidad incluyen rigurosidad, intelectualidad, autoridad, solidaridad, independencia, valentía, agresividad, audacia, paternidad, severidad, actividad, generosidad, confianza en sí mismo, entre otros.

En el discurso escolar, se puede identificar un alto número de actores sociales representados en el ámbito socioeconómico a partir de su rol profesional (*funcionalización*). Sin embargo, es importante destacar que solo el 8.15% de estos actores son mujeres ($n = 91$), lo cual difiere significativamente de la realidad sociológica de los países durante su Transición democrática, en cuanto a las tasas de actividad económica femenina (29% en España y 39% en Portugal). En el *contenido textual* se encuentran un total de 254 actores sociales representados a partir de su oficio, siendo la ocupación femenina del 6.69% ($n = 17$). Esto refleja un *bajo* valor de equitatividad de género en la *funcionalización* de los personajes ($GEI = .13$), lo que significa que, por cada cien hombres, solo hay alrededor de siete mujeres ($GPI = 0.07$).

En el *contenido iconográfico* identificamos 863 actores sociales productivos, de los cuales el 91.43% son varones. En total se presentan 74 mujeres trabajadoras, lo que supone un pequeño avance respecto al contenido textual. Asimismo, se observa que el manual español presenta una proporción femenina que supera en 12.27 puntos a la del manual portugués. En términos concretos, esto implica que el manual español muestra una *baja* equitatividad, representando aproximadamente a 18 trabajadoras por cada cien trabajadores. Por su parte, el libro portugués revela un GEI *muy bajo*, evidenciando un marcado *sesgo masculino* donde apenas se incluyen tres mujeres empleadas por cada cien varones.

Además, la desigualdad sexo-genérica se intensifica ante el reducido número de roles profesionales diferentes asignados a las mujeres en el discurso ($n = 19$), en comparación con los hombres ($n = 183$). Esto nos lleva a plantear el problema dual que tradicionalmente ha caracterizado la división sexual del trabajo. Por un lado, se produce una *segregación horizontal* que excluye a los personajes femeninos de ciertos sectores económicos como el *sector primario*, en el que tan solo se identifican 5 mujeres (10.15%). Al comparar estos resultados con los datos económicos reales de la Transición en ambos países, se evidencia que los manuales no reflejan adecuadamente dicha realidad. Por ejemplo, destacamos la sobreocupación masculina en el sector terciario. Por otro lado, se identifica una *segregación vertical*, existe una tendencia a asignar a los personajes masculinos roles profesionales de mayor estatus y reconocimiento social (presidente, ingeniero, científico, general, ejecutivo...). En contraposición, las mujeres suelen ser representadas en ocupaciones asociadas con menor formación y prestigio social, relacionadas con el cuidado, la enseñanza y el arte.

Conclusión

Nuestra investigación muestra que los libros de texto durante la Transición a la democracia, tanto en España como en Portugal, mantenían silenciadas las aportaciones femeninas al desarrollo sociohistórico y eran comunes los estereotipos vinculados a uno y otro sexo. Ello conllevaba profundas consecuencias cara a la construcción del sujeto de su identidad personal (De la Torre y Guichot, 2023) dado que, a través de los libros escolares, como agentes socializadores, el individuo aprendía que existían dos modelos claramente diferenciados, uno masculino y otro femenino, con intereses, expectativas, profesiones... muy distintos. Por consiguiente, si, a nivel histórico, el periodo de la Transición a la democracia supuso un marco ideal para el avance de las mujeres españolas y portuguesas en muchos ámbitos, principalmente el económico, hay que reconocer que los manuales escolares no expusieron estos progresos y se mostraron retrógrados al no superar los estereotipos de género.

Referencias

- Brandão, E. (1979). Estereotipos em manuais escolares: Esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura, *Cadernos Condição Feminina* 9: 3-53.
- Coronado, C. y Galán, E. (2017). Mujer y ámbito laboral en la ficción española sobre la Transición, *Cuadernos de Relaciones Laborales* 35, no. 1: 209-225.
- Costa, A. (ed.) (2005). *Portugal Contemporâneo*. D. Quixote, Lisboa.
- De la Torre, A. M^a (2022). Representación femenina en la manualística escolar de la España democrática: Educación Primaria, en *Mujer, educación e inclusión laboral: Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*, ed. Virginia Guichot (Barcelona: Octaedro), pp. 113-140.

- De la Torre, A. M^a y Guichot, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy, *Teaching and Teacher Education* 117, no. 103810: 1-13
- INE (Instituto Nacional de Estadística, España), “Encuesta de población activa,” www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595 (accedido 8 May 2023); INE (Instituto Nacional de Estadística, Portugal), “Estatísticas Mercado de trabalho,” https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_tema&xpid=INE&tema_cod=1114 (accedido 8 May 2023).
- Juliá, S., Pradera, J. y Prieto, J. (1996). *Memoria de la Transición*. Taurus, Madrid.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1998). Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout, en *Approaches to media discourse*, eds. Allan Bell and Peter Garrett (London: Blackwell), pp. 186-219.
- Share, D. y Mainwaring, S. (1986). Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y en España, *Revista de Estudios Políticos* 49: 87-135.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso, *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad, en *Métodos de análisis crítico del discurso*, eds. Ruth Wodak and Michael Meyer (Barcelona: Gedisa), 143-176.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors, en *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, eds. Carmen R. Caldas and Malcolm Couthard (London: Routledge), 32-70.

Naturaleza y Sociedad en el arte de los libros de texto españoles de finales de la segunda mitad del siglo XX. Transculturalidad didáctica de la pintura.

Yovana Hernández-Laina.
Kira Mahamud-Angulo.

Presentación

Las ediciones de los manuales escolares españoles se han ido convirtiendo, desde la LGE (1970) y el *boom* editorial de esa época, en instrumentos cada vez más hipertextuales e icónicos, con imágenes provenientes incluso de otros países y culturas: fotografías de monumentos, de objetos culturales, de pinturas y grabados. Es desde esta perspectiva de donde surge la necesidad de indagar sobre la procedencia de las obras de arte de pintura y grabados incorporados a los manuales escolares a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, y sobre la información que proporcionan.

La investigación forma parte de un proyecto de investigación que ahonda en las representaciones de la naturaleza y la sociedad en los libros de texto del último tercio del siglo XX, así como en las relaciones que se establecen entre los individuos y sus entornos. Nuestra mirada se centra por tanto en identificar las obras de arte introducidas en los manuales, examinar aquellas en las que se representa la naturaleza y la sociedad, y analizar la relación que se establece con el individuo.

Nuestras preguntas de investigación serían, por tanto: ¿qué elementos artísticos de pintura y grabado de otras culturas han sido seleccionados para ser incorporados a los libros de texto españoles como parte de los conocimientos que deben ser conocidos y aprendidos? De este corpus artístico instructivo transcultural, ¿se acude más a representaciones de la naturaleza o de la sociedad? De este modo, el trabajo que aquí se presenta aborda las representaciones visuales del arte que muestran los libros de texto españoles de Ciencias Sociales y Naturales del último ciclo de la EGB (6º, 7º y 8º), y de los dos primeros cursos de la ESO, durante los últimos años de dictadura, los años de la transición a la democracia y consolidación democrática. El análisis profundiza en cómo se aborda y visibiliza el medio natural y social a través del arte que muestran los manuales escolares, tratando de descubrir si existen cambios en la selección de obras artística a lo largo de las décadas.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es identificar y analizar las representaciones de la naturaleza y la sociedad que surgen de las obras artísticas de pintura y grabado que se difunden desde el discurso de los manuales escolares de Ciencias Sociales y Naturales, en el periodo temporal que va desde la LGE de 1970 hasta la LOGSE de 1995, ambas incluidas en manuales y curriculum.

No solo se pretende conocer la evolución de las narrativas que muestran esas obras de arte en las formas de mostrar el mundo natural o social, desde una perspectiva sociocultural, política, ecológica y económica, sino también identificar su posible grado de vinculación con el fomento de conocimientos y valores establecidos en el curriculum. Se pretende evidenciar el papel que tuvieron los textos escolares en la proyección de una visión estética y artística del entorno social y natural, a través de las obras artísticas que

promovían sus páginas. ¿Qué mostraban?, ¿qué enseñaban? Se emprende así una aproximación al análisis de la naturaleza y la sociedad desde el arte, y desde los conocimientos curriculares oficiales.

Dentro de los procesos de reconfiguración social, cultural y política de la sociedad española, el despertar ambiental y la transformación de los libros de texto, en su diseño, textualidad y conocimientos, indagamos cómo los libros de texto contribuyen a la difusión de determinadas concepciones de la naturaleza y la sociedad a través de los símbolos artísticos que muestran los manuales en sus páginas, como elementos ejemplificadores de los contenidos y aprendizajes.

Metodología y fuentes

Para la selección de las fuentes nos centramos en aquellos manuales que comprendían las edades de once a catorce años, seleccionando una muestra de libros de texto de las áreas curriculares de Ciencias Sociales y Naturales. Desde la perspectiva curricular, estos manuales se adscriben a varias leyes educativas, partiendo de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, que desarrolla los contenidos analizados en torno a las dos áreas que nos interesan, el área social y cultural y el área de las Ciencias Naturales. La investigación concluye con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, analizando los libros de texto que responden a esta ley, y deteniéndose en el año 2002. Investigaciones anteriores nos indican la necesidad de indagar sobre los libros de texto de la década de los años 90.

Otro criterio de selección gira en torno a la representatividad de las fuentes, cuya valoración se desprende de aspectos como la relevancia de la autoría o equipo editorial, el prestigio de la editorial y el número de ediciones y reediciones del manual.

La metodología aplicada en el análisis toma como punto de partida el análisis de imágenes de aquellas obras artísticas de pintura y grabado que muestran los manuales de Ciencias Sociales y Naturales del tardofranquismo, la Transición y el periodo de consolidación democrática, para poder concretar cómo se ha proyectado la visión del mundo social y natural a través de las representaciones de dichas obras.

El aparato metodológico-conceptual aplicado en la investigación incluye el análisis en profundidad de los contextos de producción de los manuales y las categorías previamente definidas: individuo (¿qué individuos aparecen representados en las obras artísticas?), el entorno natural y social (¿qué paisajes y espacios sociales se reproducen en las obras de arte?), ¿qué otros elementos surgen de las representaciones artísticas? y, en particular, ¿de qué países y artistas provienen las obras seleccionadas?

Los discursos icónicos de los manuales se abordan desde el examen de las diferentes estrategias discursivas, contemplando los manuales escolares como documentos sobre los que se aplica la intratextualidad y la intertextualidad en el análisis empírico.

El método se apoya en los significados que se originan en los propios contextos de producción de los manuales, permitiendo así la triangulación de datos provenientes del análisis de las categorías de estudio. También se tuvo en cuenta el número de páginas de cada manual, para poder evaluar el número de imágenes artísticas que presentan los manuales en relación al número de páginas totales. Es decir, cuánta exposición al imaginario artístico supone un determinado número de páginas de un manual. El recuento cuantitativo de datos se completa con un análisis cualitativo, del que surgen las clasificaciones de categorías.

Marco teórico

El marco teórico es triple. Por una parte, acudimos al poder de la imagen para representar y evocar. Pretendemos desvelar si “The ability of images to encode large amounts of information economically,” serving an “integrating function,” (Mathewson, 1999, p. 44) se aprecia en las obras de arte incorporadas en los manuales.

Por otra parte, rescatamos los conceptos de transculturalidad y transmedialidad que se descubren en los libros de texto. Entendemos la transculturalidad como “el recurso a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas y corresponden a otra identidad y lengua, construyendo así un campo de acción heterogénea. Para la descripción de semejante proceso se presenta el prefijo «trans» —a raíz de su carácter global y nómada y por la superación del binarismo que este término implica— como más adecuado que el de «inter», tan empleado en las ciencias culturales desde comienzos de los noventa. Especialmente en la cultura, la circulación de distintos códigos culturales es de tal diversidad y conoce una enorme rizomatización que no se puede tratar en forma dialéctica, como más adelante lo demostraremos al discutir el concepto de la hibridez” (De Toro, 2008, p. 102).

En los libros de texto, para acercarse a esta transculturalidad, se recurre también a la transmedialidad, es decir al uso mixto de medios y lenguajes, el texto y la imagen, la lengua escrita y el arte, “el diálogo entre medios textuales-lingüísticos, teatrales, musicales y de danza, es decir, entre medios electrónicos, fílmicos y textuales, pero también entre no-textuales y no-lingüísticos como los gestuales, pictóricos, etc.” (De Toro, 2008, p. 103).

Pero también acudimos a la cuestión estética inherente al arte. Las representaciones artísticas, además de una voz social, tienen un componente estético y de belleza que no puede pasarse por alto. Nos detenemos en ese elemento que se proyecta a través de la pintura y los grabados, la exposición del lector a experiencias estéticas, en sí formativas. ¿Podemos decir que las obras de arte incorporadas a los manuales despiertan la sensibilidad hacia las representaciones naturales y sociales? Estudios como el de Tolgahan Ayantas (2019) demuestran que el valor estético no está presente en el curriculum de las Ciencias Sociales.

Avance de conclusiones

Durante los años que abarca este estudio, los libros de texto de España incluyen en sus páginas elementos icónicos de forma creciente, pero no solo hablamos de fotografías, sino que se introducen obras de arte de la pintura y grabados. A través de este trabajo, se detecta que muchas fotografías y obras de arte empleadas para ejemplificar o ilustrar los contenidos no están contextualizadas, no llevan el nombre del autor ni el lugar de procedencia.

Son frecuentes las imágenes de niños trabajando en la Revolución Industrial en España, a través de pinturas y grabados, como es el caso del cuadro de niños "corredores" trabajando en las minas con el siguiente título: “La inhumanidad de la primera revolución industrial. Niños trabajando en las minas. La libertad de contratar mano de obra permitió a los empleadores explotar a mujeres y niños por salarios bajos y horas agotadoras para lograr la máxima rentabilidad”. La teixidora (1882), de Joan Planella, representa a una joven operando un telar mecánico en una fábrica textil catalana. Esta imagen la comparten dos libros de texto de diferentes editoriales. La editorial SM añade el siguiente título: “El

trabajo de los niños servía de complemento al trabajo del adulto o de la propia máquina. En la foto una tejedora en una fábrica textil catalana”. Otros ejemplos de arte que hace visibles a los niños y las niñas en otros lugares del mundo, encontrados en los libros de texto de los años 1980 y 1990, se identifican en las pinturas de Daumier tituladas “Le wagon de troisieme classe” [El carruaje de tercera clase]. Su inclusión se utiliza para mostrar el movimiento de realismo y crítica social en el arte, ilustrando la pobreza de la clase trabajadora. Junto con cuadros de Sorolla, también encontramos otras pinturas de Monet y Renoir, que muestran la sociedad francesa del siglo XIX. La Revolución Industrial, la Iglesia, y las guerras y batallas parecen ser los escenarios más representados por el arte.

Referencias

- Ayantas, T. (2019). Aesthetic value teaching in social studies textbooks. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online] 6(4), 087-092. Available from: www.prosoc.eu
- De Toro, Alfonso (2008). Frida Kahlo y las vanguardias europeas: Transpictorialidad – Transmedialidad. *AISTHESIS*, 43, 101-131.
- Gantheret, Fiana (ed.) (2023). *Art and Human Rights. A Multidisciplinary Approach to Contemporary Issues*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Mathewson, James H. (1999). Visual-Spatial Thinking: An Aspect of Science Overlooked by Educators. *Science Education* 83, 33-54.

Naturaleza y sociedad en las diapositivas de la LGE: estudio, descripción e influencias internacionales.

M^a José Martínez Ruiz-Funes.
José Pedro Marín Murcia.

Las diapositivas, evolución de los medios visuales en la enseñanza, fueron un recurso profusamente utilizado en las aulas durante el periodo de vigencia de la LGE. En torno a este material se publicaron todo tipo de colecciones que pretendían dar soporte a los nuevos métodos de enseñanza. La implantación de este recurso, material y metodológico pasa por asumir las directrices que desde organismos internacionales se hacen a los distintos países del entorno europeo.

A lo largo del trabajo, vamos a estudiar el fondo de diapositivas custodiadas en el archivo MANES de la UNED. Construiremos una taxonomía y trataremos de poner de manifiesto las transferencias que se producen desde organismos internacionales, ya sea a través de recomendaciones, desarrollos legislativos o folletos comerciales de las editoriales distribuidoras. Estudiaremos principalmente los ámbitos de ciencias naturales y ciencias sociales que se plasman en diferentes disciplinas, dependiendo del nivel educativo al que pertenezcan. Se trata de clasificar y dar cuenta del origen de este recurso.

En las colecciones de diapositivas están representadas una amplia cantidad de disciplinas y contempla los niveles educativos desde preescolar hasta secundaria. Elementos como los catálogos de material escolar y los propios índices e indicaciones de las colecciones nos ayudarán a conocer los detalles sobre cada una de ellas, los objetivos didácticos que se pretendían alcanzar, así como los contenidos y estrategias con los que contaban para hacerlo.

En cuanto a las influencias internacionales, vamos a estudiar las colecciones de diapositivas puestas en el mercado por la UNESCO y conocidas, en un primer momento, como 'Museums in Plastic Boxes'.

Antecedentes

Partiendo del *Orbis Sensualium Pictus* (1658), la enseñanza de masas pasa por la utilización de la imagen. Primero fueron las láminas didácticas de pared, la representación del mundo natural en las aulas. Quedan visibles en las salas de estudio incluso desde gran distancia. Esta evolución de la imagen en la ciencia, el binomio dibujo-lámina fue superado en lo comercial por métodos fotoquímicos, con la reproducción fotográfica y las diapositivas.

Las primeras láminas para el aula parecen en 1820, la difusión de las láminas fue rápida en los entornos educativos. Entre 1870 y 1920 se generaliza su uso a todos los campos de conocimiento y a diferentes niveles educativos. La práctica diaria escolar no permitía la visión directa de los objetos del medio natural, por lo que poco a poco se les dio gran importancia a imágenes fijas, dibujos, grabados en textos y láminas escolares. Algunas láminas iban acompañadas de un libretto explicativo que relacionaba las láminas con los libros de texto.

Además, la imagen podía ser utilizada por diferentes estudiantes y niveles educativos. El uso de las láminas estaba asociado a la enseñanza memorística y a las lecciones de cosas. En aquella época, 1892 se apuntaba que los ejemplares representados en las láminas

debían ser distintos según su localización geográfica. Estos medios se consideraban complementarios a la enseñanza, pero nunca como un medio único de trabajo.

Las láminas de pared, los modelos de cera, cristal, papel maché o escayola y las placas diascópicas han sido uno de los métodos más socorridos para ilustrar la naturaleza en el aula. Son reproducciones de la realidad que constituyen una ayuda importante para la enseñanza, permitiendo solventar las dificultades del objeto de estudio, representando las “cosas” aumentadas o disminuidas, bajo diversas formas

En la evolución de la imagen en la ciencia, el binomio dibujo-lámina fue superado en lo comercial por los métodos fotoquímicos, con los aparatos de proyección y las diapositivas de cristal o placas diascópicas otra forma de representar la naturaleza que revolucionó y popularizó la enseñanza de las ciencias. Estudiando la oferta de las casas Deyrolle y Cultura vemos que el tamaño más habitual para estas placas era el de 8,5x10 cm. Las colecciones más habituales en las aulas españolas fueron las producidas por E. Mazo y Les Fils d'Emile Deyrolle entre otras. Las linternas o aparatos de proyección, pese a ser instrumentos, pueden ser considerados asociados al material representativo, pues servían para proyectar las diapositivas de cristal o placas diascópicas, así como cuerpos opacos.

El material audiovisual

Según apunta López Martín, del arcaísmo material de la escuela del primer franquismo, se da paso a la introducción de los medios audiovisuales en un intento de contribuir a la búsqueda de la eficacia pedagógica de los años sesenta. Aunque desde 1953, con la publicación de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, se establecen los contenidos a impartir en cada disciplina también se ofrece un conjunto de orientaciones pedagógicas para su desarrollo entre las que se encuentra la utilización de medios audiovisuales.

La ley de 1970 y su política curricular, basada en la orientación metodológica y en la experimentación de las innovaciones, universalizarán los materiales audiovisuales a todas las escuelas españolas, se reflejará en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas que recogen los contenidos, objetivos, niveles básicos, actividades y material didáctico necesario para desarrollar los nuevos planteamientos curriculares. Entre otros el centro deberá disponer de dos proyectores de vistas fijas y las escuelas comenzarán a disponer de aulas polivalentes o mediatecas para el almacenamiento y uso de las nuevas tecnologías audiovisuales.

Muchos centros presentaban escasez de instalaciones adecuadas. Así, desde las instancias legislativas y en relación con los centros de educación primaria (EGB), se dictan normas para la dotación y utilización del material. Se pretendía establecer un nuevo programa de necesidades para dotar a los centros de este tipo de instrumentos y homologar los equipos. Dada la amplia oferta tanto de equipos como de materiales propiamente dichos, se hizo necesario acotar las características de estos. Todo este proceso se llevaría a cabo teniendo en cuenta los múltiples los objetivos didácticos que este material puede abordar. En 1980 se creó una comisión de audiovisuales para potenciar y coordinar el uso de dichos medios y promover su uso más efectivo. Un año después se convocó un concurso público para la realización de proyectos audiovisuales con fines didácticos y la elaboración de material de paso, como diapositivas, con una importante dotación económica.

El material que debe suministrarse a un centro de EGB de ocho unidades contempla en el apartado de medios audiovisuales: Proyector de vistas fijas, electrófonos, magnetófonos, pantalla 150*150 cm., repertorio básico de diapositivas, colección de discos y cintas registradas y cintas sin registrar.

En 1980 se crea la comisión de medios audiovisuales para informar los planes, programas y proyectos sobre medios audiovisuales, realizar estudios para un desarrollo y utilización docente eficaz, proponer y coordinar medidas para el uso de los recursos por parte del ministerio y desarrollar convenios, acciones y programas para potenciar las actividades del departamento de audiovisuales. Sin duda el uso de retroproyectores y equipos de diapositivas se había generalizado a la práctica totalidad de las escuelas españolas

Las colecciones de diapositivas

La reforma educativa puso en marcha el cambio de los métodos de enseñanza promovido años atrás por el CEDODEP. Se hace realidad en las metodologías empleadas en la enseñanza de las diferentes áreas agrupadas bajo el epígrafe de experimentales. Uno de los elementos característicos de este periodo en cuanto a realizaciones prácticas con la enseñanza de las ciencias es el uso de las metodologías audiovisuales. La generalización de determinados objetos permitió acercar al aula diversas realidades que abarcaban desde el mundo del arte, la arquitectura hasta la descripción detallada de las distintas taxonomías del mundo animal, vegetal y mineral (López Martín, 2006).

Las colecciones de diapositivas fueron uno de los recursos más utilizados en las aulas españolas. Constituían un material económico y una vez adquirido el equipo de proyección, las colecciones de diapositivas se ofertaban como complemento a los manuales. La utilización de los medios audiovisuales en el aula se reduce a ser un recurso didáctico que utilizaba el profesor para completar el tema que estaba estudiando. Nunca sustituían al libro de texto, se limitaban a afianzar y reforzar las imágenes que en ellos aparecían. En otras ocasiones se utilizaban las diapositivas para repasar los conceptos estudiados en los libros o como colofón a un tema.

Una utilización más avanzada consistía en la selección de una serie de diapositivas acompañadas de diálogos relacionados con las imágenes que previamente habían sido grabadas en un cassette. Las colecciones se editaban atendiendo a un catálogo editado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Uno de los que hemos manejado es del año 1972 y en él encontramos clasificadas por áreas de conocimiento, las colecciones de diapositivas de todas las asignaturas y niveles del nuevo sistema educativo. Podemos encontrar diapositivas destinadas a Preescolar, EGB, 1º y 2º ciclo, Bachillerato, Formación Profesional, Formación Técnica e incluso Superior: Universitaria.

La colección de diapositivas del Fondo MANES (UNED)

El fondo de diapositivas custodiado en MANES consta de aproximadamente 1000 diapositivas. Están organizadas en función de la disciplina y el nivel educativo al que están destinadas. Las áreas de conocimiento que abarcan van desde la historia del arte hasta la biología y la geología, pasando por diversas colecciones destinadas a temas de salud comunitaria. A través de estos elementos podemos ver el concepto de naturaleza y de sociedad que trasluce al material y a su orientación didáctica.

En este fondo se encuentran, en un muy buen estado de conservación, las primeras diapositivas editadas por la UNESCO en su oficina de París en 1962. El trabajo pretende indagar sobre esas primeras colecciones, su composición y objetivos educativos y su relación e influencias sobre el material editado y distribuido en España durante el periodo de vigencia de la LGE.

Avance de conclusiones

Las colecciones de diapositivas utilizadas en los centros educativos españoles durante las décadas de los 70 y 80 e incluso los 90 del pasado siglo guardan relación con las diapositivas editadas por UNESCO. La perspectiva que muestran estos materiales se replica en los editados en España una década después. Los sistemas educativos occidentales, lejos de utilizar recursos desde ámbitos locales, recurrieron a materiales estandarizados que mostraban conceptos de individuo y sociedad únicos y hegemónicos para todos los países por los que se difundieron.

Referencias

- Martín, R. L. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. In *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
14346. Orden de 23 de junio de 1975 sobre normalización y homologación del equipo y material didáctico de los centros estatales de EGB.
- Moreno Pons, M. (2003). Las diapositivas como recurso didáctico: diaporamas en el aula. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 21, 95-100.
- Pozo Andrés, M. D. M. D., & Braster, S. (2020). The Visual Turn in the History of Education: Origins, Methodologies, and Examples. *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, 893-908.
- Perry, R. E. (2017). Immutable Mobiles: UNESCO's Archives of Colour Reproductions. *The Art Bulletin*, 99(2), 166-185.

Natureza e sociedade nos manuais escolares de Geografia: o caso português (anos 60-anos 90).

Joaquim Pintassilgo.

Introdução

A presente comunicação tem por objetivo analisar as representações sobre a natureza e a sociedade tal como se expressam nos manuais escolares de Geografia publicados entre o final dos anos 60 e o início dos anos 90. Com o recurso a esta delimitação temporal pretendemos captar as mudanças que se verificam nas conceções presentes nos manuais no complexo período de transição que vai dos anos finais do regime autoritário até aos anos subsequentes à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, passando pelo controverso período revolucionário ao qual se segue a consolidação da democracia e a adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE). Para além dos manuais, analisaremos também os programas em vigor ao longo desse período e que são, concretamente, o de 1954, vigente até ao final do Estado Novo, as alterações nele efetuadas após a Revolução, o programa de 1979, e, finalmente, a Organização Curricular e Programas de 1991, já num contexto pós-LBSE. Teremos em conta, na presente comunicação, os programas dos níveis de ensino atualmente designados como Ensino Secundário (10º a 12º anos) e que, até meados dos anos dos anos 70, não incluem ainda o 12º ano, mas apenas os então designados 6º e 7º anos do ensino liceal. Faremos a análise de conteúdo de um conjunto selecionado de manuais de entre os inventariados para esse período (Claudino, 2005; Magalhães, 2011).

Desenvolvimento

O programa de 1954, republicado em 1966, possui, ainda, marcas claras da presença da ideologia salazarista. O 6º ano contém, principalmente, temas de Geografia Física; o programa do 7º ano tem por temas as grandes potências mundiais, a expansão racial, a expansão nacional, a expansão económica e política e uma caracterização dos chamados Portugal Metropolitano e Ultramarino. Esta última designação substituiu o termos colónias no discurso salazarista no pós-2ª Guerra Mundial. O termos raça continua a ser utilizado. Os conteúdos ligados ao Ultramar surgem muito valorizados, sendo a seguinte a razão apresentada: “[Procura-se] inculcar no espírito do aluno a noção de que o ultramar representa um valor potencial, que é preciso escutar e conhecer para dirigir a sua evolução no sentido mais harmónico com os interesses nacionais” (*Programas do Ensino Liceal*, 1966, p. 192).

Um aspeto curioso deste programa da fase final do Estado Novo é o facto deste suporte ideológico conservador, nacionalista e imperialista surgir associado a preocupações com a necessidade de renovação do ensino da Geografia.

Torna-se, por isso, necessário mudar de métodos. O aluno tem de ser habituado a um trabalho muito mais individual, ligado ao livro – o que não significa forçosamente compêndio – e afastado do mestre até certos limites [...]. O mestre será o orientador, o companheiro de trabalho, o crítico. (*Programas do Ensino Liceal*, 1966, pp. 192-193)

Este é um discurso que parece surgir desfasado daquilo que era habitualmente entendido como a pedagogia tradicional do regime. Apela-se aqui a uma mudança de métodos, ao

trabalho autónomo do aluno e a um papel de orientador por parte do professor. As mudanças introduzidas no 7º ano são ainda mais radicais: “Não haverá compêndio propriamente dito; em vez dele haverá uma indicação de bibliografia, de estatísticas, de mapas” (*Programas do Ensino Liceal*, 1966, pp. 192-193). O compêndio é abolido e sugere-se que os alunos assumam tarefas de investigação.

Esta aparente contradição só é compreensível se tivermos em conta o processo de modernização pedagógica que é encetado, na década final do regime autoritário, por alguns dos ministros da Educação Nacional do período, como Galvão Teles (1962-1968) e, muito em particular, Veiga Simão (1970-1974). Entre outras medidas é alargada a escolaridade obrigatória para 6 anos, são unificados os ciclos iniciais (5º e 6º anos) dos ensinos liceal e técnico do ensino secundário, é criada a Telescola e, acima de tudo, é desencadeada uma reforma global do sistema educativo, amplamente modernizadora e que tinha por lema “a democratização do ensino”; esta lei de bases é proposta é colocada à discussão pública, algo inédito nestes tempos, em 1971, tendo sido aprovada pelo parlamento do regime no Verão de 1973, poucos meses antes da Revolução do 25 de Abril de 1974 (Teodoro, 2001).

Para apoiar o referido programa foi publicado o *Compêndio de Geografia* de Evaristo Vieira e Alves de Moura (1967). A perspetiva por ele veiculada no que diz respeito à relação entre o homem e a natureza mantém-se presa à ideia de que existe uma “luta” constante do homem contra a natureza, pelo seu domínio tendo em vista a sua sobrevivência, surgindo essa intervenção humana não só como necessária, mas, também, como positiva. Estamos ainda distantes de qualquer consciência perante os riscos resultantes da destruição do ambiente natural.

A evolução das civilizações corresponde a uma luta constante do homem pela Conquista da natureza [...]. A posição do homem perante a natureza é a de combatente, armado de uma técnica cada vez mais eficiente, para a conquistar e pô-la ao seu serviço. Para tal conseguir, ataca o meio físico, altera-o e aperfeiçoa-o no sentido que mais lhe convém. (Vieira, & Moura, 1967, p. 338)

Como já foi indicado, não existe compêndio específico para o último ano do liceu. Em todo o caso, no final do compêndio dirigido a todo esse ciclo de ensino, encontramos indicações bibliográficas, para as pesquisas dos alunos, monografias de alguns “produtos ultramarinos” e uma antologia de textos, onde estão novamente em destaque os territórios coloniais.

Com a Revolução são, naturalmente, muitas as alterações introduzidas nos programas e nos manuais de Geografia, bem como nos métodos de ensino. No curto prazo, as medidas implementadas tiveram a ver, principalmente, com a retirada dos conteúdos relacionados com o regime autoritário e com as colónias. Na verdade, a par do processo de democratização, que foi bastante conturbado na sua fase revolucionária (1974-1976), decorreu um processo de descolonização que conduziu à independência das principais colónias portuguesas. É através do Despacho nº 25-A/74 (1974) que se procedem às primeiras alterações curriculares com base nos fundamentos que a seguir se indicam:

A queda do regime fascista e o processo de democratização que se iniciou em Portugal em 25 de Abril tornaram inutilizáveis, na sua maior parte, os programas dos ensinos básico e secundário. Na verdade, esses programas visavam, no seu conjunto, a conformação com a ideologia do regime deposto, sofriam de graves distorções impostas por motivos políticos e estavam eivados de um espírito anacrónico, em oposição flagrante muitas vezes com

a atitude científica e a abertura da criação cultural ao mundo moderno.
(Despacho nº 25-A/74, p. 1)

Esse Despacho define os conteúdos provisórios para o ano letivo de 1974/75. A estrutura, no caso da Geografia, mantém-se semelhante nos 6º e 7º anos; a mudança mais significativa é, mesmo, o desaparecimento de referências às colónias, para além da retirada de expressões pouco adequadas aos novos tempos. Os manuais, sem que se verifiquem mudanças substanciais nos autores que os produzem, conhecem idênticas alterações como acontece no *Compêndio de Geografia para o curso complementar do Ensino Secundário* (Almeida, Vieira, & Moura, 1975).

Em 1979, já em fase de estabilização da vida democrática, são elaborados novos programas, no caso já destinados, segundo a nova terminologia, aos 10º e 11º anos. O 10º ano inclui temas como Geografia da população, o antagonismo agrário do mundo atual (migrações e êxodo rural), os problemas da indústria moderna e as cidades e os seus problemas. Por troca relativamente à sequência anterior, o 11º ano é dedicado aos temas da Geografia Física. Um dos manuais em circulação é o de João da Ressurreição Antunes (1982). Na linha do programa surge uma nova linguagem e novas preocupações de natureza social, por exemplo com o chamado “êxodo rural”. Segundo o autor, “em algumas regiões o êxodo rural foi levado ao extremo: emigrou quem estava em condições de o fazer, ficando apenas os velhos e os doentes [...]. Sob o ponto de vista social, o êxodo rural põe numerosos problemas” (Antunes, 1982, p. 100)

Surge igualmente pela primeira vez uma chamada de atenção para os riscos decorrentes da “poluição das cidades” - “Muitos procuram fugir à poluição Sonora e atmosférica das cidades, estabelecendo-se, por isso, na periferia” (Antunes, 1982, p. 106). No entanto, mantém-se uma relativa inconsciência em relação a alguns dos mais graves problemas que nos irão preocupar alguns anos após como é o caso da energia a carvão: “Por isso, a solução do problema da energia deverá passar pela intensificação da produção de carvão” (Antunes, 1982, p. 96). Mas é dada, pela primeira vez, bastante atenção aos problemas associados à poluição: “A poluição, nos seus diversos aspetos, constitui um dos problemas mais graves do mundo contemporâneo [...]. As atividades industriais lançam, de modo constante, para a atmosfera, enormes quantidades de resíduos [...] que muito afetam a fauna e a flora” (Antunes, 1982, p. 110).

Embora se considere promissora a energia nuclear, tema até aí nunca abordado, reconhecem-se também “os efeitos catastróficos que a poluição nuclear pode vir a ter” (Antunes, 1982, p. 113). Igualmente elencados, pela primeira vez, são os problemas decorrentes de um urbanismo em expansão como é o caso do “crescimento desmesurado das cidades”, da “saturação demográfica”, do “congestionamento do trânsito”. Para além das transformações económicas, sociais e demográficas que estão a ocorrer nesta fase de transição política, são os debates que marcam a agenda internacional que agora chegam mais fácil e rapidamente a um Portugal muito mais aberto. Curiosamente, como uma espécie de resquício de um olhar conservador sobre a mudança social (embora mesclado com preocupações sociais), são enfatizados os aspetos morais que parecem associados a essas transformações urbanas como são os casos do “desemprego”, do “isolamento”, da “falta de habitação”, da “promiscuidade”, da “criminalidade” e da “prostituição”, considerados os “males” que afetam as “grandes cidades”.

Em 1986 Portugal entra formalmente na CEE, a par da Espanha. Nesse mesmo ano é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), um documento profundamente inovador e relativamente consensual que define, até hoje (com algumas revisões pontuais), os grandes princípios e a organização do sistema educativo. Paralelamente, foi sendo desenvolvida uma Reforma Global que implicou alterações substanciais nas

diversas componentes do referido sistema como a gestão escolar e o currículo (Lima, 2018). Esta última deu origem à publicação do Decreto-lei nº 286/89. Algumas das grandes novidades têm que ver com preocupação com a formação integral dos alunos, designadamente como cidadãos, com base em valores como a autonomia, a solidariedade, a participação, entre outros; com essa finalidade é criada uma área transversal de Formação Pessoal e Social e uma componente curricular não disciplinar, então designada por Área-Escola, para o desenvolvimento de projetos intredisciplinares.

Dois anos depois é publicado o documento intitulado *Organização curricular e programas* (1991). A grande finalidade apontada ao ensino da Geografia é coerente com o novo enquadramento legal: “contribuir para a plena integração do indivíduo na sociedade em que vive, capacitando-o, no plano individual e/ou profissional para uma participação responsável e consciente na tomada de decisões” (*Organização curricular e programas*, 1991, p. 21). A ideia de participação cívica surge aqui como um elemento absolutamente essencial à vida democrática. No mesmo sentido, propõe-se uma mudança de paradigma no ensino da Geografia, que consistirá na passagem de uma Geografia “analítica” e “descritiva” para uma “Geografia de problemas” (*Organização curricular e programas*, 1991, p. 22), sendo identificados, entre outros, os seguintes: demográficos, distribuição e utilização da água, distribuição e utilização da energia, gestão do mar, exploração e distribuição dos recursos minerais, setor agrícola, recuperação da qualidade de vida urbana, novas oportunidades para as áreas rurais. A modernidade da linguagem e da proposta são inquestionáveis. Outras novidades: o programa organiza-se à volta de um tema central - “Portugal: Potenciar os recursos, realidades e utopias” – e privilegia-se “uma pedagogia ativa, centrada na interação professor-aluno e numa relação dinâmica com o saber” e um “modelo de investigação”, assente na inventariação dos recursos, na identificação dos problemas e na procura de soluções fundamentadas (*Organização curricular e programas*, 1991, p. 30). É visível a centralidade do “planeamento” e a preocupação com os “recursos”, já não tidos por ilimitados. O problema da integração “no espaço europeu e mundial” é outra das linhas de força do programa, em correspondência com os ideais da integração europeia e da globalização, então claramente emergentes.

Um dos manuais então publicados para os 10º e 11º anos do ensino secundário, em consonância com o novo programa, foi o de Marques, Carneiro e Amorim (1993-1995). As mudanças, tanto no conteúdo como na forma, são muito significativas. Um dos aspetos mais inovadores é o que se refere à “preocupação face a um crescimento económico ‘cego’ que muito tem sacrificado o meio ambiente” e a necessidade de um “desenvolvimento pleno” e “sustentável” (Marques, Carneiro, & Amorim, 1993, Vol. 1, p. 14). O tema da sustentabilidade entra, pela primeira vez, no currículo de Geografia; o “bem-estar” das populações surge como um desiderato. Em linha com o programa, são identificados alguns dos principais “problemas” a serem tidos em conta: desertificação do interior; envelhecimento da população; taxa de mortalidade infantil; e nível de instrução e qualificação ainda baixos. Entre os objetivos a serem prosseguidos indicam-se as seguintes: “potencializar as disponibilidades dos recursos hídricos”, “potencializar a disponibilidade dos recursos energéticos”; e algumas das “medidas” propostas mantêm uma clara modernidade: utilização racional da energia; redução do consumo de petróleo; aumento da produção de energia elétrica; introdução do gás natural; aproveitamento de energias renováveis alternativas. O manual identifica um outro problema, a “crescente procura turística”, que poderá conduzir à “delapidação do património natural” (Marques, Carneiro, & Amorim, 1993, Vol. 2, p. 209).

Considerações finais

Em jeito de síntese final, podemos destacar as seguintes tendências. Num primeiro momento, são claros os traços de continuidade nos manuais da transição dos anos 60 para os anos 70. As preocupações com o ambiente surgem na transição dos anos 70 para os anos 80, mas sem grandes ruturas formais nas características dos manuais. A grande revolução acontece com os manuais do início dos anos 90 que corporizam tanto novas conceções sobre a educação geográfica como importantes mudanças formais.

Referências

- Almeida, M. L. B., & Vieira, E., & Moura, A. (1975). *Compêndio de Geografia para o curso complementar do Ensino Secundário. 1º ano*. Porto Editora.
- Antunes, J. R. (1982). *Geografia: 10º - 11º anos (2 Vols)*. Plátano Editora.
- Claudino, S. (2005). Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: Mitos e realidades. *Finisterra, XL (79)*, 195-208.
- Lima, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista portuguesa de Educação, 31*, 75-91.
- Magalhães, J. (2011). *O mural do tempo: Manuais escolares em Portugal*. Edições Colibri.
- Marques, C., Carneiro, E. S., & Amorim, L. (1993-1995). *G 10 e G 11: Geografia: Ensino Secundário (2 Vols.)*. Areal Editores.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Afrontamento.
- Vieira, E. & Moura, A. (1967). *Compêndio de Geografia para o 3º ciclo dos Liceus*. Empresa Literária fluminense.

Las relaciones entre género y naturaleza. Un análisis de las imágenes en los textos escolares editados en España desde 1970 hasta 1990.

Ana M^a Badanelli Rubio.
Cecilia Valbuena Canet.

Introducción

El género, entendido como una construcción simbólica que contiene el conjunto de atributos impuestos a las personas a partir de la interpretación de unas diferencias psicofísicas moldeadas por procesos históricos y culturales (Lagarde, 2001), es un elemento clave para entender cómo interpretamos y ejercemos la acción sobre lo que nos rodea. Cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene el ser hombre y el ser mujer, delimitando los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano, con base a una red de estereotipos o ideas consensuadas. El manual escolar ha sido el principal recurso didáctico utilizado en la educación formal, y, en este trabajo se considera como un instrumento socializador con poder relevante en la transmisión y configuración de una cultura social, en este caso, una cultura de género entendida como una construcción social y simbólica, que se ha realizado en torno a mujeres y hombres más allá de una base biológica de la diferencia sexual.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “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”. En él colaboran universidades españolas (UNED, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Sevilla y Murcia) y portuguesas (Universidad de Lisboa y Universidad Nova de Lisboa) para ofrecer una perspectiva comparada en los distintos temas de investigación que surgen en el seno del proyecto.

Bajo esta amplitud temática que nos brinda el proyecto, partimos de la premisa de que hombres y mujeres no experimentan las mismas vivencias respecto de lo que les rodea, pues sus identidades están construidas sobre la base de la asignación del género en un proceso personal y cultural. El objetivo de este trabajo es, por tanto, aplicar esta variable de género en relación con la naturaleza en el análisis de las imágenes que contienen los textos escolares para identificar la representación de los modos en los que el varón y la mujer se relacionan con el mundo natural que les rodea y conocer las diferencias existentes contenidas en estos dispositivos escolares. Este análisis, que en futuros trabajos pretendemos complementar con el análisis crítico del discurso en el texto escrito, nos permitirá reflexionar sobre si estas relaciones forman parte de los mecanismos de dominación, y sobre el modo en que la cuestión del género afecta a las relaciones con el entorno que hombres y mujeres perciben, en definitiva, con el espacio y la naturaleza.

Punto de partida y objetivos

Es importante señalar que este trabajo surge de una comunicación presentada en otro congreso de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en el año 2006 titulado “Emociones e imágenes en la construcción de las identidades de género” en los textos del franquismo.

En él se observó, entre otras cosas, que en las imágenes que mostraban escenas en las que el ser humano interactuaba con la naturaleza, las niñas solían aparecer sonriendo y con expresiones de alegría, serenidad, etc. De alguna forma se transmitía cómo el género femenino es asociado naturalmente al cuidado de la naturaleza y de otros seres, a la sensibilidad, y que lo que produce esa sensación placentera es esa conducta tierna con el mundo. La mujer aparece como protectora y vigilante de su patria, de su tierra, del mundo más cercano a ella. Su cuerpo se curva como si formara parte de ese entorno, mostrando en muchas ocasiones ternura. La niña protege y mimosa a los animales, a la naturaleza, etc... Sin embargo, cuando es el varón el que aparece en un entorno natural, habitualmente lo hace en clara actividad física, bien trabajando el entorno, bien divirtiéndose en él. La ternura no está presente en estas representaciones. Aparece en una actitud extremadamente activa, dinámica, con gesto de agitación que transmite movimiento. A menudo, la acción física que representa denota un esfuerzo casi violento y en numerosas ocasiones ejerce una acción activa y provechosa sobre esta naturaleza.

En parte este trabajo pretende ser una continuación alargando el periodo histórico a la época siguiente a la dictadura franquista, es decir, desde la transición democrática española hasta el final de la década de los 90, y centrándonos de manera más exhaustiva en la relación con ese entorno natural.

Metodología

Se analiza una muestra de manuales escolares que aborden tanto las Ciencias Sociales como las Ciencias Naturales, editados desde 1970 hasta 1990. Desde la perspectiva contextual, en este periodo que comprende la denominada Transición española, se produce la transformación del Estado autoritario en otro democrático y, al mismo tiempo, se lleva a cabo el desmantelamiento de un Estado rígidamente centralizado para dar lugar a otro modelo de organización territorial descentralizada.

A nivel educativo queda enmarcado por dos importantes leyes: la Ley General de Educación de 1970 que llevó a cabo una importante reforma educativa en todos los niveles de enseñanza y que favoreció, entre otras cosas, la aparición de las primeras editoriales de libros de texto consideradas “modernas” y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990, que marca el comienzo de una nueva etapa y modelo educativo.

La selección de los manuales ha respondido a criterios previamente establecidos entre los que destacan el hecho de que hayan sido publicados por las principales casas editoriales, teniéndose en cuenta el número de ediciones con el fin de que la muestra sea representativa.

El trabajo se desarrolla con la metodología propia del análisis de los manuales escolares, entendiendo estos como un material verbo-icónico. Sin embargo, para esta comunicación se va a prestar especial atención a la parte más icónica que caracteriza a estos dispositivos y que a pesar de que mayoritariamente constituye un complemento de la información expresada en el texto escrito, en ocasiones, adquiere una significativa importancia y posee un importante poder a la hora de transmitir información de una manera más subliminal. En el análisis, por tanto, se manejará una metodología concreta para analizar este tipo de material icónico teniendo en cuenta, por un lado, las características del lenguaje gráfico y su capacidad para transmitir determinados conceptos, relaciones, valores, etc., y por otro, las coherencias o incoherencias intratextuales -dentro de cada documento- o intertextuales -entre libros de texto o entre editoriales-, así como aquellos cambios evolutivos que hayan podido producirse a lo largo del periodo analizado.

Finalmente, queremos dejar clara la intencionalidad de complementar, en futuros trabajos, los resultados obtenidos a partir del análisis de las imágenes con un análisis crítico del discurso contenido en el texto que las acompaña.

Referencias

- Esteban Ibáñez, M., Amador Muñoz, L. V. y Mateos Claros, F. (2017). “Algunas reflexiones sobre el papel de las mujeres en la Educación Ambiental a lo largo de la historia”. En *XXX Congreso Internacional de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Desarrollo Humano*, Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 60-72.
- Lagarde, M. (2001). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Madrid: Horas y horas.
- Mitchel, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Pacheco Costa, Verónica, Marín-Conejo, Sergio y Vahí Serrano, Amalia (2021). “Espacios: naturaleza, poder y género”, *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 8, pp. 3-6.
- Silva Arias, L. A. y Jiménez Pérez, R. (2017). “Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema”, *IE. La investigación en la escuela. Revista internacional de innovación educativa*, 93, pp. 58-75.
- Zunzunegui, S. (2010). *Pensar la imagen*, Madrid: Cátedra y Universidad del País Vasco.

COMUNICACIONES

Sección 1: Centros y periferias: movimientos culturales y pedagógicos y la formación de redes transnacionales y transculturales

Circulación de ideas y materiales y participación internacional del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (1974-1988).

Alba María Gómez Sánchez.

Introducción

En España, en los primeros años de la década de los '70 se respiraba un clima de apertura limitado por una situación política todavía delicada. Aunque las condiciones no eran ideales, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) consiguieron reorganizarse, retomar sus quehaceres e ir recuperando protagonismo de manera progresiva. Este fue el caso de los seguidores de las técnicas Freinet o Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) –antes Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)–.

El trabajo cooperativo vertebró la propuesta del MCEP y gracias a ello los maestros freinetianos consiguieron transformar la dinámica en el aula e ir, poco a poco, construyendo una escuela más participativa, crítica, libre y democrática. Todo ello con el objetivo y fin último de transformar radicalmente la sociedad (A.C.I.E.S., 1976; MCEP, 1977). El boletín *Colaboración* (1976-1985) fue el órgano principal de comunicación, difusión y máxima expresión del MCEP y, también, uno de los proyectos más ambiciosos del movimiento. El punto álgido de esta publicación se alcanzó en el año 1985 con un número aproximado de 1.100 suscriptores (Hernández Huerta & Gómez Sánchez, 2016; MCEP, 1986). Entre otras virtudes, el boletín *Colaboración* destacó por ser una herramienta eficaz de formación del profesorado y por convertirse en la carta de presentación oficial del MCEP a nivel internacional.

De otra parte, Célestin Freinet expresó con claridad su propósito de llevar a cabo un proyecto amplio y organizado de escuela popular que se expandiera a nivel internacional: «ni que decir tiene que nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos (...)» (Freinet, citado en Freinet, 1975). Ese empeño de C. Freinet por internacionalizar y establecer una discusión global sobre el proyecto de escuela popular cristalizó en año 1975 con la creación de la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM) (Anónimo, 1957). El movimiento Freinet español se unió a la FIMEM apenas fue posible y junto a otros países como Bélgica, Suiza y Túnez, también pioneros, se sumó a la participación e intercambio internacional (Anónimo, 1975). Simultáneamente, el movimiento Freinet español estableció de manera autónoma contactos bilaterales con otros movimientos Freinet del ámbito internacional. En parte, gracias a esto y a lo anterior, el MCEP pudo trabajar cooperativamente con otros grupos Freinet del ámbito internacional al tiempo que exportaba fuera del país el contenido de su propuesta.

Objetivos y fuentes documentales

Concretamente, la participación internacional del MCEP permitió establecer una red de intercambio de ideas y materiales entre maestros, participar en congresos internacionales donde se discutía sobre las últimas vanguardias en educación e intercambiar publicaciones propias como el boletín *Colaboración*.

En este estudio se mantiene que la participación internacional del MCEP sucedió de manera progresiva e incrementó cuando el concepto de cooperación, espina dorsal del

proyecto de escuela popular del MCEP, alcanzó cierta madurez en la década de los años '80. Esta investigación propone dos cosas: (1) aportar algunas claves sobre la cooperación en el MCEP y sobre la FIMEM imprescindibles para comprender la vertiente internacional del movimiento Freinet español; y (2) estudiar la participación internacional del MCEP prestando una atención particular a las relaciones entre el MCEP y la FIMEM. Todo ello durante el período 1974-1988, es decir, desde la constitución oficial de ACIES hasta el XV Congreso del MCEP donde se hizo un repaso histórico de las relaciones internacionales del movimiento. Las fuentes bibliográficas que se han revisado para este trabajo son documentos originales e inéditos sobre la FIMEM y otros materiales que se conservan en el archivo interno del MCEP y prueban la participación y circulación de ideas e intercambio de materiales del MCEP a nivel internacional, p. ej., la correspondencia internacional. Asimismo, se han consultado los dosieres de los congresos anuales del MCEP, el boletín de difusión interna *Al vuelo* y el boletín *Colaboración*, todas ellas publicaciones autogestionadas por el MCEP.

Desarrollo del contenido

ACIES se constituyó con unos objetivos tímidos pero reveladores: promover una educación viva, natural y auténtica, aunque esto «no significa en modo alguno que volvamos la espalda a toda disciplina y a todos métodos. Solo buscamos una disciplina y un método más eficiente» (ACIES, 1976, p. 4). Entre otras cosas, aquellos maestros que decidieron unirse a ACIES –mayoritariamente empleados en la escuela pública–, se abrieron a la posibilidad de (1) participar en distintos grupos de trabajo con una temática específica, (2) unirse a un Grupo Territorial (GT) para realizar una investigación colectiva y continua sobre la propia práctica pedagógica, (3) participar en el intercambio de correspondencia y distintos materiales, p. ej., los periódicos escolares, (4) asistir a los encuentros o *stages* organizados por ACIES e, incluso, (5) participar en algunos de los encuentros internacionales que agrupaban a maestros extranjeros seguidores de las técnicas Freinet (ACIES, 1976).

La cooperación estructuró cada una de las actividades de ACIES y sirvió para varias cosas. De una parte, permitió establecer una red de intercambio y trabajo cooperativo entre los maestros Freinet. Esto fue especialmente útil para aquellos maestros que trabajaban en zonas rurales a quienes se les dificultaba enormemente la tarea de asistir a distintas actividades de formación. A nivel interno, la cooperación estructuró el trabajo en el aula y, a nivel externo, sirvió para organizar *stages*, seminarios, conferencias, encuentros anuales y sacar adelante publicaciones de divulgación. Y fue un elemento clave a la hora de establecer los primeros contactos con otros educadores Freinet del ámbito nacional e internacional (ACIES, 1976).

A partir de la década de 1980 se observa una explosión de la actividad cooperativa del MCEP que, por un lado, dio consistencia y organicidad al grupo, y, por otro lado, permitió incrementar los espacios o escenarios de cooperación e intercambio. Los grupos de trabajo, los Grupos Territoriales (GGTT), los boletines *Al vuelo* y *Colaboración*, las reuniones de coordinación, los congresos anuales del MCEP, los encuentros, las escuelas de verano y otras actividades de cooperación puntuales organizadas con distintos grupos permitieron, entre otras cosas, definir la ideología de grupo, compartir procesos, materiales y resultados, y trabajar mano a mano con otros Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), la comunidad, las asociaciones de vecinos y aquellos grupos, organizaciones y movimientos sociales afines a la propuesta del MCEP. Estos espacios

de cooperación, numerosos y variados, estimularon la participación de los maestros del MCEP y sirvieron para canalizar su entusiasmo pedagógico, político y social.

Algunos miembros del MCEP fueron especialmente prolíficos e hicieron de su participación en el movimiento un asunto personal. Entre otras cosas, estos maestros llevaron a cabo arduas tareas de gestión, se encargaron de la Secretaría Estatal del MCEP y participaron, por norma general, en todas las áreas –pedagógica, política y social– del movimiento. Con frecuencia, estas personas también se encargaron de representar al MCEP en distintas ocasiones y llegaron incluso a (1) participar en la organización de eventos de envergadura internacional como el *Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet* (RIDEF), (2) ser parte del *Conseil d'Administration* (CA) de la FIMEM, o (3) gestionar la publicación internacional *Multilettré*.

La FIMEM fue –y todavía es–, un organismo internacional que aglutinó y visibilizó la multitud de grupos Freinet del ámbito internacional y se propuso alcanzar un objetivo meridiano: «desarrollar la cooperación internacional a fin de consolidar la práctica de la pedagogía Freinet en todos los continentes» (FIMEM, n.d., p. 2). Para cumplir con este propósito, la FIMEM puso en marcha actividades como la RIDEF y el boletín *Multilettré*, entre otras.

El encuentro anual RIDEF fue uno de los medios de acción principal de la FIMEM. Las RIDEF se convirtieron en la expresión máxima del intercambio cultural y la investigación pedagógica de los movimientos Freinet. Además, fueron también una manifestación de la continuidad e internacionalización de la propuesta de C. Freinet, y una ocasión para fortalecer, reformar y divulgar las experiencias de cada uno de los movimientos. En las RIDEF los maestros Freinet tuvieron la oportunidad de comunicarse, establecer nuevos contactos, superar los choques culturales y sacar adelante un trabajo cooperativo a escala internacional que expresaba la experiencia, la investigación y la lucha en el campo educativo de más de 50.000 seguidores de las técnicas Freinet: «*L'objectif que nous devons tous avoir est de construire ensemble un échange continu et de coordonner des campagnes de recherches communes et des interventions sur le terrain de l'éducation démocratique*» (Rizzi, 1981a, p. 2; 1981b). En el año 1980 la RIDEF se celebró en Madrid. Este acontecimiento, organizado por el MCEP, marcó un antes y un después en la orientación de los congresos internacionales de la FIMEM, dejándose de lado la etapa donde «el contenido turístico tenía la importancia o más que el intercambio pedagógico» (MCEP, 1988, p. 11).

El boletín *Multilettré* fue otro de los medios de acción principal de la FIMEM. Este boletín tuvo un alcance internacional y se consagró como el órgano de difusión y coordinación intermovimientos de la FIMEM. Gracias a esta publicación los movimientos Freinet establecidos en diferentes puntos geográficos del orbe pudieron mantener un contacto constante y estar al tanto de las últimas novedades. Normalmente, la edición de la *Multilettré* era asumida por algún movimiento de la FIMEM por un período máximo de dos o tres años (MCEP, 1988, p. 13). En el año 1980, el GT de Madrid y el GT de Delft (Países Bajos) se hicieron cargo de la *Multicarta* comprometiéndose a publicar nueve números anuales con un contenido que debía incluir, al menos: (1) un artículo principal; (2) las últimas informaciones y novedades de las comisiones de la FIMEM; y (3) aquellas cuestiones o debates que formaban parte de la vida cotidiana de los miembros de la FIMEM (MCEP, 1981, p. 5).

Fuera de la FIMEM, una de las formas más fructíferas de cooperación internacional en la que participó el MCEP surgió a través del intercambio de publicaciones en un principio pensadas para la difusión nacional que terminaron circulando en el ámbito internacional. Así, se intercambiaron publicaciones francesas –*L'Éducateur, La Brèche, Créations*–,

españolas –el boletín *Colaboración*, *Cardo*, *As Roladas*–, italianas –*Cooperazione Educativa*–, y también algunas de procedencia alemana –*Fragen un Versuche*–, belga –*Éducation Populaire*–, y portuguesa –*Escola Moderna*–, entre otras. Todas ellas publicaron distintos trabajos grupales o experiencias internacionales, facilitaron el contacto internacional y sirvieron para mantener cierta estabilidad en las relaciones internacionales.

Conclusiones

Desde la creación de ACIES, el movimiento Freinet español atravesó diversas etapas durante las cuales se produjeron variaciones en el tamaño y actividad de los GGTT y los grupos de trabajo, y en el ritmo de trabajo cooperativo de sus integrantes. Ello, entre otras cosas, condicionó la participación internacional del movimiento. Con el tiempo, el MCEP consiguió madurar y perfilar las ideas del proyecto de escuela popular y aumentar los espacios y ritmo de cooperación del grupo. Entre otras cosas, los maestros del MCEP se esforzaron por tener una mayor presencia internacional a través de su participación en distintas actividades cooperativas organizadas por otros grupos Freinet del ámbito internacional. Paralelamente, los maestros del MCEP se esforzaron por dar una mayor difusión e incluir a sus compañeros internacionales en los congresos anuales del MCEP y en otras actividades específicas abiertas a un trabajo cooperativo internacional. En general, a partir del año 1980 puede hablarse de un trabajo cooperativo y de una red de intercambio internacional sólidos y estables.

La FIMEM y las actividades cooperativas organizadas por esta organización, especialmente las RIDEF y el boletín *Multilette*, funcionaron a todos los efectos como un auténtico frente político de intervención pedagógica. Al mismo tiempo, la FIMEM actuó como un acelerador de la propuesta de escuela popular de Freinet y dio cabida a reivindicaciones de tipo político, pedagógico y social de los movimientos Freinet del ámbito internacional. El MCEP alimentó su relación con la FIMEM invirtiendo una cantidad considerable de tiempo, trabajo y esfuerzo. Sin embargo, la relación entre el MCEP y la FIMEM no debe sobredimensionarse, así como tampoco deben hacerlo los contactos entre el MCEP y otros grupos Freinet del ámbito internacional como el MCE o el MEM. Más bien, la participación internacional del MCEP convivió con otros proyectos de envergadura del MCEP como lo fueron (1) el boletín *Colaboración*, (2) la cooperación con el Movimiento Obrero, otros movimientos sociales y la Administración, (3) los distintos proyectos y actividades de los grupos de trabajo y los GGTT, (4) y el desarrollo y perfeccionamiento del proyecto de escuela popular.

Por último, se aportan tres claves sobre la participación internacional del MCEP. Primero: los intercambios del MCEP con otros movimientos Freinet del ámbito internacional fueron bastante productivos en tanto a que funcionaron como un espacio de formación y de trabajo cooperativo dentro de la lucha por el proyecto de escuela popular. Segundo: la participación internacional del MCEP permitió una reflexión colectiva sobre la realidad social, política y educativa del país –España–. Y, tercero: los contactos internacionales del MCEP con otros movimientos Freinet y su relación particular con la FIMEM elevaron el proyecto de escuela popular del MCEP a otro nivel, permitiendo una difusión internacional del mismo.

Referencias

- A.C.I.E.S. (1976). Informe sobre el III Congreso de A.C.I.E.S. en Salamanca. *Colaboración*, 1, 3.
- Anónimo. (1957). MOTION N° 2. Constitution de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne. *L'Éducateur*, (21, 20 Avril 1957), 12.
- Anónimo. (1975). Federation Internationale des Mouvements d'École Moderne. *L'Éducateur*, mai 1975(16), 4. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19826>
- FIMEM. (n.d.). *Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*. Laia.
- Gómez Sánchez, A. M. (en prensa-a). Cooperación, participación, educación y política en tiempos de transición y democracia (España, 1970-1990). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Foro de Educación*, 1-19.
- Gómez Sánchez, A. M. (en prensa-b). La lucha por la renovación pedagógica y la transformación social en España (1976-1985). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1-21.
- Hernández Huerta, J. L., & Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating Education and Political Reform: The Freinet Movement and Democratization in Spain (1975-1982). *História da Educação*, 20(49), 95-122.
- MCEP. (1977). Primera página. *Colaboración*, 7, 3.
- MCEP. (1981). *La escuela frente a la degradación de la vida urbana. (Informe vitalista-burocrático sobre el 2º Congreso Internacional de la FIMEM)*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1986). Términos de la Propuesta de AKAL. *Al vuelo*, 17, 3-6.
- MCEP. (1988). *MCEP. Dossier XV Congreso - Madrid - 1988*. MCEP.
- Rizzi, R. (1981a). Des perspectives internationales. *L'Éducateur*, 6, 1-2.
- Rizzi, R. (1981b). Sentido y proyecto de la RIDEF 82. *Colaboración*, 31, 22-23.

“Agentes de italianidad” en el mundo. Un análisis prosopográfico del cuerpo docente de las escuelas italianas en Buenos Aires durante el “Ventennio” fascista.

Paula Alejandra Serrao.

A fines del siglo XIX, se consolidó una red internacional de escuelas italianas en el extranjero, que se expendía desde las Américas hasta África, Europa y Asia. La mayor parte de estas escuelas había sido fundada a mediados de dicho siglo por iniciativa de los propios migrantes, interesados en transmitir la lengua y la cultura italiana a sus hijos e hijas, y por diversas órdenes religiosas italianas, como los salesianos, que intentaban conservar la fe católica de los migrantes, a menudo considerada constitutiva de la nacionalidad italiana. Sin embargo, con el ascenso de los nacionalismos y del colonialismo europeo, el Estado italiano reforzó su control sobre las mencionadas escuelas, entendidas como instituciones potencialmente útiles para extender su influencia cultural, económica y política en el exterior. De hecho, en 1889 fue emanada la llamada "Ley Crispi" ("Reale Decreto" -RD- n. 6566, más tarde complementado por el R.D n. 6567), la primera regulación orgánica de las escuelas italianas en el extranjero, que preveía la financiación íntegra de las "scuole governative", es decir, de aquellas escuelas gestionadas por el Estado italiano en el Levante y en la cuenca mediterránea, y subvenciones en dinero y/o material didáctico para las "scuole sussidiate", o sea, las de carácter privado (confesionales o laicas), establecidas principalmente en América, que debían seguir los programas y métodos de enseñanza de Italia, aunque adaptándolos a los del país de acogida. En 1890, la "Circolare Damiani" confirmó estos requisitos, añadiendo la obligación de enviar informes trimestrales al "Ministero degli Affari Esteri" (MAE) y aceptar inspecciones consulares periódicas (Barausse, 2022; Salvetti, 2002).

Con el inicio de la Gran Guerra, el funcionamiento normal de la red de escuelas italianas se vio alterado debido a la reducción del presupuesto estatal asignado. A pesar de esto, en la década de 1920, el nacionalismo italiano promovió nuevas iniciativas para revivir el proyecto educativo, con el objetivo de evitar que las llamadas "segundas y terceras generaciones" de emigrantes perdieran su identificación con la nación italiana. Con la llegada del fascismo al poder, la "Direzione Generale delle Scuole Italiane all'Estero" continuó con la línea de trabajo existente, pero adaptándola al "espíritu" de la reforma Gentile a través de diversas medidas, como la introducción del crucifijo y el retrato del Rey en el aula (circular n. 1304), el reinicio de las comisiones para la revisión de los libros de texto y la inclusión de la enseñanza religiosa (ordenanza del 16/04/1924). Además, se dispuso que los y las docentes debieran prestar un juramento profesional (R.D n. 932), cuya fórmula expresaba la intención de las autoridades italianas de convertirlos en «agenti attivamente impegnati nella propaganda dell'italianità e nell'organizzazione della vita coloniale» (Cavarocchi, 2010, p. 230). Sucesivamente, entre 1928 y 1937, la "Direzione Generale degli Italiani all'Estero e delle Scuole" (DGIES) funcionó bajo las órdenes de un funcionario de notable activismo, Pietro Parini, que promovió la centralización y la politización de la red de escuelas (Pretelli, 2010). Justamente durante este periodo, la DGIES inició a enviar a las escuelas italianas subsidiadas de Buenos Aires docentes con probada experiencia en las "scuole governative", con el objetivo de solucionar la crisis que enfrentaban estas instituciones, frecuentadas por un exiguo número de estudiantes.

En Buenos Aires las escuelas italianas surgieron a mediados del siglo XIX, por iniciativa de las Asociaciones Italianas de Ayuda Mutua (AIAM). Se trataba de escuelas primarias frecuentadas principalmente a los hijos e hijas de los socios de las AIAM, pertenecientes a los extractos medio-bajos de la sociedad. Su objetivo era transmitir a los y las estudiantes una instrucción elemental básica (saber leer, escribir y hacer las operaciones matemáticas elementales) para facilitar su inserción social y laboral en la nueva sociedad, garantizado al mismo tiempo la “conservación” de la lengua y de la cultura italiana o, mejor dicho, una reinterpretación de esta (Favero, 1984). Cabe mencionar que estas escuelas eran dirigidas por los "Consigli d'Istruzione" de las AIAM, generalmente formados por los socios más instruidos (abogados, periodísticas, médicos, etc.), quienes se encargaban, entre otras cosas, de seleccionar y contratar a los y las maestras, generalmente migrantes diplomados en Italia, a través de concursos orales y escritos (Serrao, 2024). Desde un punto de vista económico, las escuelas subsistían mayormente con los aportes de los socios, en cuanto los subsidios enviados por el Estado italiano no alcanzaban a cubrir los gastos mínimos. Desde un punto de vista normativo, las escuelas no solo debían rendir cuentas al consulado italiano, sino también al “Consejo Nacional de Educación” (CNE) de la Argentina, que a partir de 1884 comenzó a supervisar, aunque de manera flexible, las escuelas privadas (Silveira, 2018). Como resultado, las escuelas de las AIAM debieron adaptarse a la normativa y los programas escolares de ambos países.

Hasta la década de 1880, las escuelas italianas tuvieron un consistente número de estudiantes, que llegó a alcanzar más del 10 % de la población escolar de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, a fines del siglo este porcentaje se redujo drásticamente al 1, 5 % debido a un conjunto de factores, entre los cuales se encontraban la difusión de la escuela pública argentina, la crisis económica de las AIAM y el veloz proceso de integración de la comunidad italiana en la sociedad argentina. Además, el inicio de la Gran Guerra y la llegada del fascismo al poder no hicieron más que empeorar el cuadro, en cuanto las migraciones italianas a la Argentina se redujeron y muchas AIAM se fracturaron por las luchas entre admiradores y detractores del nuevo régimen italiano. Aunque los fascistas no obtuvieron grandes resultados en las elecciones de la AIMS, las discusiones dividían a las asociaciones, creando situaciones de grave violencia que alejaban a los miembros menos politizados, que eran la mayoría (Aliano, 2012; Fotia, 2015; Devoto, 2006; Zanatta, 2003; Newton, 1995). Además, esta situación ocasionó la fractura política de las escuelas italianas de Buenos Aires, que en los años veinte se dividieron entre aquellas que, arraigadas en su tradición laica y democrática, se mostraron reticentes a aceptar la nueva política educativa fascista y rechazaron el subsidio del consulado (y con ello los controles y requerimientos de la diplomacia italiana), y aquellas otras que optaron por mantener su dependencia al Estado italiano (Serrao, 2023).

A estas últimas escuelas, entre los años treinta y cuarenta la DGIIES envió aproximadamente 15 docentes, que son objeto de esta investigación. Entre ellos se encontraban Marta Zuffi, ex maestra de las escuelas italianas de Rabat y Alejandría; Giovina Mosca, llegada desde El Cairo; Elena Benetti Piacentini, ex docente en las escuelas de Alejandría y Londres; Silvia Doglia, ex directora de “Scuola Regina Elena” de Alejandría y el “fedelissimo” Pietro Galgani, ex director de las escuelas italianas de Nantes. Las biografías necesariamente transnacionales de dichas/os docentes, tan excepcionales para la época, no han sido aun exploradas, dejando varios interrogantes. Por ejemplo, ¿Cómo y por qué fueron seleccionados para “solucionar” el problema de las escuelas italianas de Buenos Aires? ¿Cuál era su bagaje educativo, cultural y político? ¿Cómo explicar el elevado porcentaje de mujeres en el grupo? ¿Cómo transitaron su experiencia docente y migratoria en Buenos Aires? ¿Cómo fue su relación con las

autoridades argentinas y con el personal docente de las ya mencionadas escuelas italianas? ¿Qué estrategias implementaron para aumentar la población escolar? ¿Lo lograron? ¿Qué sucedió con ellos y ellas luego del cierre de las escuelas italianas (1942), requerido por las autoridades argentinas para evitar la difusión de la propaganda fascista en el país?

La presente investigación aborda dichos interrogantes a través de un enfoque transnacional (Fuchs & Roldán, 2019; Ossenbach & del Pozo, 2011), que utiliza el recurso de la variación de escalas de análisis (Revel, 2006). Además, emplea técnicas relacionadas con la prosopografía (Ferrari, 2010), usando variables de análisis como “género” (Scott, 1999), “estado civil”, “edad”, “estudios”, “recorridos profesionales previos”, etc. En términos de material archivístico, se utilizan una variedad de fuentes históricas inéditas como informes escolares, memorias docentes, fotografías, e informes consulares, etc., principalmente conservada en el "Archivo Scuola" del "Archivio Storico-Diplomatico" del "Ministero degli Affari Esteri" (ASMAE).

El trabajo revela el perfil emergente del conjunto de actores, lo cual es útil para reflexionar sobre el funcionamiento de la red de escuelas italianas en el extranjero y, más específicamente, sobre el proyecto italiano en Argentina. Además, permite analizar la posición de las escuelas porteñas dentro de dicha red, evidenciando su marginalidad a través de las reiteradas quejas docentes sobre sus insuficientes salarios (en comparación con otras escuelas de la red), sobre la falta de material didáctico disponible, sobre el bajo prestigio de las escuelas italianas de la ciudad, etc. Estas quejas, de hecho, llevaron a que varias maestras solicitaran traslados a escuelas mejor organizadas, apreciadas y más cercanas al Viejo Continente. Por otro lado, al reconstruir las estrategias implementadas por los docentes para superar la crisis de las escuelas, se puede analizar no solo su bagaje cultural y profesional, sino también la importancia y el peso de la agencia individual en la definición de las políticas educativas italianas en el extranjero. Finalmente, las trayectorias docentes posteriores al cierre de las escuelas y a la caída de Mussolini permiten analizar desde un nuevo punto de vista el “desarme” de la red educativa fascista y las implicancias de este proceso para la vida de sus docentes.

Referencias

- Aliano, D. (2012). *Mussolini's national project in Argentina*. Fairleigh Dickinson University press.
- Barausse, A. (2022). «Esportare la lingua e la cultura del Belpaese». Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925), *History of Education & Children Literature*, vol. XVI, 2, 89-144.
- Cavarocchi, F. (2010). *Avanguardie dello spirito: il fascismo e la propaganda culturale all'estero*. Carocci.
- Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en Argentina*. Biblos.
- Favero, L. (1984). Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914, *Studi Emigrazione*, a. XXI, n. 75, 343-380.
- Ferrari, M. (2010). Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones, *Antítesis*, v. 3, n. 5, 529-550.
- Fotia, L. (2015) *La politica culturale del fascismo in Argentina (1923-1940)* [Tesis de doctorado, Università degli Studi di “Roma Tre”] [Politica culturale fascismo in Argentina Fotia.pdf \(uniroma3.it\)](#)
- Fuchs, E. y Roldán Vera, M. E. (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan.

- Newton, R. (1995). El fascismo y la colectividad ítalo-argentina, 1922-1945, *Ciclos*, V, n. 9, 3-30.
- Ossenbach, G. y del Pozo, M. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda, *Paedagogica Historica*, 47, 5, 579-600.
- Pretelli, M. (2010). *Il fascismo e gli italiani all'estero*. Clueb.
- Revel, J. (Ed.) (2006). *Giochi di scala: la microstoria alla prova dell'esperienza*. Viella.
- Salveti, P. (2002). Le scuole italiane all'estero, en Bevilacqua, P. et al. (Ed.). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Donzelli, 535-549.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Navarro, M. y Stimpson, C. (Ed.). *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, 23-58.
- Serrao, P. (2023). Echi della riforma Gentile in Argentina, *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 10, a. XL, 211-223.
- Serrao, P. (2024) Il corpo docente delle scuole italiane a Buenos Aires. Origine geografiche, genere, formazione professionale e condizioni lavorative (1867-1914) en Donna M. Chirico, A. Cagnolotti, A. Tamburri y C. Pretruzzi (Ed.). *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello*. Clueb.
- Silveira, A. (2018). Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930), *Pasado Abierto*, n.8, 160-196.
- Zanatta, L. (2003). I fasci in Argentina negli anni Trenta, en E. Franzina y M. Sanfilippo (Ed.). *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei fasci italiani all'estero, 1920-1943*. Laterza, 140-151.

Las profesoras de la Escuela Normal Superior de Maestras de Granada en el primer tercio del S.XX.

Natalia Reyes Ruiz de Peralta.

Las profesoras de las Escuelas Normales o de Magisterio se incorporaron al mundo laboral en la primera mitad del S.XIX, cuando los Gobiernos regularon la escolarización primaria y se crearon las primeras escuelas de niñas. Esta situación fue la primera que ofreció a las mujeres una oportunidad de participar activamente el sistema educativo, como señala Consuelo Flecha (Rabazas, Ramos y Sonvella, 2022). Para poder investigar y presentar los resultados sobre este colectivo que formaron las profesoras de las Escuelas Normales, es necesario cubrir la perspectiva de género de la que, en ocasiones, adolece la investigación histórica-educativa (Cagnolati, Rabazas y Robles, 2023). Para poder progresar e incluir a estas profesoras que se encargaron de formar a las maestras que educarían a las niñas en el pasado S.XX, hay que investigar para darle voz a las protagonistas de unos hechos que se seguirán ignorando si no se recupera su nombre y su memoria (Grana Gil, Martín Zuñiga y Trigueros, 2022). El trabajo que aquí se presenta y que se centra en la Escuela Normal de Maestras de Granada en el primer tercio del S. XX, está enmarcado en el Proyecto Nacional de Investigación I+D+i “Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923 – 1975): silencios, resistencias y resignificados” (EXILIOS) (PID2019 105817GB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación).

El objetivo de la presente comunicación es visibilizar la trayectoria profesional y personal de las profesoras de la Escuela Normal de Magisterio de Granada desde 1910 y hasta después de los procesos de depuración impuestos tras el golpe de estado que provocó la guerra civil española (1936 – 1939) y en el inicio de la dictadura franquista.

El devenir de la escuela de magisterio femenina en la ciudad de Granada, como el de tantas otras, desde sus orígenes está íntimamente ligada a los planteamientos que ponen de manifiesto la problemática que entrañaba el atraso que existía en las escuelas de niñas respecto a la de niños (Colmenar, 2010) bajo el planteamiento diferenciador que subyacía tanto a la formación reglada como a la profesionalización de las mujeres durante el S.XIX. Como señala Scanlon (1989) el S.XIX se dedicó preferentemente a la educación masculina en perjuicio a la femenina que se veía avocada a las tareas de las labores del hogar y a algún conocimiento más destinado al ámbito privado. Se consideraba que la educación y la práctica educativa debían estar diferenciada por sexos y en lo que concierne a la formación del magisterio esto conllevó la creación de las Escuelas Normales femeninas tras la creación de las masculinas, amparadas por la Ley Moyano de 1857. En Granada, diez años después de la creación de la Escuela Normal de Maestros, fue el entonces Rector de la Universidad, Juan Nepomuceno, quien solicitó la creación de la Escuela Normal de Maestras en 1858 (López, 1979).

Como indica Cortada (1999), las maestras que se formaban en estas Escuelas Normales distaban mucho en educación e instrucción, y así lo reivindicaban, de las costureras que décadas antes se encargaban de la educación de las niñas. No obstante, la incorporación de las maestras al ámbito público se hizo en términos de total inferioridad respecto a los varones, por cuestiones de salario y de formación. Además, estaban totalmente supeditadas a la dirección o inspección masculina, puesto que ellas no tenían opción de acceder a cargos de responsabilidad educativa. No obstante, o precisamente por ello, fueron las profesoras de la segunda mitad del S.XIX quienes consiguieron crear una

identidad y un activismo profesional que les permitió entrar progresivamente en ámbitos de poder educativo que le correspondían exclusivamente a los varones.

El tiempo que delimita esta investigación es el primer tercio del S.XX, por ser un momento histórico en el que la formación del magisterio femenino refleja los avances pedagógicos y sociales que se alcanzan en las primeras décadas del pasado siglo. Nos encontramos con un contexto de inestabilidad política y crisis económica tanto por motivos internos como externos, en el que las élites, los grupos de poder y la Iglesia tienen una gran fuerza en el ámbito educativo. Como indica Melero (2009), hacía falta un proyecto colectivo que pudiese hacerle frente a los problemas que se planteaban en el ámbito educativo. Casi dos tercios de la población era analfabeta y la escuela pública no podía cubrir las necesidades que existían en este respecto. Tampoco había herramientas para formar a la ciudadanía en valores que les permitiesen librarse de la subordinación ante las distintas oligarquías que seguían concentrando poder, sobre todo en el ámbito más rural. No obstante, existían propuestas pedagógicas que supusieron un impulso y que daban respuesta a la preocupación por la educación como cuestión de estado, como las mostradas por los sucesivos gobiernos. Además, las tímidas propuestas anteriores a este periodo vieron sus frutos, como las planteadas por parte de los krausistas u otras semi – oficiales (Scanlon, 1989). Como indica Robles (2016), existen diferentes iniciativas que se materializaron en distintas reformas que buscaban la base científica de la educación y la profesionalización de los y las docentes, encontrando singularidades en disciplinas como la educación física, que pudo escapar de la asignación que se les hace a las mujeres en el ámbito privado. La igualdad entre la educación de hombres y mujeres todavía era algo más ilusorio que real, pero gracias a los Institucionalistas que participaron en el Ministerio de Instrucción Pública a través del Consejo de Instrucción Pública, la Dirección General de Instrucción Primaria, la JAE y la creación del Instituto – Escuela o la Residencia de Señoritas, las distancias se acortaban (Scanlon, 1989).

Como explica Colmenar (2010), el magisterio se convierte para las mujeres en una salida de desarrollo profesional, cultural y personal, puesto que tenían cerradas cualquier otra vía y se consigue cierta estabilidad en las escuelas normales de maestras. Desde 1931, con la llegada de la II República, la Escuela Normal de Magisterio Primario pasa a ser mixta y se hace bandera de la importancia que la República le otorga a la educación, como fábrica de ciudadanía, en palabras de Melero (2009). Este autor señala cómo la formación de maestros y maestras bajo el Plan Profesional alcanza una altura que, quizás, no se haya visto en etapas históricas posteriores. Aquí se hace presente la realidad de los espacios mixtos como base de la igualdad entre niños y niñas en educación, entre hombre y mujeres en la profesión docente.

Tras el fallido golpe de estado al gobierno legalmente constituido de la II República y la Guerra Civil posterior cuyo resultado fue la imposición de la dictadura franquista que durará 40 años, se llevan a cabo una serie de reformas. Entre ellas, la educativa concentra gran parte del control ideológico y moral que ejerce el régimen, bajo la dirección directa o indirecta de la Iglesia Católica, como indica Viñao (2014). Una de las principales finalidades es borrar todo el legado de la República. Las directrices que se dieron en educación, como en la sociedad en general, fueron de autoritarismo, orden, disciplina, obediencia y tendría su reflejo en la estructura familiar que sería patriarcal. En 1945 que se impone legalmente el desdoblamiento entre ambos sexos para las escuelas normales. En 1950 ya es efectiva y se cuenta con una Escuela Normal del Magisterio Masculino y una Escuela Normal del Magisterio Femenino.

En este contexto que se ha descrito, interesa saber cómo fue el desarrollo profesional de las profesoras de las Escuelas Normales. La Escuela Normal de Maestras de Granada

encuentra en estas décadas señaladas, mayor estabilidad que la que tuvo en sus orígenes. Como señala López (1979) desde 1899 esta institución estará marcada por su directora, Ana Solo de Zaldívar. Más tarde será Amparo Bassecourt quien tomará el relevo pero seguirá una línea de exigencia en las formas y costumbres que debían de cumplir las mujeres y también bajo una exigencia académica. Esto no las alejaba de acusaciones de heterodoxia o quejas que llegaban hasta al Ministerio. Fue directora hasta 1931, donde Gloria Giner designada como directora, que reclinó y fue entonces elegida Petra Jiménez García quien llevaría a cabo la fusión de las Escuelas Normales masculina y femenina y comenzaría la Escuela Normal de Magisterio Primario de Granada que durará catorce cursos, hasta volver a separarse oficialmente bajo la legislación franquista.

Las directoras nombradas, junto a un claustro constituido por profesoras en su mayoría, llevarán a la práctica las reformas de los planes de estudio del magisterio y convivirán con un clima de una ciudad en la que las mujeres todavía quedaban lejos de lo que en otros lugares reivindicaban como estudiantes.

Para desarrollar la investigación en la que se basa la presente comunicación, tanto para analizar el trabajo desde las diferentes direcciones de la Escuela Normal de Maestras de Granada, como la labor de sus profesoras, sus formaciones o intereses, ha sido una metodología histórico-educativa. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las escuelas normales de magisterio y sobre la formación y la profesionalización de las mujeres en el primer tercio del S.XX en España. Además, fundamentalmente, se han revisado fuentes primarias, como son los expedientes personales, académicos y otros documentos relacionados con las profesoras de la Escuela Normal de Granada y que están depositados en el Archivo de la Universidad de Granada. En él están recogidos 6035 documentos sobre la Escuela Normal. De ellos, hay 3894 registros de expedientes y 280 son expedientes personales, que están dentro de la gestión de personal señalados como datos personales. De esos 280 registros, 26 son de profesoras de la Escuela Normal (según el momento, Normal de Maestras o Normal de Magisterio o de Magisterio de Primaria) fechados entre 1898 y 1957.

Prácticamente todos cuentan con la hoja de servicio, los certificados médicos en caso de bajas y otra documentación académica de interés, como correspondencia con los responsables de distintos órganos a quienes se le solicitaba traslados, ejercicios de cátedra o reconocimientos para ajustes salariales. Los inicios de los expedientes están fechados desde 1900 a 1938 y, entre estos, el que finaliza más tarde lo hace en 1957. Entre estas profesoras se encuentra dos de las directoras que tuvo la escuela Normal de Maestras, con información sobre sus méritos y expedientes académicos, y también encontramos a una profesora, Encarnación Megías Manzano, quien cuenta con dos premios literarios, uno de ellos titulado “La Educación de la Mujer” en 1897, cuando era alumna de la Escuela de Música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País.

Con la revisión de estas fuentes se puede realizar una aproximación al trabajo desarrollado por las profesoras, directoras y secretarías de la Escuela Normal de Magisterio en el inicio del S.XX que no están todavía analizadas, e ilustran lo sucedido en una época tan cambiante como la que enmarca esta investigación y se presentan las siguientes conclusiones: se evidencia la profusa formación de muchas de ellas que contradice la visión del magisterio exclusivamente como educación de adorno o “pasarela” para mejorar una situación social o económica. No hablamos solo de vocación, sino de una instrucción, una formación y una participación en la cultura y en la sociedad que ha quedado invisibilizada en el relato histórico-educativo. También se descubren en estos archivos el tiempo dedicado a líneas docentes claramente definidas que suponen campos de conocimientos e investigación protagonizados por estas profesoras. Otro aspecto que

se aprecia en estos archivos es la relación con diferentes organismos, que confirma esa supeditación constante a los órganos de poder educativo siempre ocupado por varones. En su correspondencia que acompaña a los expedientes personales también se puede constatar la tutela de algunas de ellas realizada por varones, puesto que son ellos quienes acreditan las situaciones que se describen para solicitar un permiso o una baja médica. Resulta también interesante como objeto de estudio las relaciones de trabajo establecidas entre ellas, puesto que demuestra la creación de redes profesionales y personales de apoyo entre las profesoras, como profesionales que asumen su cuidado y el de sus compañeras. Para finalizar el periodo acotado en esta comunicación, se puede observar los cambios y depuraciones que se produjeron en el inicio de la dictadura franquista, como la realidad legislativa que sigue vigente durante algunos cursos, pero que no se lleva a cabo en la realidad, puesto que se vuelve a separar la práctica académica entre varones y mujeres y son ellas, las profesoras, quienes tendrán que demostrar su afinidad al régimen dictatorial para poder seguir ejerciendo su labor docente.

Con la información recogida y lo que resta analizar, podemos llegar a la conclusión final de que los expedientes personales de las profesoras de la Escuela Normal de Maestras no están lo suficientemente investigados, por lo que actualmente existe una deuda contraída con la Historia de la Educación en general y con la Historia de la Educación de las Mujeres en particular en la ciudad de Granada. Esta investigación contribuye a saldar parte de esta deuda y a replantearse e impulsar prácticas y concepciones de la Historia de la Educación vinculadas con la investigación histórico-educativa.

Los resultados de esta investigación se transferirán a las Facultades de Educación y, especialmente, a la Universidad de Granada por ser elemento clave en la historia de la actual Fac. de CC. De la Educación.

Referencias

- Cagnolati, Antonella, Rabazas, Teresa y Robles Sanjuán, Victoria. (2023). Totalitarismos y Exilio Interior en las Educadores del Siglos XX. Introducción. *Historia y Memoria de la Educación*, 17 (2023): 11 – 27. DOI: [10.5944/hme.17.2023.36269](https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.36269)
- Colmenar Orzaes, Carmen (2010). Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887). *Historia De La Educación*, 2. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6471>
- Cortada Andreu, Esther. (1999). De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional. *Arenal*, 6:1. (enero – junio 1999.) 31 – 35.
- Grana Gil, Isabel., Martín Zúñiga, Francisco y Trigueros Gordillo, Guadalupe. (2023). Profesoras de Instituto y de Escuela Normal Sancionadas en Andalucía durante la Guerra Civil española: apuntes biográficos. *Historia y Memoria de la Educación*, 17 (2023): 135 – 171. DOI: 10.5944/hme.17.2023.33171
- López, Miguel Ángel. (1979). *La Escuela Normal de Granada*. Universidad de Granada.
- Melero Pintado, Antonio. (2009). La Segunda República y la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14. 85 – 94
- Robles Sanjuán, Victoria. (2016). Moral, instrucción física y emancipación de las chicas (1900-1930). *Espacios y Patrimonios históricos – educativos*. Paulí Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia (Coord.) 1015 – 1031.
- Rabazas, Teresa; Ramos, Sara. y Sonvella, Miriam. (2022). El Legado Pedagógico de las Mujeres. Conversaciones con Consuelo Flecha sobre la Historia de la Educación Femenina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), pp. 256-270. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.566>

- Scanlon, Geraldine M. (1989). La mujer y la instrucción pública de la ley Moyano a la II República. Historia de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. 6. 193 – 208
- Viñao, Antonio. (2014) La Educación en el Franquismo. *Educar em Revista*, 51, 19 – 35.

Paralelismos entre España y Alemania en la represión del magisterio primario, 1930-1940.

Andra Santiesteban.

La represión ejercida sobre el cuerpo docente emergió como un fenómeno educativo que trascendió las fronteras nacionales y culturales, manifestándose como un denominador común en diversos contextos históricos y geográficos durante la década de los 30 y los años 40 del siglo XX. Este período se caracterizó por el auge del fascismo en Europa, dando lugar a una purga ideológicamente motivada en el ámbito educativo que ha dejado huellas transnacionales y transculturales en la Historia de la Educación. En este contexto, nuestra propuesta confronta críticamente las medidas implementadas en las ciudades de Berlín (1933-1945) y de Madrid (1936-1945), con el propósito de identificar posibles paralelismos en las políticas y prácticas represivas-depuradoras del magisterio primario de ambas localidades.

Más allá, nuestra propuesta recupera la memoria histórico-educativa de la depuración nazi y franquista, enfocándose en la memoria de los represaliados. En este marco, se promueve el estudio historiográfico como componente esencial para desentrañar el pasado y reconocer la relevancia de una memoria silenciada en la construcción de un futuro educativo sólido. Este enfoque promueve un balance crítico entre el ayer y el hoy, el pasado y el presente, erigiéndose como elemento fundamental en la configuración de la identidad profesional del colectivo docente. Como señala Acuña (2014, p. 62), la relación dialéctica entre pasado y presente se convierte en un hilo conductor que nos ayuda a explicar el curso de la historia. Se trata de una herramienta que no solo nos permite reflexionar sobre nuestro pasado, sino que también guía y orienta el presente, estableciendo un vínculo inquebrantable entre lo que fue y lo que está por venir.

En 1933, el ascenso del nazismo en Alemania bajo el liderazgo de Adolf Hitler marcó el inicio de políticas que abogaban por la supremacía racial, la expansión militar y el autoritarismo sociocultural. Simultáneamente, en España, con el comienzo de la guerra civil en 1936, el general Francisco Franco perseguía objetivos análogos mediante su movimiento nacionalcatólico. Ambos regímenes desplegaron estrategias destinadas a imponer su ideología fascista tanto en el ámbito público como en el privado, consolidando un control total sobre el Estado y la sociedad. En este sentido, compartieron elementos distintivos, tales como el nacionalismo extremo, la retórica anticomunista y socialista, la censura moral e intelectual, así como la represión política y la persecución sistemática de grupos considerados "indeseables" y declarados "enemigos de la patria".

En consecuencia, en la enseñanza se impulsaron prácticas purgativas a las que fue sometido el magisterio judío, "no ario", y aquellos considerados disidentes políticos en Berlín. La base legal para esta depuración se estableció a través de la *Ley para la Restauración de la Función Pública* (en alemán: *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums*; Fricke-Finkelburg, 1989; Mühl-Benninghaus, 1996; Bath, 1998). También en Madrid la promulgación de una normativa específica sentó las bases legales del proceso depurativo-represivo. Entre ellas, destacó el *Decreto del 8 de noviembre de 1936*, respecto a la creación de las Comisiones Depuradoras (en adelante CCDD); la *Orden del 11 de marzo de 1938*, que delineó el modo de actuación y sanciones a imponer; y la *Ley de 9 de febrero de 1939*, que incluyó las Responsabilidades Políticas, entre otras. En paralelo, en Alemania, se implementó el proceso represivo denominado *Gleichschaltung* (en español: asimilación y cohesión de unidades), cuyo propósito era

imponer nuevos valores y suprimir perspectivas alternativas. Tanto en el nazismo como en el franquismo, la búsqueda de control total condujo a la erradicación de cualquier influencia contraria en las aulas. En este contexto, la eliminación de aquel personal que no encajaba en el nuevo modelo docente finalmente contribuyó a la uniformidad de la enseñanza y a la instauración de una cultura escolar homogénea. Aspecto que repercutió negativamente a la continuidad y consolidación de movimientos pedagógicos renovadores y encadenó la supresión de los hitos educativos alcanzados durante las etapas republicanas. Nos referimos en el caso alemán a la República de Weimar, y en el caso español hacemos alusión a la Segunda República.

Desde la década de los 90, en Alemania, se han realizado numerosos estudios historiográficos con el fin de promover la memoria colectiva (Cornelißen, 2003; Assmann, 2007; Erll, 2016) y desvelar los silencios impuestos por el sistema totalitario nacionalsocialista. En particular, las publicaciones de Radde (1993), Goldberg (1994), Meyhöfer (1996), Hensel (2012), Rogler (2012) y Bergemann y Ladwig-Winter (2016), acerca del magisterio primario y la depuración en Berlín, así como los trabajos de Scholtz (2009), Nagel (2012), Müller y Ortmeier (2017), Ortmeier (2000) y Müller (2021) sobre la enseñanza en tiempos de Hitler, resultan de relevancia para la fundamentación de esta propuesta.

También en el ámbito español, se ha observado una producción científica creciente que busca abordar la purga llevada a cabo por el régimen franquista contra la enseñanza, alcanzando su punto máximo de contribuciones en los primeros años del siglo XX. A partir de diferentes enfoques metodológicos y geográficos se han publicado numerosos trabajos sobre la depuración de maestros y maestras de la enseñanza primaria en el país (Morente, 1997; Fernández y Agulló, 1999; Pozo, 2001; Ramos, 2006; Domenech, 2016; Agulló, 2017; Sonllewa y Sanz, 2020). Con relación a Madrid existen estudios parciales de Morente (1997), Del Pozo (2003), Grana y Martín (2017), Menguiano (2020), así como de Ramos y Santiesteban (2022).

Con el fin de presentar datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizaremos hojas de servicio de los docentes berlineses, así como memorias escolares publicadas por la *Dirección General y la Inspección de Enseñanza* de Berlín. Ambas fuentes documentales están accesibles en la *Biblioteca para la Investigación en Historia de la Educación* (en alemán: *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*). De la misma manera acudiremos a la *Biblioteca Central y Regional* de Berlín (en alemán: *Zentral und Landesbibliothek Berlin*) para revisar informes de la administración educativa estatal, el *Ministerio de Ciencia, Educación y Cultura del Reich* (en alemán: *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*), así como de la ciudad de Berlín para el período comprendido entre el 1 de mayo de 1932 y el 1 de mayo de 1936. Por último, recurriremos al *Boletín oficial del Reich* (en alemán: *Reichsgesetzblatt*) disponible en *ALEX – Historische Rechts- und Gesetzestexte Online* de la *Biblioteca Nacional* (en alemán: *Nationalbibliothek*).

En el caso de los docentes madrileños revisaremos los expedientes de depuración del magisterio localizados en el *Archivo General de la Administración*, y los expedientes de revisión en el *Archivo Central del Ministerio de Educación*. Asimismo, incluiremos la información brindada por los *Boletines Oficiales del Estado*, *Provincial de Madrid* y la *Gaceta de Madrid* y la *Gaceta de la República* entre los años 1931 a 1945. Adicionalmente contaremos con documentos históricos hallados en la *Biblioteca Nacional*, la *Biblioteca Virtual de Madrid*, la *Biblioteca Digital Hispánica*, el *Portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo* o el *Portal de Archivos Españoles*.

Las fuentes primarias señaladas constituyen testimonios valiosos para comprender la represión de la enseñanza primaria en Berlín y Madrid durante el siglo XX. Utilizando el método histórico-educativo (Ruiz, 1976; Tiana, 1988) y la triangulación de fuentes, se realizará un análisis exhaustivo del magisterio sancionado, confirmado en su cargo y de los órganos depuradores en búsqueda de paralelismos entre ambos casos. Asimismo, se examinarán las sanciones impuestas, las acusaciones formuladas y posibles irregularidades en el proceso represivo, tomando en consideración diferencias pedagógicas y de género.

A modo de resumen, el legado de estas etapas constituye un recordatorio que nos insta a reflexionar sobre la importancia de pensar históricamente en Educación. La represión y depuración del magisterio primario es una muestra de la purga llevada a cabo por el nazismo y el franquismo en contextos similares. Este hecho educativo revela cómo una narrativa hegemónica e impuesta sobre la memoria del magisterio primario estuvo al servicio de sus agendas totalitarias y autoritarias. Al destapar similitudes y diferencias en este proceso en las regiones en cuestión, nuestra propuesta desafía y desmantela tales narrativas, fomentando así una comprensión más completa y crítica de nuestro pasado educativo, así como de sus huellas transnacionales y transculturales.

Referencias

- Acuña Rodríguez, O. Y. (2014). El pasado: historia o memoria. *Historia y memoria*, (9), pp. 57-81.
- Agulló Díaz, C. (2017). Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, 9-30.
- Assmann, A. (2007). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bath, H. (1998). Zur Organisation von Schulaufsicht und Schulverwaltung in Groß-Berlin und seinen Verwaltungsbezirken vor 1945. En Keim, W. y Weber, N. H. (ed.). *Reformpädagogik in Berlin. Tradition und Wiederentdeckung* (pp. 83-97). Lang.
- Bergemann, H. y Ladwig-Winter, S. (2016). *Der Prozess der "Gleichschaltung" der Lehrerverbände sowie die Diskriminierung und Verfolgung Berliner Lehrkräfte im Nationalsozialismus*. GEW Berlin.
- Cornelißen, Ch., Klinkhammer, L. y Schwentker, W. (2003). *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*. S. Fischer.
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2003). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Octaedro.
- Domenech Jiménez, M, I. (2016). *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Erl, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Metzler Verlag.
- Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio (1939-1944)*. Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València.
- Fricke-Finkelnburg, R. (1989). *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945*. Leske & Budrich.
- Goldberg, B. (1994). *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893 — 1945)*. Edition Hentrich.
- Grana Gil, I. y Martín Zúñiga, F. (2017). La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 705-720.

- Ibáñez Tarín, M. (2020). *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. Catarata.
- Hensel, R. (2012). *Stufen zum Schafott. Der Berliner Stadtschulrat und Oberbürgermeister von Göritz: Hans Meinshausen*. Duncker & Humblot.
- Menguiano Rodríguez, C. (2020). Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 209-238.
- Meyhöfer, R. (1996). *Gäste in Berlin? Jüdisches Schülerleben in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus*. Kovac.
- Morente Valero, F. (1997). *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito.
- Mühl-Benninghaus, S. (1996). *Das Beamtentum in der NS-Diktatur bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs*. Droste.
- Müller, S. y Ortmeier, B. (2017). *Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945: Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB*. Beltz Juventa.
- Müller, S. (2021). *Der Nationalsozialistische Lehrerbund: Verbrechen, Ideologie und Pädagogik im NS-System*. Beltz Juventa.
- Nagel, A. C. (2012). *Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Fischer.
- Ortmeier, B. (2000). *Schulzeit unterm Hitlerbild: Analysen, Berichte, Dokumente*. Brandes & Apsel.
- Pozo Fernández, M. del C. (2001). *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)*. Biblioteca Popular.
- Ramos Zamora, S. (2006). *La represión del magisterio: Castilla – La Mancha, 1936-1945*. Almud.
- Ramos Zamora, S. y Santiesteban, A. (2022). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), 173–204.
- Radde, G. (1993). *Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*. Leske & Budrich.
- Rogler, R. (2012) Alfred Lewinnek. Frontkämpfer und Reformpädagoge. En Kolland, D. (ed.) *Spuren jüdischen Lebens in Neukölln. »Zehn Brüder waren wir gewesen...«* (pp. 225-238). Hentrich & Hentrich.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Scholtz, H. (2009). *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sonlleve Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2020). La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939). *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia*, 1, 457-497.
- Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. UNED.
- Vega Sombria, S. (2011). *La política del miedo. El papel de la represión en el franquismo*. Crítica.

Pedagogy, Teaching and History of Education in Textbooks for Normal Schools: the Italian and Spanish Case between The Post-World War II Period and The 1960s.

Andrea Marrone.
Piera Caocci.

School textbooks as a historical educational source

In the field of educational history studies, school textbooks have been increasingly recognized, starting from the 1980s, as a legitimate and privileged source of enquiry, capable of making an essential contribution to knowledge of the educational past. They offer insights not only into the history of educational ideas and their spread but also allow us to understand actual teaching practices. Textbooks are central to school life, symbolizing knowledge, guiding teachers' lessons, and aiding students in classroom learning and homework.

The contents of textbooks represent a decoding of the national guidelines of a particular discipline, but also the 'litmus test' of the ideological vision of its authors in a specific historical period. When combined with other sources such as the history of programmes, ministerial enquiries, notebooks and various school memoirs, the analysis of manuals appears to be of great interest for understanding the 'internal' history of schools as well. Drafted on a centralistic level, in fact, the textbook has a pervasive capacity to shape the lives of educational actors, while keeping their free and subjective use in teaching activities.

Pedagogy manuals

Among the various textbooks, Pedagogy manuals for normal schools are particularly significant. They appear to be a source of great interest, not only to understand the contents and diffusions of this discipline, but also because, in the secondary schools deputed to educate future primary school teachers in various countries, they performed the essential task of defining the aims and methods of education, inevitably affecting the future fate of the teaching profession. It is no coincidence that, in the broader flowering of studies dedicated to school textbooks, some works have already appeared on pedagogy textbooks for normal schools. As for the Spanish situation, Rabaraz Romero has already published on textbooks from the first thirty years of the 20th century, while an in-depth work on Pedagogy textbooks is still missing regarding the Franco era. As far as the Italian case is concerned, the researcher's attention has not yet focused on textbooks in the pedagogical disciplines, while others such as history, religion, mathematics, and the teaching of the Italian language have so far been favoured.

The aim of this contribution is to examine some of the most popular textbooks on Pedagogy, History of Pedagogy and Didactic for Normal Schools published in Italy and Spain between the 1940s and the end of the 1960s. The comparison between the publications of the two countries, justified by the close historical and cultural ties between the two Mediterranean nations, aims to uncover their specificities and differences.

Normal schools in Spain and Italy (1940-1970) and the teaching of pedagogy

Before analysing the manuals published at this period, it is necessary to dwell on the contexts that characterised the two countries during this historical phase. Here too, one can find several elements in common, others of difference. If, after the end of the Second World War, Italy began a democratic path, Spain remained conditioned by the Franco dictatorship, destined to end only with the death of the 'Caudillo'. These contexts profoundly marked the two countries in their forms and school life.

Although Italy has experienced a significant (though not absolute) majority of a Catholic party such as the 'Democrazia Cristiana', its hegemonic strength has been counterbalanced, even in the educational and cultural political field, by other parties such as the socialist and communist parties. It is no coincidence that Italy has not passed integral school reforms, but rather partial changes to the system, such as the single middle school unification law in 1962 or changes to the evaluation system. This political plurality, as well as curbing radical school transformations, enlivened the debate and educational life. The various philosophical cultures (e.g. Marxist, radical, liberal) have been able to express themselves not only on a political level with the proposal of school reforms for the various levels of education, but also through the proposal of school textbooks that, for this reason, present a rich and multifaceted production on an ideological level.

In the same years, although in a centralist manner, the Franco power worked for a diffusion of education, maintaining a strong control of school contents and the volumes adopted in schools. On the other hand, since the 1960s, a certain cultural loosening can be seen and the beginning of a path that would later lead to laying the foundations for significant reforms in the school field, as was to be the case with the 'Ley General de Educación' of 1970.

With regard to the training of primary school teachers, the paths of the two nations show some differences, but also several similar aspects. As far as Italy is concerned, after 1945, in addition to the purging of the fascist traits present in the teaching methods, there was a *de facto* return to the model of the Gentile reform of 1923, with which the «Istituto Magistrale» had been created, a normal four-year school with a strong humanistic character, with the teaching of Latin and pedagogy of an almost exclusively theoretical nature.

After 1945, the legislator included the apprenticeship activity (which had been absent until then), but the character of the normal school remained largely that of Gentile. Between 1945 and the end of the 1960s, despite various debates and proposals, the profile of the «Istituto Magistrale» remained largely unchanged. Despite various proposals to include teacher training in university courses, throughout the period we are concerned with, teacher training remained delegated to secondary schools (it was not until 1998 that it switched to university training).

Secondary teacher training is, in the period we are concerned with, a similar trait to Spanish schools. In 1940, the Franco dictatorship cancelled the educational provisions wanted by the Republican government, in which a university education for primary teachers had been introduced (the reference is to the decree of September 1931, inspired by Rodolfo Llopi, and wanted by the Minister of Public Education Marcelino Domingo). It would take almost thirty years, with the 1967 plan, the 'Ley General de Educación' of 1970, and the implementation plan of the following year, to restore a university level to normal schools. In this time there were several regulations that reformulated the features and contents of normal schools, some of which concerned the teaching of pedagogy,

including the most important, the regulation approved by the decree of 7 July 1950. Compared to the Italian case, where this teaching was flanked by philosophy, in Spain there was greater independence in the same period due to the disciplinary distinction between 'Pedagogía general', 'Historia de la pedagogía' and 'Prácticas de la Enseñanza'.

Spanish and Italian pedagogy manuals: structure, content, images of education

Our research project examines about thirty volumes published in Spain (held at the CEINCE in Berlanga de Duero) and a similar number of volumes published in Italy consulted, for the most part, at the National Library in Florence.

Regarding the Spanish context, some best sellers were examined, such as those by Ezequiel Solana, Antonio Floriano Cumbreño, Luis Alonso Fernandez, Rufino Blaco y Sacher, Cesareo Herrero Salgado, Jose Pastora, Herrero Eugenio Ubeda Romero, Consuelo Sánchez Buchon, Eduardo Malaga Garcia, Antonio Gil Muñiz, Daniel Llorente and many others. With regard to content, the volumes were very faithful to the indications of the programmes. On an ideological level, the manuals did not deviate from the line and contents provided by the programmes, and therefore from the boundaries imposed by the Dictatorship, a certain evolution and plurality of representations can be seen in the volumes, in the themes addressed and above all in the didactic proposals. Consuelo Sánchez Buchon's successful book, for example, shows particular attention since the 1950s to the international pedagogical debate, emphasising active pedagogy. If a certain continuity can be seen in the value contents in the volumes of the decades analysed, the methodological and didactic part was livelier, manifesting important innovations.

The Italian case appears different in many respects. The programmes of the 'Istituto Magistrale' remained rather static, mostly following the model advocated by Gentile in the 1923 Reform. Teaching of Pedagogy was limited to reflection on educational principles and the history of ideas, while a residual space was left to organization and teaching practices. In fact, the teachers of Philosophy and Pedagogy of the 'Istituto Magistrale' could choose between two types of courses: the "A" type, based on the history of ideas and authors, and the "B" type, organized by problems and much more attentive to the practical and didactic dimension. Few were the manuals published for the second type of program, also because the teachers, trained in full idealistic climate, continued to prefer a teaching of pedagogy as philosophy of education and history of ideas. Compared to the Spanish case, the very fact that the Pedagogy was combined with philosophy kept the practical and didactic dimension in the background.

The Italian volumes analysed are those written by authors, mostly of academic origin, such as Antonio Aliotta, Cesario Borla, Gino Bambara, Camillo Camillucci, Celestino Testore, Francesco Calderaro, Francesco Dionisi, Alfredo Dolci, Vito Fazio-Allmayer, Maria Goretti, Eustacio Paolo Lamanna, Giovanni Reale, Luigi Stefanini, Roberto Giannarelli, Michele Sciacca, Nicola Abbagnano and many others. In this case, although in line with the ministerial programmes, the manuals trace, on an ideological level, the tripartition of the Italian pedagogical debate of the time, divided between Catholics (distinguished between neo-scholastics and Rosminian spiritualists), Marxists and liberal. Apart from some licence in the choice of authors, the different approaches profoundly mark the treatment of content and authors.

In both the Spanish and Italian cases, the research will attempt to identify the common principles and the most significant differences in the structure and content of the manuals published. An attempt will also be made to trace the diachronic path, in order to identify, beyond the programmes and curricula provided for by the regulations, the evolution of

this discipline and its teaching in the two countries. An attempt will also be made to understand the actual circulation of these volumes, through the information that can be deduced from the writings themselves, but also through the numerous case studies published on schools (especially Spanish schools) in which the volumes of pedagogy used in the various historical periods were often indicated.

Another element on which light will be shed will be that of the reciprocal influence between the two countries, verifying how Spanish manuals have dealt with the Italian pedagogical tradition and vice versa.

References

- Broccoli, A. & Porcheddu A. & Menzinger Carusi, A. (1978). *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi*. ISEDI.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. SEI.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. La Scuola.
- De Guzmán, M. (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio básico*. Promocion Publicaciones Universitarias.
- Escolano Benito A. (1982), Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 43 (269), 55-76.
- Escolano Benito A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuals de la escuela tradicional, in *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (p. 439-449). UNED.
- Escolano Benito, A. (2002). The codification of manualistic in Spain. *Paedagogica Histórica*, 38 (1), 51-72.
- Escolano Benito A. (2022), *La educación en la España contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- Gatti Júnior, D., Monarcha, C. & Camara Bastos, M. H. (2019), *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*. FahrenHouse.
- Genovesi, G. & Russo, P. (1996) *La formazione del maestro in Italia*. Corso.
- Guereña, J. L., Ossenbach G. & Del Mar del Pozo, M. (2005), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: (siglos 19. y 20.)*. UNED.
- Meda, J. & Badanelli Rubio, A. M. (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. EUM.
- Melcon Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educacion y Ciencia.
- Molero Pintado, A. (2000), Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación*, 19 (1), 121-139.
- Ossenbach Sauter G., Somoza Iiguez G. (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. UNED.
- Pedrazzi, L. (1961). *L'istituto magistrale dalla riforma Gentile ai problemi d'oggi*. STEB.
- Rabazas Romero, T. (2001) *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España*. UNED.
- Rabazas Romero, T. (2002), El currículo femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970). In *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*, Instituto de la Mujer (p. 127-207). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. & Ruiz Berrío, J (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936). *Revista española de pedagogía*, 67 (243), 275-298.
- Rabazas Romero, T., Revuelta Vidal, M. & Sanz Simón, C. (2023). La cultura pedagógica del magisterio femenino durante el franquismo en Madrid. In *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea* (vol. II, p. 147-172). TAB edizioni.
- Sante Di Pol, R. (1998). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*. Sintagma.
- Santoni Rugiu, A. (1981). *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*. La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, A. (2006), *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*. Carocci.
- Tiana, A. (2010). Manuales escolares. in *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España* (p. 209-230). Ministerio de Educación
- Viñao Frago, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. Investigación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15), 223-256.

Maestras aptas para formar y formarse. El repertorio de género en la evaluación de antecedentes de maestras de la Araucanía en la década de 1940.

Andrea Pequeño Bueno.

En 1854 se funda, en Santiago de Chile, la primera Escuela Normal de Preceptoras, a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús. De acuerdo con Londoño (2017) y Salinas (2018), esto representó un hito importante en la apertura de espacios de formación e inserción laboral y profesional para las mujeres, especialmente para aquellas provenientes de los segmentos más pobres. Dicha incorporación se habría potenciado con la promulgación, en 1860, de la Ley de Instrucción Primaria, que extendió la enseñanza pública a todo el territorio nacional; incrementando el número de escuelas y, consiguientemente, la necesidad de contar con maestros y maestras que realizaran la labor docente. Para ello, la misma ley estipuló la apertura de nuevas escuelas normales, dando curso a lo que se conoce como “la primera profesionalización” del trabajo de enseñanza en el país (Núñez, 2007; Turra-Díaz, 2021).

No obstante, mientras esto se concretaba, se aceptó el nombramiento de postulantes que acreditaran no solo sus conocimientos, vía exámenes y/o certificados emitidos por el colegio en que estudiaron, sino también una aptitud moral acorde, probando, con el “testimonio de dos personas”, llevar “buena vida y costumbres” (Labarca, 1939, p. 149). Estas exigencias de “integralidad” fueron aplicadas también a las estudiantes y docentes de las distintas escuelas normales del país. Ello, en el entendido de que, como señalaba en 1928 la profesora normalista Brígida Walker, tener “maestras aptas para la educación de las hijas del pueblo”, resultaba “indispensable”, puesto que “la madre, es la primera educadora de sus niños y debe ser la compañera inteligente de su marido” (1928, p. 126). Así, las mujeres se fueron sumando al trabajo de docencia primaria, produciéndose una “paulatina feminización del preceptorado primario” (Egaña, Salinas y Núñez, 2000). La creación, entre 1887 y 1931, de las escuelas normales en distintas regiones del país, así como el mantenimiento de sus actividades implicó la circulación de profesoras de/entre diversas localidades. Algunas de ellas, así como otras maestras residentes en las zonas, realizaron, además, cursos de perfeccionamiento, a los que, por cierto, debían postular. Según Muñoz, iniciada la década de 1940, el balance de los Inspectores sobre la formación del profesorado primario era crítico. Dicha postura, indica, no se condecía con la “colección de elogios” que consignaban en los certificados extendidos a quienes buscaban “oponerse a un concurso” (Muñoz 1942, p. 180). La evaluación de los antecedentes consideraba ítems como: Cualidades personales, Capacidad de estudio y perfeccionamiento, Capacidad Práctica y Labor social. A luz de una misión educativa que refuerza el rol clave de las mujeres y, de las maestras, en el forjamiento de la nación, ¿cómo en estas evaluaciones se traduce y califica el ser “Apta”?, ¿qué características, perfiles y/o pertenencias señaladas ensamblan y cuáles disuenan?

A partir del análisis de documentos de Antecedentes alojados en la Unidad Nacional de Registro Curricular (Escuelas Normales), del Archivo Nacional Administrativo, esta ponencia mapea el tipo y naturaleza de las solicitudes de maestras en la década de 1940 en la Araucanía, un espacio regional y fronterizo estratégico para expandir la educación y la “civilización” al sur del país y entre la población mapuche. A la par, se propone identificar, desde una perspectiva de género, el repertorio de términos utilizados en la evaluación de sus antecedentes y evidenciando las implicancias de los mismos. Junto a

esto, busca explorar en las posibles articulaciones del género con la mención -o el silencio- de otras pertenencias.

Referencias

- Labarca, Amanda. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Londoño, Camila. (2017). Escuela Normal de Preceptoras: un breve recorrido pro su historia. *EligeEducar*, Historias docentes, 25 de agosto. <https://eligeeducar.cl/historias-docentes/escuela-normal-de-preceptoras-un-breve-recorrido-por-su-historia/>
- Muñoz de Ebensperger, Gertrudis. (1942). El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, Núm. 45-46, año 100, ene.-jun., serie 4. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.1942.23986>
- Núñez, 2007; la profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, pp. 149-164
- Salinas, I. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, N° 12, pp. 76-97.
- Turra-Díaz, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur. Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *História Unisinos*, 25(2), 303–311. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.252.09>
- Walker, Brígida. (1928). Escuelas Normales de Maestras, en *Actividades femeninas en Chile 1877-1927*, pp. 126-191. Santiago: Imprenta La Ilustración.

Historia de la educación literaria. Fronteras, otredades, interconexiones y nuevos horizontes.

Antonia María Mora-Luna.

I

En nuestro heterogéneo mundo globalizado parece difícil pensar la sociedad desde un único ideal identitario. Las identidades múltiples requieren narrativas diversas, lo que nos conlleva a un cambio conceptual donde lo cultural prevalece sobre lo nacional también en el espacio educativo (Fernández Soria, 2020). Sin embargo, existe una fuerte resistencia al cambio en los *curricula* españoles que han preferido hacer hincapié en la transmisión del patrimonio historiográfico nacional (Jover y Linares, 2022). La literatura que hemos considerado propia ha sido presentada desde esta perspectiva histórica heredada de los siglos XVIII y XIX y no desde una perspectiva relacional. La historia de la educación literaria ha transitado por las fronteras nacionales, a pesar de que la naturaleza del fenómeno literario no pueda ser concebida sin la influencia de diferentes factores de índole transnacionales.

II

La literatura no solo ha vertebrado la enseñanza lingüística o la formación moral y cultural de los escolares, sino que, desde que se configuraron los modernos sistemas educativos nacionales, también ha sido principio y raíz de los imaginarios colectivos. En un primer momento el canon literario utilizado en la escuela, un canon compuesto por autores griegos y latinos, fue empleado como el ejemplo del *bien decir*, como guía retórica-estética o como elemento de autoridad para educar en determinados valores y cualidades. Solo en el siglo XIX los autores denominados nacionales comenzaron a ser utilizados como vehículo de la conciencia patrimonial en detrimento del *modelo preceptivo retórico* previo. En España, ello coincidió con la aprobación del plan de estudios de Pidal de 1845. A partir de entonces, el estudio de la literatura se ha aproximado a este tipo de producción cultural haciendo uso de la lectura fragmentaria de los textos (Núñez Ruiz, 1994; Colomer, 2012).

Con la implementación de la Ley General de Educación se institucionalizó un sistema educativo tecnocrático para las masas (Cuesta, 2005) donde las humanidades también se vieron obligadas a adoptar una perspectiva instrumental que les permitiera conservar su presencia en el currículo. Desde entonces, la enseñanza de la literatura no ha dejado de experimentar toda una serie de transformaciones que ha condicionado el ejercicio escolar. Estas «innovaciones», que mucho tienen que ver con la norma literaria (Rodríguez, 2001), no se han podido librar de los presupuestos historicistas anteriores, de la tradición curricular o del venir haciendo.

Sin embargo, el actual currículo para la enseñanza de las lenguas y de la literatura en España, conforme a la Ley Orgánica 2/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), plantea —posiblemente como respuesta a la creciente interdependencia global de las sociedades— una significativa reconfiguración del panorama literario en el ámbito escolar que no deja de generar tensiones interesantes. Ello sucede porque las nuevas prescripciones se distancian de la tradicional enseñanza literaria; o, dicho de otro modo, porque el programa vigente sitúa la lectura lejos del

epicentro de lo nacional —para muchos una construcción tan ficticia como artificial (Mainer, 2000)—. Se propone la adopción de un canon literario pedagógico desligado de la perspectiva cimentada por el nacionalismo literario (Mora-Luna, 2024).

III

Dicho esto, la enseñanza de la literatura o la educación literaria necesita tener en cuenta categorías de análisis transnacional que proporcionen un entendimiento más dinámico y menos estanco de la «herencia cultural». La interrelación con otras realidades culturales y lingüísticas proporcionaría perspectivas más ricas del propio universo nacional, de eso que consideramos «lo propio».

En la escuela se ha transmitido a los estudiantes una herencia literaria de carácter nacional; doblemente nacional en el caso de los territorios con más de una lengua oficial desde que se llevara a cabo la descentralización educativa. Se ha enseñado una literatura escrita en castellano por autores nacidos dentro de las fronteras territoriales del estado español. Pero ¿qué sucede con las tradiciones literarias que no encajan en esta definición? ¿Por qué una alumna del sur del territorio nacional no tiene la ocasión de saber quién era Mercé Rodoreda o Joan Fuster? ¿Por qué si no has estado escolarizado en Cataluña, la comunidad valenciana o las Islas Baleares difícilmente habrás oído hablar del *Tirant lo Blanc* en la escuela? La historia de la educación literaria en trasvasa sus fronteras para narrarnos, en contadas ocasiones porque la narración así lo requería, los orígenes del Renacimiento, por ejemplo. Ha cruzado el Atlántico para mencionar a Darío porque difícilmente podríamos entender el Modernismo en las letras española sin su influencia. Con la tradición literaria portuguesa compartimos a Gil Vicente, un autor que tanto «ellos» como «nosotros» reivindicamos en nuestra tradición porque utilizó tanto el español como el portugués para componer sus obras. ¿Y qué sucede con toda la herencia literaria medieval no cristiana de la Península? ¿Por qué no ha tenido cabida en la escuela? Tal vez estos planteamientos podrían ayudar a pensarnos desde la diversidad (Manzano Moreno, 2024). La globalización obliga a que cuestionemos la tradicional conjuración de lo que entendemos como literatura española (Cabo Aseguinolaza, 2012, pp. 532-545). Se trata de «desplazar el foco de interés hacia las redes, instituciones y discursos que trascienden el marco rígido de un territorio definido políticamente [...] y que conectan distintas partes del mundo» (Peyrou & Martykánová, 2014, p. 17).

IV

La implementación de la LOMLOE cuestiona el *qué* enseñar; en otras palabras, la nueva norma aspira a proporcionar una educación literaria que se distancie de las concepciones histórico-positivistas, de los instrumentos de análisis estandarizados que han sido empleados para escudriñar los textos y que trascienda las fronteras de la identidad nacional y lingüística. En esta ocasión, se pretende que la educación literaria salga al encuentro de «la otredad», superando así las divisiones locales, regionales o nacionales —tanto las internas como las externas—. El nuevo currículo para la enseñanza de las lenguas oficiales del Estado y de la literatura no restringe ni prescribe ningún canon escolar concreto, posiblemente porque, como apunta Martha Nussbaum (2015), no podemos escapar a la ineludible interdependencia de nuestra sociedad global, una interdependencia que nos lleva a concebirla como un todo orgánico, plural y diverso, como miembros de una nación heterogénea que pertenece a un mundo todavía más heterogéneo.

Por este motivo, nuestra propuesta de comunicación pone el acento en el tratamiento que se le ha dado al hecho literario en la escuela durante la democracia española. Nos interesa comprender cómo se ha abordado lo transnacional y lo transcultural en la educación. Analizaremos, por tanto, los currículos aprobados para la enseñanza de la literatura desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa de 1970, vigente durante varios años después del advenimiento de la democracia, hasta la LOMLOE. En esta ocasión volveremos a pensar en el significado del patrimonio heredado —el lingüístico y el literario—, de los cánones literarios escolares transmitidos a lo largo de la historia. Utilizaremos, además, un significativo corpus de manuales escolares para ilustrar y respaldar las conclusiones que vayamos extrayendo. La investigación se llevará a cabo teniendo en cuenta el punto de vista o el nuevo horizonte que la historia transnacional nos ofrece (Saunier, 2021).

La perspectiva transnacional de la enseñanza de la literatura permitirá una mirada distinta sobre el pasado y sobre su diversidad que ayudará a afrontar el presente desde la pluralidad.

Referencias

- Cabo Aseguiñolaza, F. (2012). *El lugar de la literatura española*. Crítica.
- Colomer, T. (2012 [2005]). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Fernández Soria, J.M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos educativos*, 26, 23-39.
- Jover, G. & Linares, R. (2022, 10 de marzo). Enseñar a leer literatura: el papel de la escuela. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-03-10/ensenar-a-leer-literatura-el-papel-de-la-escuela.html>
- Manzano Moreno, E. (2024). *España diversa*. Crítica.
- Mainer, J. C. (2000). *Historia, literatura y sociedad (y una coda española)*. Biblioteca Nueva.
- Mora-Luna, A. M. (2024). El nuevo currículo de secundaria. Un alegato en favor de la lectura. En A. M. Mora-Luna (Coord.), *¿Qué hay de nuevo en la LOMLOE?* (pp. 249-271). Tirant lo Blanch.
- Núñez Ruiz, G. (1994). *Educación y literatura: nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Zéjel.
- Nussbaum, M. (2015[2010]). *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*. WMF Martins Fontes.
- Peyrou, F. & Martykánová, D. (2014). La historia transnacional. Presentación. *Ayer*, 94, 13-22.
- Rodríguez, J.C. (2001). *La norma literaria*. Debate.
- Saunier, P.Y. (2021). *La historia transnacional*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Apropiaciones de la Escuela Nueva en escritos de maestras en Chile a inicios del siglo XX.

Claudia Montero.

La presente ponencia articula historia de la educación y la historia de género para analizar textos de maestras de inicio del siglo XX en Chile sobre la Escuela Nueva, y de tal forma dar cuenta cómo fue apropiada por estas profesionales/intelectuales. Aún no se reconoce la contribución de las maestras en Chile en tanto productoras de conocimiento y específicamente en la reflexión sobre los modelos educativos. La discusión bibliográfica ha hecho eco del rol asignado a lo femenino a fin del siglo XIX e inicios del XX, persistiendo en la idea de las maestras como reproductoras. Esto ha implicado la invisibilización como figuras del campo educativo y político y las estrategias desplegadas al usar su rol de género para moverse en un espacio liminal para pasar de productoras a reproductoras.

Nuestro planteamiento implica entender cómo las maestras logran producir y contribuir a un campo de saber específico entendiendo por ello un proceso complejo, que “articula distintas dimensiones de lo que denominamos el ser maestra” (Salinas, 2017). Ellas fueron testigo de una concepción con nuevas perspectivas de beneficio individual y social. A saber, la Escuela Nueva entendida como un movimiento de renovación pedagógica de vanguardia e innovación (Pérez, 2020, pág2). Parte de quienes hicieron este ejercicio fueron Sara Perrin, Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker e Irma Salas Silva, quienes escribieron diversos tipos de textos sobre el movimiento de la Escuela Nueva, teniendo como foco adaptar las ideas del movimiento a la realidad chilena y contribuir a la democratización de la educación. Cada una de ellas realizó su contribución desde su lugar social, es decir quienes formaron parte del gobierno desarrollaron visiones de la política pública, y quienes se desempeñaron a nivel local, reflexionaron sobre las condiciones y posibilidades de implementación efectiva de la perspectiva.

Los textos analizados comprenden presentaciones en congresos educativos, ensayos, monografías y prospectos. María Espíndola de Muñoz directora del Liceo Americano de señoritas expuso en 1903 en el VII Congreso Científico-chileno el estado de la educación de la mujer en Chile, señalando que “la mujer necesita ser tan instruida como el hombre”, como también “necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente, para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida i ser un factor principal de la riqueza pública i privada” (Espíndola, 103, pag 75). Por su parte, Amalia Espina de Álvarez publicó un ensayo en el que da cuenta de la enseñanza secundaria de la mujer en los Liceos de Niñas enfocándose en las reformas generales destacando que “todas las profesiones que se refieren al progreso social merecen el respeto y consideración que dispensa la conciencia de los pueblos civilizados. Pero ninguna trasciende sobre la cultura que la profesión del educador” (1923, pag3). Brígida Walker en 1927 escribe un ensayo donde expone brevemente los “progresos alcanzados por la mujer chilena en todo orden de actividades” (Walker, 1927, pag. 13). Ercilia Pérez contribuye con monografías de obras sociales del Club de Profesoras, cuyo aporte sería la “necesidad de que el elemento femenino dedicado a la enseñanza estuviese unido por poderosos vínculos de cordialidad y simpatía” (Pérez, 1927, pág 635) que las inspire a resolver los múltiples problemas que ofrece el ejercicio docente. En 1939 Amanda Labarca contribuye a incrementar la historia de la “evolución de la enseñanza chilena en sus múltiples aspectos”, señalando que “la acción pedagógica no implica su propio fin, este se halla más allá de las aulas” (Labarca,

1939, s/p) destacando objetivamente los esfuerzos de cada pedagogo en su incidencia en la educación chilena.

En relación con el aporte de las maestras a la producción de conocimiento, la bibliografía se ha preocupado de estudiar las condiciones de posibilidad de la profesionalización del cuerpo docente. María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez describen el “doble proceso de feminización del magisterio primario y de la temprana profesionalización de las maestras entre 1860 y 1930” (Salinas et al, 2000, pág 21) contribuyendo con una cronología del desarrollo del trabajo docente femenino y su incipiente incorporación al espacio público y al sindicalismo docente. Los mismos autores visibilizan los aportes de diversas preceptoras como Gabriela Mistral, Abdolomira Urrutia y Aída Parada Hernández, además de exponer los primeros lineamientos de la docencia femenina crítica y progresiva y su articulación con el feminismo (Egaña, 2000). Egaña (2003) analiza la educación primaria en Chile, dando cuenta del camino recorrido por niñas en su proceso de escolarización y de la feminización docente que se consolida cuando se incorporan al movimiento magisterial. Desde otra perspectiva, Leonora Reyes (2010) destaca “algunos de los aspectos provenientes de dos movimientos sociales: el profesorado y los trabajadores” quienes mediante la lucha “sentó las bases intelectuales de lo que serían los procesos de experimentación y reforma educativa” (pág 41). Por su parte, Iván Núñez analiza la historia de las escuelas normales chilenas, relevando hallazgos relacionados con “sus actores -alumnos, directores y profesores-” (Núñez, 2012, pág 133) contribuyendo de esta manera con las perspectivas institucionales del cuerpo docente que dominó la escena educativa durante el siglo XX. Isidora Salinas aporta a “la construcción de maestras primarias como sujeto histórico [...] que articula distintas dimensiones de lo que denominamos el ser maestra” (Salinas, 2017, s/p).

En relación con la Escuela Nueva en Chile ha sido analizada desde la Historia de la Educación. Myriam Zemelman analiza las diversas influencias en el sistema educacional chileno en el momento de consolidación del Estado Nación, considerando la francesa, alemana hasta la estadounidense. Su perspectiva releva a intelectuales y profesores chilenos que “hicieron posible la modernización de la teoría y de la práctica educacionales y la extensión del sistema de la educación pública” (1999, pág 63) aportando al estudio con conceptos e hitos institucionales importantes para el desarrollo de un marco complejo de la educación y las nuevas influencias en Chile. Jaime Caiceo describe el pensamiento de la Escuela Nueva en Chile expresado “en las diversas transformaciones y/o reformas educacionales” (2011, pág 7) influenciadas por John Dewey. El autor profundiza en los elementos constitutivos de la educación progresista proporcionando una panorámica general de su influencia en Chile, además de fundamentar que “a través de la educación social haya que promover los cambios estructurales para que la democracia se diera”. (Caiceo, 2013, pág 375). Por otra parte, también describe el desarrollo de la pedagogía chilena en torno al pensamiento del pedagogo norteamericano distinguiendo que “en el país sudamericano su pensamiento influyó tanto en los sectores laicos como católicos” (Caiceo, 2016, pág 131). Desde una panorámica institucional Camila Pérez Navarro analiza relacionado con la “implementación de las políticas y reformas educativa asociadas a la escuela nueva aplicadas en el sistema escolar chileno entre 1927 y 1953” (2020, pág 1).

En términos teóricos recogemos la categoría de género da cuenta de los códigos culturales que han establecido un ordenamiento jerárquico considerando la diferencia sexual. Su uso permite entender las exclusiones en las experiencias vitales de los sujetos de acuerdo con el sexo/género en un orden social determinado y su expresión en múltiples formas. Una de ellas es la configuración de roles definidos que se transforman en normas de

comportamientos (Scott 1996). Joan Scott en una lectura reciente sobre el concepto de género como categoría de análisis, plantea (sin bien no abandonarlo) que se debe avanzar sobre la diferencia sexual en la medida que ésta produce significados que son cambiantes y que se encarnan en las producciones culturales de estos sujetos, en este caso, las escrituras (Scott 2010). Por lo que es un elemento fundamental para la comprensión de textos escritos por mujeres de inicio de siglo, considerando las respectivas exclusiones. Articulando la diferencia sexual con el ejercicio escriturario, se visibiliza el mecanismo que ha permitido el surgimiento y circulación de discursos, dependiente de un sistema epistémico complejo, que selecciona, controla, redistribuye y ritualiza, definiendo una participación excluyente (Russotto 1997). Respecto de las mujeres, estas las ha definido fuera de la escritura, dejándolas en un lugar “incómodo en la cultura” (Valdés 1992). Así las escrituras que se han aventurado a incursionar en el mundo de las letras, han desarrollado “tretas del débil”, que implica ubicarse en un lugar de inferioridad al momento de escribir a través de la descalificación de sí mismas, el travestimiento de la autoría, la utilización de los llamados géneros menores o no canónicos, con el objetivo de luchar por el poder de interpretar (Ludmer 1991), este último sería el caso de las escrituras de las maestras.

En términos metodológicos los textos serán trabajados a través de análisis de contenido que tendrá en cuenta una lectura crítica de conjunto considerando la categoría de género y el concepto de campo. El análisis de contenido es una estrategia apropiada para explorar un amplio volumen de material textual, la que se realiza mediante un proceso sistemático de lectura y categorización del mismo (Grbich 2007) y que permite determinar las relaciones entre los elementos definidos. El análisis de contenido nos permitirá analizar la información mediante dos lógicas: singular (intra-texto) y transversal (inter-texto). La primera corresponde al análisis en profundidad de cada texto considerando sus particularidades, mientras que la segunda lógica, nos permitirá observar las continuidades y discontinuidades en los diferentes textos, poniendo el acento en los ejes relevantes entre ellos (Cornejo, Mendoza y Rojas 2008).

Este trabajo forma parte del proyecto Fondecyt Regular 1210431 “Escrituras Maestras en el campo cultural Chileno 1875-1930”, financiado por ANID, Gobierno de Chile.

Referencias

- Caiceo Escudero, J. (2020). “Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX”.
- Caiceo Escudero, J. (2011). “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela Nueva al constructivismo”.
- Caiceo, Escudero, J. (2016). “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. Espacio, Tiempo y Educación.
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca & Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé* (Santiago), 17(1), 29-39.
- Egaña, L. (2000). “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”.
- Egaña, L. (2000). “La voz de las mujeres en el gremio: Una mirada histórica 1900-1930”.
- Grbich, C. (2007) *Qualitative Data Analysis: An Introduction*
- Ludmer (1991). *La sartén por el mango*, Ediciones El Huracán, Puerto Rico.

- Pérez, C. (2020). “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927 – 1953)”. Bajo la Lupa, subdirección de Investigación.
- Núñez, I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973).
- Reyes, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 41
- Russotto (1997). Discursos sumergidos: pequeña historia de los discursos femeninos en América Latina.
- Scott (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico
- Scott (2010). El Género, ¿todavía una categoría útil?
- Salinas, I. (2017). “Pensar la Escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)”
- Valdés (1992). Composición del lugar - escritos sobre cultura. Santiago: Editorial Universitaria
- Zemelman, M. (1998-1999). “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades, N° 18/19.

Fuentes

- Espíndola de Muñoz, M. “La educación de la mujer en Chile en la Fraternidad Científica de 1903”. Pág. 75.
- Espina de Álvarez, A. Enseñanza Secundaria de la Mujer. Régimen de los liceos de Niñas. 1923. Pág. 3
- Walker, B. Actividades femeninas en Chile. Santiago de Chile, 1927. Pág. 13.
- Pérez, E. Club Social de Profesoras. Monografías de obras sociales. 1927. Pág. 635
- Labarca, A. Historia de la enseñanza en Chile. 1939. VI.

El proyecto Atenea (1985-1990): aproximación histórica al primer programa estatal de introducción del ordenador en el sistema educativo español.

Cristian Machado Trujillo.

Objetivos

Esta comunicación tiene como objetivo general analizar los antecedentes y fenómenos que desembocaron en el desarrollo del programa Atenea, la primera propuesta estatal coordinada desde el Ministerio de Educación y Ciencia de introducción de ordenadores en la enseñanza obligatoria en España, y que se desarrolló en la segunda mitad de los años ochenta. Dado que este objetivo es sumamente amplio para poder ser abordado en su totalidad en esta comunicación, lo concretamos en los siguientes objetivos específicos:

- Describir en el marco de las políticas internacionales y las acciones de los organismos internacionales (especialmente la UNESCO y la OCDE) los fenómenos e iniciativas que dieron lugar a los primeros programas de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO).
- Analizar el caso español, situando las primeras iniciativas experimentales de EAO en la década de los 70 y analizando en profundidad cómo se gestó el programa Atenea (1985-1990).

Metodología y fuentes

Esta investigación perteneciente al campo de la Historia de la Educación es el resultado de una revisión documental de fuentes primarias y secundarias. Gran parte de la información ha sido extraída de fuentes primarias como actas, informes, memorándums, correspondencia y memorias presupuestarias alojadas en el Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Por otro lado, se analizaron otro tipo de fuentes como legislación educativa, publicaciones científicas 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).

Antecedentes e influencias internacionales

En primer término, haremos una breve síntesis de las claves contextuales, hitos históricos, agentes involucrados e intereses concretos que desencadenaron en los primeros programas de *Computer Aided Instruction* (CAI, que en español se refiere a Enseñanza Asistida por Ordenador, EAO). Aunque la expansión exponencial y la institucionalización de estos programas sucede en la década de los 80 (tanto a nivel internacional como en España), el desarrollo tecnológico que sufren las escuelas en esa década viene gestándose desde los años 60, a raíz de la proliferación de programas de radio, televisión educativa, máquinas de enseñar y los incipientes ordenadores personales. Tampoco haremos un recorrido exhaustivo, cuestión que sería excesivamente ambiciosa en esta comunicación dada la gran cantidad de programas que se han desarrollado por todo el globo con las diferentes tecnologías. Es por ello que iremos haciendo un recorrido

con los factores más destacados que nos permiten trazar el recorrido hasta la gran eclosión de programas de introducción del ordenador en los sistemas educativos que acontece en los años 80.

Especialmente después de la II Guerra Mundial, con la publicación de los trabajos de Daniel Lerner (1958) y Wilbur Schramm (1964) que argumentaban el rol clave de los medios de comunicación de masas en educación para lograr el desarrollo económico, se potenció el uso de estos nuevos medios tecnológicos para responder a estos nuevos ideales de modernización, planeamiento, tecnocratización y búsqueda de una mayor eficiencia en un momento de extensión y democratización de la educación (Tröhler, 2013). Tecnologías de la comunicación como la radio y la televisión, así como las máquinas de enseñar y los proyectos de enseñanza programada (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. Del mismo modo, fue clave el rol de la UNESCO, la OCDE (y, específicamente el CERI, el Centro para la Investigación e Innovación Educativa), el Banco Mundial, o fundaciones particulares como la Fundación Ford para promover esta narrativa de la modernización, así como propusieron y financiaron multitud de programas educativos (Duedhal, 2016; Machado-Trujillo & González-Delgado, 2019; Ydesen & Grek, 2019).

Dada la multiplicidad de programas CAI que comienzan a ponerse en marcha de forma experimental, son muchas las consultas que se elevan a la UNESCO al respecto del potencial de los ordenadores en educación. Tal fue así que organizaron entre los días 16 y 18 de marzo de 1970 una reunión bajo el título *Consultation on Computer Assisted Instruction For Developing Countries*. En estas jornadas debatieron multitud de expertos sobre el uso incipiente de ordenadores, y señalaron a España como un contexto idóneo (por los procesos de modernización que se estaban sucediendo y la reforma estructural del sistema educativo que comenzó en 1970) para realizar un programa experimental de formación de profesorado que, de tener éxito, se exportaría a países en vías de desarrollo (UNESCO, 1972).

Ante esta coyuntura, y junto al desarrollo de la informática, la invención del microprocesador y la drástica reducción que sufrieron en coste y tamaño, se dieron las condiciones para la eclosión y extensión exponencial del fenómeno. Las escuelas de todo el mundo comienzan a llenarse de ordenadores por la lógica intuición de que iba a ser la herramienta que iba a marcar el futuro, pero también fruto de la clara agenda propagandística por parte de la industria informática, que encontró en los sistemas educativos un nicho de negocio prácticamente inagotable. Varias compañías de la industria informática como Apple o IBM pusieron en marcha programas propios, realizaron donaciones de ordenadores a escuelas y crearon divisiones relacionadas con la educación (Delval, 1985). Este fenómeno poco a poco dio pie a que desde las administraciones públicas de multitud de países se comenzaron a desarrollar programas estatales que trataban de proveer de ordenadores las escuelas. Algunos ejemplos son *Micros in the schools* (Reino Unido, 1981), *COMPIS* (Suecia, 1981), *Norwegian Plan of Action* (Noruega, 1984), *L'Informatique pour tous* (Francia, 1985), *Piano Nazionale per l'Informatica nella scuola* (Italia, 1985), el *Minerva-Plan* (Portugal, 1985), *OBSTAP-Project* (Holanda, 1989), *US National Information Infrastructure* (Estados Unidos, 1991), *Red Enlaces* (Chile, 1992), y el programa *Atenea* en España (1985).

Primeras iniciativas en España y desarrollo de Atenea

En España la situación no distó demasiado del contexto internacional, apareciendo en la década de los 60 múltiples programas de radio y televisión escolar como fórmulas para intentar modernizar el sistema educativo, pero pronto darían paso a los ordenadores personales y el modelo CAI. Como indica González Delgado (2020), “el CAI se posicionó de manera paulatina como la principal técnica para mejorar el currículum de cara al planeamiento educativo” (p. 618). Con el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, se consideró necesario mejorar la formación del profesorado y la investigación de nuevas técnicas educativas, por lo que desde 1969 se crea a través del Real Decreto 1678 de 24 de julio de 1969 el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs, adscritos a cada una de las Universidades). La Orden de 20 de enero de 1971 supuso la primera convocatoria de becas para especialización en el extranjero de docentes universitarios y colaboradores de los ICEs con cargo al Fondo Especial de las Naciones Unidas, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y la Fundación Ford. Entre las líneas de especialización fundamentales de esa convocatoria, y en la formación posterior impartida en el CENIDE, encontramos las siguientes temáticas: la microenseñanza (modelo de formación del profesorado usando circuitos cerrados de televisión), enseñanza con ordenador, elaboración de Programas y pedagogía del CAI y Enseñanza Programada. Para comprender el impacto y alcance de estas propuestas, como recopiló Jacques Bousquet (1972), asesor técnico principal de la UNESCO en España, sólo durante el curso 1970-71, diversos expertos y consultores de la UNESCO dirigieron un total de 98 seminarios de formación, celebrándose 47 de ellos en el CENIDE y 51 en diferentes ICEs. Ya a inicios de los 80, el 13 de septiembre de 1983, el acta de la reunión de la Comisión Ministerial de Informática del MEC, presidida por Pedro Maestre Yenes (subdirector general de Organización y Automación del MEC, que en múltiples ocasiones mostró claro interés por aplicar la informática en la enseñanza, publicando incluso un artículo titulado *Informática y Educación* en el número 263 de 1980 de la *Revista de Educación*), recoge que se informa que existe un notable contraste entre la situación de equipos informáticos en centros docentes no universitarios en relación con otros países del entorno. Se expone en el acta también la necesidad de realizar propuestas en este sentido, así como profundizar en el modelo CAI y en fomentar el desarrollo en España de un microordenador con características adecuadas para usar en las escuelas, cuestión que tenía el claro trasfondo de crear un ordenador nacional y romper con el monopolio de IBM en España (Fornés, 2016). Finalmente, acordaron por unanimidad lo siguiente:

Crear un Grupo de Trabajo para estudiar y efectuar las oportunas propuestas sobre la introducción de la informática en los centros docentes no universitarios, tanto a nivel de dotación de material y logical informático, como de formación de profesorado.

Finalmente, en la primera reunión del Grupo de Trabajo, el 2 de noviembre de 1983 se acordó desarrollar un programa experimental que tendría por nombre Atenea. Dentro de las actividades de elaboración del programa de Atenea, se realizó una primera encuesta a expertos y a docentes universitarios y no universitarios sobre la penetración del ordenador, se elaboró un documento base para la discusión en octubre de 1984 e incluso se realizó una visita al Reino Unido en noviembre de 1984 promovida por el Ministerio de Industria Británico para analizar cómo estaban desarrollando el Programa de Educación de Microelectrónica desde 1980. El grupo de trabajo acordó que *Comunidad Escolar*, el periódico quincenal editado por el MEC, fuese el canal de difusión del

proyecto. Difusión que no se hace esperar, y en el número correspondiente al período del 15 al 30 de diciembre de 1983 ya aparece un primer artículo con el título *El proyecto "Atenea" estudia la forma de introducir la informática en la enseñanza*. En él, Pedro Maestre apuntó dos datos relevantes: la actual inversión española al campo debería multiplicarse por diez e intentar desarrollar software en castellano para obtener ventajas subsidiarias en el mercado iberoamericano, y, por otro lado, se pretendía con Atenea no solo la alfabetización informática, sino también promover el ordenador como herramienta didáctica para todas las disciplinas.

El trabajo continuó hasta que en el curso 1985-86 se implementó el programa en 30 centros de Enseñanzas Medias, 28 centros completos de Enseñanza General Básica y 17 escuelas rurales (tal y como se recogió en la memoria presupuestaria de 1987). La fase experimental del proyecto se prolongó hasta 1990 y 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).

Referencias

- Acta de la Reunión de la Comisión Ministerial de Informática del Ministerio de Educación y Ciencia (13 de septiembre de 1983). Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP), Caja 99.988.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Bousquet, J. (1972). El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Madrid). *Perspectivas*, 0, 155-159.
- Delval, J. (1985). Los usos de los ordenadores en la escuela. *Revista de Educación*, 276, 27-48.
- Duedhal, P. (Ed.) (2016). *A History of UNESCO. Global Actions and Impacts*. Palgrave Macmillan.
- El proyecto "Atenea" estudia la forma de introducir la informática en la enseñanza (1983). *Comunidad Escolar*, 15/30 de diciembre.
- Fornés, J. (2016). *De la práctica a la profesión*. Los informáticos en España, 1950-1982. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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.
- Maestre, P. (1980). Informática y Educación: la aplicación de la informática a la administración educativa, a la educación y a la investigación. *Revista de Educación*, 263, 151-164.
- Machado-Trujillo C., & González-Delgado M. (2019). Information and Communication Technologies in the Curriculum Policies, a Critical Analysis. In M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4>

- Memorándum de la Reunión del Grupo de Trabajo de la Comisión Ministerial de Informática para el Proyecto Atenea (3 de noviembre de 1983). Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP), Caja 99.988.
- Memorándum de la Segunda Reunión del Grupo de Trabajo Atenea (24 de noviembre de 1983). Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP), Caja 99.988.
- Memoria presupuestaria del Programa “Nuevas Tecnologías de Información y de la Comunicación en las Enseñanzas no universitarias” del Ministerio de Educación y Ciencia (1987). Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP), Caja 113.693.
- Ministerio de Educación y Ciencia (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.
- Orden de 20 de enero de 1971 sobre convocatoria de becas para ampliación de estudios e Investigación en el extranjero para titulados superiores (1971). *Boletín Oficial del Estado* (España), 38, 1971, February 13, 2415-2417.
- Papert, S. (1980). *MindStorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. The Harvester Press.
- Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development: The Role of Information in Developing Countries*. Palo Alto: Stanford University Press and UNESCO Press.
- 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.
- Ydesen, C. & Grek, S. (2019). Securing organisational survival: A historical inquiry into the OECD’s work in education during the 1960s. *Paedagogica Historica*, 56(3), 412-427. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1604774>

El libro *Las Mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas (1881): redes femeninas de colaboración y de reivindicación educativa en el último tercio del siglo XIX.*

Cristina Navarro Robles.

La historiografía convencional ha tendido a marginar las redes e interacciones intelectuales femeninas, ignorando su importancia en los cambios sociales y en las nuevas configuraciones identitarias, en este caso referidas al último tercio del siglo XIX en España. La conexión entre un grupo de mujeres que, más allá de sus antagónicos posicionamientos políticos, llegaron a formar una trama de colaboración literaria con un objetivo común: poner en valor la capacidad intelectual de las mujeres y reivindicar su derecho a la educación.

Este estudio se centra en el análisis de las colaboraciones femeninas recogidas en el libro *Las Mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas (1881)*, haciendo especial hincapié en el entrelazamiento de ideas y de reivindicaciones entre todas ellas, que culminará con la construcción de nuevos modelos identitarios femeninos. Unas conexiones femeninas impulsadas por el clima de libertad y emancipación iniciado por la Revolución Gloriosa (1868) que marcará un antes y un después en los modelos de feminidad.

La metodología que se va a utilizar en el presente estudio va a tener en cuenta la Historia Cultural, a través del análisis de los discursos femeninos escritos en dicha obra. Entendemos la Historia Cultural como una manera de hacer historia centrada en la atención a los lenguajes, las representaciones y las prácticas, comprendiendo las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social. De igual forma, la Historia Cultural hace que se deban leer los textos o imágenes de manera menos documental, comprendiendo las significaciones simbólicas, las conductas individuales o los ritos colectivos (Chartier, 2007:29). Una Historia Cultural entendida como una “historia con rostro humano”, que desplaza el eje de interés hacia la cultura, entendida esta como la vida cotidiana de la gente común, los objetos materiales de los que ésta se rodea y las diversas formas de percibir y de imaginar su mundo (Burke, 1993:106).

Las representaciones culturales han sido decisivas a la hora de construir identidades en la sociedad ya que marcan los ejes de construcción sociocultural de la diferencia, del otro, de la otra, del colectivo diferente, jugando así un papel decisivo en los mecanismos de subalternidad o resistencia. Por tanto, las representaciones están en relación con lo cultural y construyen imágenes, nociones y mentalidades respecto a otros grupos (Nash, 2006:40 y ss.). Concluye Scott (1986: 28) que el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender complejas conexiones entre diversas formas de interacción humana, entendiendo la naturaleza recíproca entre género y sociedad y analizando las formas particulares y contextualmente específicas en que la política construye el género y el género construye la política. Esta manera de conceptualizar el género, implica comprender unas relaciones de poder que posicionan a los individuos socialmente dependiendo de una serie de cualidades asociadas a su género, clase, edad y raza.

Durante el periodo del Sexenio Democrático (1868-1874) germinaron nuevas ideas respecto a la educación de las mujeres vinculadas a la transformación del panorama político, cultural y social acontecido tras la *Septembrina*, la cual introdujo un sistema democrático pionero para la sociedad española. El modelo educativo femenino vinculado

a las labores del hogar y a la domesticidad no desapareció, no obstante, un nuevo discurso educativo empezó a ocupar espacio en ateneos, clubes e incluso en la prensa. Un nuevo discurso que defendía la necesidad de ampliar los horizontes intelectuales de las mujeres de clases medias con el fin de mejorar su educación y su profesionalización en caso de necesidad, sin llegar a pensar todavía en su emancipación.

Iniciativas y debates novedosos respecto a la educación de las mujeres van a convivir en este momento y van a ser instrumento de progreso y medio para alcanzar la armonía individual y social. Todas ellas tendrán como fin el perfeccionamiento social, el cual necesitaba de una mejora en la instrucción femenina para conseguirlo. Todas las iniciativas puestas en marcha por Fernando de Castro en los primeros años del Sexenio (Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer, el Ateneo Artístico y Literario de Señoras, la Escuela de Institutrices o la Asociación para la Enseñanza de la Mujer) van a ser claves en este proceso de transformación del modelo identitario femenino.

Ante esta revolución intelectual para las españolas, la prensa y los espacios literarios se constituyeron como el altavoz de sus escritos. Tanto conservadoras como republicanas, desde planteamientos ideológicos muy diversos, coincidieron en la defensa de la capacidad intelectual de las mujeres y la necesidad de mejora de su educación, formando unas redes de “hermanamiento” que les permitieron asentar unas ligeras bases que luego acabarían siendo los pilares del asociacionismo femenino.

Obras como la antología *Las Españolas, Americanas y Lusitanas pintadas por sí mismas* (1886) editada por la que fuera la presidenta del *Ateneo Artístico y Literario de Señoras* (1869), Faustina Sáez de Melgar, fue el reflejo de este hermanamiento. Esta obra recopila una serie de retratos de mujeres de la época, escritos por diferentes autoras, dentro de una gran diversidad de perfiles y contextos sociales, que no sólo hace hincapié en la descripción, sino que puntualiza en cuestiones como los roles sociales atribuidos a la feminidad o la educación de las mujeres desde una perspectiva autorreferencial.

Entre algunas de sus colaboradoras se encuentran, por un lado, la escritora y poetisa Patrocinio de Biedma, que fue una figura clave en el movimiento a favor de la emancipación de la mujer de finales del siglo XIX, mostrándose desde un posicionamiento conservador, crítica con la deficiente educación que recibían las jóvenes. Un posicionamiento que se dejó ver tanto en su colaboración en esta obra como en la cantidad de escritos en la prensa que realizó, desde revistas como *La Moda Elegante* (1861) hasta la revista que ella mismo fundó, *Cádiz. Artes, Letras y Ciencias* (1877).

Sumada a Patrocinio, también podemos leer a figuras tan relevantes como Concepción Gimeno Flaquer, clave en la lucha por la emancipación de la mujer. Sus publicaciones en *La Ilustración de la Mujer* (1873), la cual fundó y dirigió, *La Mujer* (1871) o *El Correo de la Moda* (1851), van a propulsar los inicios de una trayectoria literaria marcada por la defensa de la educación de las mujeres, cosa que se reflejó también en toda su obra posterior, sobre todo en obras como *La Mujer Española* (1877) o *La Mujer juzgada por una Mujer* (1882).

Por último, destacamos también la figura de Sofía Tartilán, defensora de la mejora de la educación femenina, sobre todo en su serie de artículos titulados *La educación de la mujer*, publicados en *La Ilustración de la Mujer* (1873). Otras obras de esta autora como *Páginas para la Educación Popular* (1877) también recogerán esta reivindicación, argumentando que el analfabetismo y la ignorancia eran la base de la subordinación femenina.

Referencias

- Ballarín, Pilar, (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación*, 26. 143-168.
- Burke, Peter., & Carazo, José. (1993). La nueva historia socio-cultural. *Historia social*, 105-114.
- Cervantes, CVC Centro Virtual. (2024). CVC. Letras del XIX. Encuentro de investigadores de la lengua española: «M.^a Pilar Contreras de Rodríguez». cvc.cervantes.es
- Chartier, Roger. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? Formas de historia cultural. Buenos Aires: Prometeo.
- Blanco, Alda. (2001). *Escritoras virtuosas: Narradoras de la domesticidad en la España isabelina*. Universidad de Granada-Instituto de Estudios de la Mujer.
- Blanco, Ana. (2023). *Propuestas de nuevos modelos identitarios femeninos a partir del Sexenio Democrático español (1868-1874)*. [Trabajo final de Máster, Universitat de València].
- Bolufer, Mónica, et al. (2008). *Mujeres y modernización: estrategias culturales y prácticas sociales (siglos XVIII-XX)*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). 216 y ss.
- Espigado, Gloria (1997). Entre la devoción y la educación: Un ejemplo de literatura modeladora del comportamiento femenino. *Trocadero: Revista de Historia Moderna y Contemporánea*, 8-9, 213-230.
- Flecha, Consuelo. (1987). Mujeres universitarias en España en 1900. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 1, 75-92.
- Flecha, Consuelo. (1998). La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España. *Historia de la Educación*, 17, 159-178.
- Flecha, Consuelo. (2010). Las Mujeres en el Magisterio. *Revista TAVIRA*, 26. 274-296.
- Flecha, Consuelo. (2023). Directoras y regentes de la Escuela Normal de Maestras de Cádiz, 1857-1931. *Cuadernos de Investigación de Fondos del Archivo UCA*, (5), 46-85.
- García, Francisca. (2002). Faustina Sáez de Melgar; escritora y “ángel del hogar”, imagen plástico-literaria», En *Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX, III Coloquio: Lectora, heroína, autora (La mujer en la literatura española del siglo XIX) (Barcelona, 23-25 de octubre de 2002)*. 135-148.
- Hibbs-Lissorgues, Solange. (2008). Escritoras españolas entre el deber y el deseo: Faustina Sáez de Melgar (1834-1895), Pilar Sinués de Marco (1835-1893) y Antonia Rodríguez de Ureta. En *La mujer de letras o la letraherida. Discursos y representaciones sobre la mujer escritora en el siglo XIX [Congreso Internacional celebrado en Madrid el 11 y 12 de diciembre de 2006]*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 325-343.
- Nash, Mary. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 39-57.
- Pérez, Janet, y Ihrle, Maureen (ed.). (2002). *The feminist Encyclopedia of Spanish Literature: AM* (Vol. 1). Greengood Press.
- 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.

- Suarez, Mercedes. (1990). Imagen socio-educativa de la mujer gallega en el sexenio revolucionario. En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*, 308-317.
- Sánchez, M^a José. *La enseñanza de las letras en la educación de la mujer española (siglos XIII-XIX)*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, 2003].
- Sánchez, Íñigo (2000). *Galería de escritoras isabelinas. La prensa periódica entre 1833 y 1895*, (Vol.61). Universitat de València.
- Sánchez, Íñigo. (2001). El nacionalismo liberal y su textualización en las letras peninsulares del siglo XIX: el caso de Faustina Sáez de Melgar (1835-1895) y Benito Pérez Galdós (1843-1920). *Revista Hispánica Moderna*, LIV.1. 5-30.
- Simón, Ana Isabel. (2023). [Concepción Gimeno de Flaquer \(1850-1919\): Cartas, cuentos cortos y artículos periodísticos](#). Delaware (Estados Unidos): Vernon Press.
- Simón, María del Carmen (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual biobibliográfico*, Madrid: Castalia.
- Simón, Carmen. (2006). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual biobibliográfico* (Madrid: Castalia).
- Soubsol, Laure. (2009). “Sáez de Melgar, Faustina” En *Diccionario histórico de la traducción en España*, Gredos.

Notas sobre la organización de la enseñanza intuitiva de las matemáticas en la educación secundaria. Algunas propuestas europeas.

Josefa Dólera-Almaida.
Dolores Carrillo-Gallego.

Desde que Pestalozzi defendió el principio de intuición en el aprendizaje, muchas propuestas innovadoras educativas de los siglos XIX y XX han hecho referencia al mismo, proponiendo diversas formas de aplicarlo en la enseñanza. Aunque los innovadores educativos han afirmado la importancia del principio de intuición para la enseñanza, la forma de plasmar ese principio en las actividades de aula ha sido diferente. Este principio supuso un cambio en la concepción del aprendizaje: se pasaba de considerar al estudiante un recipiente que el profesor podía llenar con los contenidos de enseñanza que consideraba más adecuados, y que había que memorizar tal como eran propuestos (es decir, se asignaba al alumno un papel pasivo en el aprendizaje), a considerar que los conocimientos se adquirirían mediante un proceso cuyo punto de partida eran objetos y acontecimientos a los que se podía acceder de forma intuitiva; en este proceso el alumno tenía un papel más activo en el aprendizaje; propuestas basadas en estas ideas se calificaron de enseñanza activa.

¿Cómo se ha plasmado ese cambio en las actividades de aula de matemáticas? Hay una diferencia importante entre la educación primaria y la secundaria.

El objetivo del trabajo es identificar propuestas organizativas para la aplicación de procedimientos intuitivos de enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria que se dieron en España entre 1918 y 1936, y compararlas con propuestas que se realizaron en otros países europeos (Bélgica e Italia).

Hay que señalar que Pestalozzi daba mucha importancia al aprendizaje de la aritmética y los buenos resultados sobre cálculo aritmético que se obtenían en sus escuelas eran presentados como prueba de la bondad de sus propuestas. Para conseguir ese aprendizaje intuitivo del número y de las operaciones aritméticas ideó unas tablas de cuadrados con palotes; los ejercicios sobre estas tablas consistían en ir recorriendo cada una de las filas del cuadrado interpretando de forma adecuada los palotes que contenía (Chavannes, 1807).

Este uso fue criticado por José Mariano Vallejo, catedrático de Matemáticas del Real Seminario de Nobles de Madrid, que fue observador (en 1807) de la experiencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid. En 1822, fue redactor de un informe de la Dirección General de Estudios a las Cortes sobre la enseñanza pública en España (Dirección General de Estudios, 1822). Vallejo afirmaba estar de acuerdo con el principio de intuición de Pestalozzi, pero no con la forma en que lo aplicaba a la enseñanza de la aritmética. Y en el Proyecto de un Plan de primera enseñanza, anexo al Informe, proponía el uso de un aparato de bolas para conseguir esa enseñanza intuitiva de la numeración (Vallejo, 1833). Las tablas de Pestalozzi no se describieron posteriormente, y durante el siglo XIX las propuestas para el aprendizaje intuitivo de la numeración en la educación de párvulos y los primeros cursos de la educación primaria solían recurrir al uso de aparatos de bolas. Así lo hicieron Montesino y Carderera (Montesino, 1850; Carrillo-Gallego, 2018; Carrillo-Gallego et al., 2021; Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2022)

La aplicación del principio de intuición en la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria fue más problemática. La ciencia matemática se caracterizaba, fundamentalmente, por ser abstracta, formal, por la estructura jerarquizada en la que se

presentaban sus conceptos y por la utilización del método deductivo. Además, uno de los fines educativos que se solía asociar al aprendizaje de las matemáticas era el desarrollo del pensamiento lógico. Por otro lado, a la enseñanza secundaria se le había asignado como finalidad la preparación para estudios universitarios. Por ello, la educación matemática en secundaria había heredado esos fines propedéuticos y en su enseñanza se valoraba principalmente la matemática como una ciencia deductiva y formal. En consecuencia, muchos profesores desconfiaban de los procedimientos intuitivos en ese ámbito y no se veía adecuado ni posible una enseñanza intuitiva de las matemáticas. La articulación de este tipo de fines para la enseñanza de las matemáticas con la defensa de una enseñanza que se basara en la actividad del alumnado y en las aplicaciones prácticas no era sencilla.

En España, dependiente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), en 1918 se creó un centro oficial de segunda enseñanza, el Instituto-Escuela (IE), que constituyó «la experiencia más ambiciosa que se emprendió [...] en el país para reformar profundamente la enseñanza secundaria» (Martínez-Alfaro, Lopez-Ocón y Ossenbach, 2018); en este IE se pretendía el ensayo de nuevos métodos pedagógicos tanto en lo referente a la enseñanza secundaria como a la formación de su profesorado.

En el IE no se consideraba que la finalidad de sus estudios fuera la preparación para la Universidad sino que se le reconocía una finalidad propia y se le daba una orientación eminentemente formativa a sus estudios. La denominación (Instituto-Escuela) indicaba la articulación que se pretendía entre las etapas educativas preuniversitarias.

La organización y graduación de las enseñanzas tenía en cuenta al alumnado y su desarrollo psicológico (JAE, 1925, p. 188). En el caso de las asignaturas de Matemáticas, los profesores del IE de la asignatura, Julio Carretero y José Augusto Sánchez, organizaron etapas en esos estudios. Los seis grados de la educación secundaria fueron divididos en tres etapas, cada una de dos cursos, con orientaciones y metodologías diferentes. La primera etapa se dedicaba al aprendizaje de unas *matemáticas básicas experimentales*, con «observación directa de hechos, cuerpos y ejemplos muy elegidos» (JAE, 1925, p. 188); en la segunda se estudiaban *matemáticas básicas razonadas*, y se realizaba una revisión razonada de los conceptos estudiados en la primera etapa, con razonamientos que debían ser comprensibles para el alumnado y elegidos para dar cuenta de la utilidad de dichos razonamientos. En la tercera etapa se diferenciaba entre alumnado de ciencias y de letras; en el primer caso se presentaban campos de las matemáticas de niveles superiores y se utilizaban razonamientos más rigurosos; en el segundo caso, se realizaba un repaso de las matemáticas estudiadas anteriormente por medio de la resolución de problemas.

El IE estaba ligado al Laboratorio y Seminario Matemático (LSM), dedicado a la investigación matemática y que dependía también de la JAE. La conexión se establecía de varias formas. El director del LSM era el encargado de la formación de los aspirantes al magisterio secundario que se estaban formando en el IE, bajo la tutela de sus profesores (Julio Carretero y José Augusto Sánchez); tanto estos profesores como los aspirantes al magisterio secundario estaban ligados al LSM y realizaban trabajos en el mismo. Esta conexión se advierte en la influencia que las propuestas sobre la enseñanza de las Matemáticas del IE tuvieron sobre otros profesores, especialmente sobre Julio Rey Pastor, que fue director del LSM hasta 1920 y sobre Pedro Puig Adam, que realizó su tesis doctoral ligado al LSM y que fue Catedrático de Matemáticas en el instituto San Isidro de Madrid (Dólera-Almáida et al., 2024).

En un artículo de 1929, Puig Adam (1929) proponía organizar las matemáticas de la educación secundaria en dos ciclos: en el primero (cursos 1.º, 2.º y 3.º) la enseñanza debía ser fundamentalmente intuitiva, mientras que en el segundo (cursos 4.º, 5.º y 6.º) la enseñanza debía tener un carácter más racional. Diez años después, cuando fue profesor del Institut-Escola de Barcelona y director del mismo a la muerte de Josep Estalella (1938), modificó su propuesta graduando más los estudios con la introducción de un ciclo intermedio, como ocurría en el IE y como estaba previsto en el vigente Plan de estudios de 1934; en este ciclo intermedio se propugnaba una integración de la enseñanza intuitiva y la racional (Puig Adam, 1979).

La difusión del enfoque intuitivo en la enseñanza de las matemáticas de los primeros cursos del bachillerato fue realizada con los libros de texto que, desde 1927, Rey Pastor y Puig Adam comenzaron a publicar y que estaban dirigidos a las asignaturas matemáticas de la educación secundaria en España. Los primeros libros (o los libros dirigidos a los primeros cursos) los incluyeron en una *Colección Elemental Intuitiva*, pues defendían un enfoque de esas enseñanzas que no era acorde con el plan de estudios. Fueron libros muy valorados por el profesorado de secundaria y, con adaptaciones a los diferentes planes de estudio de la secundaria, continuaron publicándose hasta el fallecimiento de sus autores (Rey Pastor y Puig Adam, 1927, 1928).

La organización de la enseñanza de las matemáticas en el IE no influyó en el Real Decreto que reformó la enseñanza secundaria en 1926 («Plan Callejo»), pero sí lo hizo en el que se promulgó en 1934, durante la República. El Plan de 1934 aumentaba en un año la duración del bachillerato y los organizaba en tres etapas. La primera (1.º, 2.º y 3.º cursos) constituía un ciclo elemental e intuitivo; la segunda (4.º y 5.º) tenía un carácter formativo y daba una organización cíclica a las enseñanzas; el tercero era de profundización y tenía en cuenta la preparación para los estudios universitarios.

En Bélgica, la orientación intuitiva en la enseñanza de las matemáticas en los primeros cursos de la educación secundaria fue defendida por el profesor de Geometría de la Universidad Libre de Bruselas Paul Libois. Este profesor, a partir de los años 30 del siglo XX, se involucró en la Escuela Decroly y defendió sus propuestas. Después de la Segunda Guerra Mundial fue uno de los iniciadores del *Comité d'Initiative pour la Rénovation de l'Enseignement* en Belgique (CIREF) que pretendía una reforma global y democrática del sistema educativo belga, cuyas propuestas, que se inspiraban en Decroly, fueron recogidas en los nuevos programas de matemáticas impulsados por el ministro Huysmans y publicados en 1950; estos programas propugnaban una enseñanza intuitiva de las asignaturas matemáticas de los primeros años de la secundaria, además de proponer acercar las enseñanzas a la vida real, integrando aplicaciones de las matemáticas en esos contextos (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 10).

En Italia, los profesores de la Universidad de Roma Federigo Enriques y Guido Castelnuovo (Enriques, 1912) defendieron el uso de la intuición en la enseñanza de las matemáticas. Libois realizó varios viajes a Italia para estudiar con ellos. A partir de finales de los años 30, Emma Castelnuovo, hija de Guido y profesora de matemáticas en la educación secundaria, publicó varias obras, en las que exponía su experiencia docente, defendiendo la orientación intuitiva de la enseñanza de las matemáticas en los primeros cursos de secundaria y, en 1948, publicó un libro de texto para la enseñanza secundaria (Castelnuovo, 1963). Consideraba que en un curso de geometría intuitiva era fundamental que el docente y el alumnado se involucraran de forma activa en la construcción del conocimiento. (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 11)

Las concepciones epistemológicas de Puig Adam, Libois y Castelnuovo compartían la consideración de que el conocimiento abstracto (como el matemático) era construido por

el sujeto a partir de experiencias; y que ese conocimiento tenía más significado y era más útil (más aplicable) si se basaba en situaciones que la persona consideraba suficientemente interesantes para implicarse en su resolución. Puig Adam publicó varios trabajos sobre el paso de lo concreto a lo abstracto y su vuelta a lo concreto; Libois consideraba que la ciencia debía entenderse como producida por un proceso dialéctico entre el conocimiento empírico y la formulación teórica (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 20); tanto Libois como Castelnuovo estaban influidos por las propuestas de Decroly, aprendizaje «para la vida, a través de la vida». Y los tres realizaron exposiciones de material didáctico realizado o utilizado por sus estudiantes (CIEAEM, 1967, Castelnuovo, 1972).

Los tres profesores consideraban que la orientación de las matemáticas en los primeros cursos de la enseñanza secundaria debía ser intuitiva, razonando a partir de situaciones concretas, en un proceso de progresiva abstracción y formalización a lo largo de los cursos de secundaria.

Referencias

- Carrillo-Gallego, D. (2018). Los catálogos de material escolar como fuente de la historia de la educación matemática: el caso de los ábacos. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 573- 613.
- Carrillo-Gallego, D. y Dólera-Almáida, J. (2022). La Aritmética en los Principios de Educación y Métodos de Enseñanza de Mariano Carderera. *Revista REAMEC -Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 10(2).
- Carrillo-Gallego, D., Maurandi López, A. y Olivares Carrillo, P. (2021). From Pestalozzi's intuition principle to classrooms: the counting frame and innovations in the teaching of mathematics (Spain, nineteenth century), *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2021.1906713.
- Castelnuovo, E. (1963). *Geometría intuitiva*. Nueva Italia (3.^a edición)
- Castelnuovo, E. (1972). *Documenti di un esposizioni di mathematica*. Boringhieri
- Chavannes, D.A. (1807). *Exposicion del método elemental de Henrique Pestalozzi*. Imprenta de Gomez Fuentenebro.
- CIEAEM (1967). *El material para la enseñanza de las matemáticas*. Aguilar.
- De Bock, D. y Vanpaemel, G. (2019). *Rods, Sets and Arrows: The Rise and Fall of Modern Mathematics in Belgium*. Springer.
- Dirección General de Estudios (1822). *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública, hecha á las Cortes por la Dirección General de Estudios*. Im. de Alban y Cia, Madrid.
- Dólera-Almáida, J., Carrillo-Gallego, D. y Sánchez-Jiménez, E. (2024). Puig Adam y el Instituto-Escuela de Madrid. *Historia y Memoria de la Educación*.
- Enriques, F. (1912). *Questioni riguardanti le mathematiche elementari*. Nicola Zanichelli.
- JAE (1925). *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Martínez-Alfaro, E., López-Ocón, L., y Ossenbach, G. (2018). «Introducción». En E. Martínez-Alfaro, L. López-Ocón y G. Ossenbach (eds.). *Ciencia e Innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*, 10. CSIC, UNED.
- Montesino, P. (1850). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Im. del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos, 2.^a edición.

- Puig Adam, P. (1929). Notas sobre pedagogía matemática. *Revista Matemática Hispano-Americana*, 129-131.
- Puig Adam, P. (1979). El què podria ésser l'ensenyament de la Matemàtica a l'Institut-Escola. *Butlletí de la Secció de Matemàtiques de la Societat Catalana de Ciències Físiques, Químiques i Matemàtiques, I*, 19-30.
- Rey Pastor, J. y Puig Adam, P. (1927). *Elementos de Aritmética. Colección Elemental Intuitiva, Tomo I*. Imprenta de A. Marzo.
- Rey Pastor, J. y Puig Adam, P. (1928). *Elementos de Geometría. Colección Elemental Intuitiva, Tomo II*. Imprenta de A. Marzo.
- Vallejo, J.M. (1833). *Ideas primarias que deben darse a los niños en las escuelas acerca de los números al mismo tiempo que se están ejercitando en la clave analítica de la lectura*. Imp. de D. Miguel de Burgos.

Thomas Davidson (1840-1900). Visibilidad e invisibilidad de su presencia en España a través de su obra escrita.

Eugenio Otero Urtaza.

Introducción

El 4 de abril de 1880 Manuel B. Cossío se encontró en Roma, en casa del filósofo Terencio Mamiani, con un profesor estadounidense, que había recorrido toda Grecia a pie durante ocho meses. Era Thomas Davidson, a quien William James llamaba el “caballero andante de la vida intelectual”, y que Havelock Ellis definió como “el hombre más notable, el hombre más intensamente vivo, que jamás había conocido” (Armytage, 1951). Uno de sus discípulos principales William Knight decía de él que era “grande entre los hombres notables que vivieron la segunda mitad del siglo XIX, y un filósofo *por excelencia*” (1903, p. 351). Tenía fama de ser una persona generosa y muy accesible, gran conversador y de conocimientos enciclopédicos. Después de haber mantenido un mes intenso en contactos y descubrimientos entre la sociedad romana, Cossío le escribiría a Giner diciéndole que las dos impresiones más fuertes que se llevaba de su estancia en la ciudad era su amistad con la señora Castellani y las veladas que había pasado conversando con Davidson.

No hay constancia de que volviesen a coincidir, ni se conserva ni se conoce correspondencia entre ambos, pero la sacudida que le produjo, dejaría una huella perceptible en su pensamiento que aflorará a principios del siglo XX, en la traducción al español de dos de sus libros, sin que exista constancia de quien fue la iniciativa para traducirlos, aunque, claro está, no podría descartarse que Cossío hubiese intervenido. *Una Historia de la Educación*, está editado en 1910. La publicación original es de 1900, aunque la traducción, de Domingo Barnés, es probable que se hiciese de la edición de 1907, del ejemplar que todavía se conserva de antiguo fondo del Museo Pedagógico. El segundo libro traducido es *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, publicado en La Lectura en 1912. En este caso la primera edición del libro es más antigua, de 1894, la traducción fue hecha por Juan Uña. La intencionalidad de ambos libros es mucho más que académica: Davidson creía que la diferencia de cultura más que la riqueza o posición de clase es lo que separaba a los seres humanos. Creía que la educación no era un asunto “técnico” o “formal”. Se trataba de construir una cultura que permitiese y potenciase la acción libre, algo que consideraba como una tarea vital esencial para el desarrollo de una comunidad democrática (Anderson, 2006).

Los escritos educativos de Davidson

Davidson escribió otras importantes obras sobre educación pero no han sido traducidas. *The Place of Art in Education* es el texto de una conferencia pronunciada en la American Social Science Association, en Saratoga (Nueva York), el 8 de septiembre de 1885. Conforme el mismo dice en el prefacio, al prepararla para publicar, insertó una oración y varias notas. Algunas referencias establecen su publicación en 1886, aunque la versión que conocemos es de 1885. *Aristotle and Ancient Educational ideals* (1892) es un libro publicado en la colección The Great Educators que dirigía Nicholas Murray Butler, centrado en el comentario de la *Política*, con algunas otras aportaciones. Tuvo un gran éxito siendo reeditado en 1896, 1902, 1904, 1905 y 1907 por el mismo sello editorial.

Una de las razones que suele darse para el éxito del libro es la adaptación al campo anglosajón de la Historia de la Educación de los griegos clásicos, que hasta ese momento estaba en manos alemanas. Un libro “erudito, interesante y suficientemente detallado” pero que seguramente no era “del agrado especial de un estudiante dedicado a la investigación en una universidad alemana” (Hammond, 1892). *Rousseau and Education According to Nature* (1898) es un comentario al *Emilio*. Está también en la colección de Nicholas Murray Bluter. Conviene apuntar que tuvo también nuevas ediciones inmediatas: 1902, 1907, con el mismo sello editorial y otra más tardía en 1971. Después ha tenido más reimpresiones: 2000 (Minerva Group), 2005 (Kessinger Publishing). La última en 2018 por la editorial Forgotten Books. Pero no ha sido traducido al español.

En España tenemos muy pocas referencias de Davidson más allá de esas dos traducciones. Rafael Urbano lo menciona en 1913, en *El Socialista*, como quien formó el primer grupo de “fabianos” en el Reino Unido. En el *BILE* hay una amplia semblanza suya en 1926 de Ernest C. Moore que era una introducción biográfica al trabajo de Davidson, *Education as Word-Building*, publicado en 1925, un apunte muy sintético de su pensamiento educativo que conmemoraba el veinticinco aniversario de su muerte, defendiendo que el objetivo de la educación era la vida ética, que “es una vida en armonía con el medio ambiente o con aquello que controla el medio ambiente” (p. 25). Podríamos preguntarnos por qué resulta tan atrayente su figura. Aunque ahora esté relativamente olvidado, Davidson fue uno de los intelectuales más valiosos de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. El periódico *The Spectator* de Londres lo consideraba, en 1900, como uno de los doce hombres más ilustrados del planeta. Su influencia sobre William James y John Dewey, es esencialmente visible en su idea central del *apeironteísmo* (DeArmey, 1987), una formulación final de sus complejas ideas religiosas. Además intentó realizar una síntesis entre la cultura clásica greco-romana y la cultura cristiana posterior como origen del hombre consciente contemporáneo, conforme a una concepción de evolucionismo social que tenía raíces en Spencer, Huxley o Annie Besant (Aguirre, 2021).

El objetivo de esta comunicación es presentar a un intelectual norteamericano que de una manera sutil influyó en Cossío y rescatar su presencia en España en un período en que se empezaba a recuperar las relaciones con los Estados Unidos tras la guerra de 1898. Si leemos con atención una de sus obras traducidas, *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, afloran un conjunto de reflexiones que tienen elementos comunes y que llaman al menos a plantearse un paisaje compartido sobre la herencia educativa que dejó la civilización griega. En la segunda obra traducida es más complejo ver donde están las concomitancias: *Una Historia de la Educación* está escrita con afán de explicar los grandes ciclos de la civilización no solo occidental que, como él mismo indica en el prefacio, debería llamarse “Una breve historia de la educación como evolución consciente”. Esta evolución –dice– lleva “a la realización de la individualidad libre”, de la “personalidad moral” y lo que desea es mostrar los pasos por los que este grado de humanidad ha sido alcanzado, e indicar “aquellos que hace falta recorrer todavía”.

Breve perfil biográfico de aproximación

Thomas Davidson nació en la parroquia de Old Deer en Drinies, (Aberdeenshire, Escocia), el 25 de octubre de 1840. Tuvo su primera experiencia como educador a los 12 años actuando como alumno-maestro en su escuela parroquial y a los 16 años entró en el King’s College de la Universidad de Aberdeen, siendo distinguido por su aprendizaje del

griego, aunque en esos años estudió también otras lenguas (Knight, 1907). Al graduarse en 1860, pasó un breve tiempo en Inglaterra, pero regresó a Aberdeen siendo director de la *Old Aberdeen Grammar School*. En 1863 regresó a Inglaterra dirigiendo una escuela en Tumbridge Wells y más tarde en Wimbledon, llegando a ejercer como profesor de Historia Moderna en Oxford. Dos años después cruzó el Atlántico y permaneciendo en Toronto un breve tiempo: en 1867 se fue a Boston, participando en las reuniones que organizaba Bronson Alcott en el *Radical Club*. Aunque llegó a una filosofía similar a la de Emerson, en ese momento estaba todavía hechizado por el positivismo de Comte. A finales de este año viajó a Saint Louis, donde fue contratado por William Torrey Harris, entonces superintendente de sus escuelas públicas, para enseñar latín y griego. Se convirtió rápidamente en un miembro activo de la Sociedad Filosófica que Brokmeyer y Harris habían organizado en 1866, y en los años siguientes contribuyó con muchas traducciones y artículos al *Journal of Speculative Philosophy*. Davidson abandonó pronto el positivismo, aunque nunca se hizo un hegeliano, conforme el ambiente dominante de la Sociedad. Le atraía más Schelling –y durante un tiempo la metafísica materialista de Trendelenburg– y se animó a estudiar a Leibniz y a Platón, que finalmente le llevó a Aristóteles que despertó su interés por la filosofía griega clásica (Good, 2004). Claro está, su admiración por Aristóteles le descubrió a Tomás de Aquino, y desde ahí amplió sus conocimientos medievales que llegan al primer Renacimiento con Giordano Bruno, Savonarola o Dante.

Después de pasar ocho años en Saint Louis se trasladó en 1875 a Cambridge (Massachusetts) donde fue tutor de los hijos del James Eliot Cabot y se hizo muy amigo de William James. Pero fue más determinante su corta relación con Henry Wadsworth Longfellow. Durante 18 años Longfellow había sido profesor de español en Harvard, y lo propuso para entrar como examinador en la universidad, pero Davidson hizo una fuerte crítica a su funcionamiento y finalmente no fue admitido. Tenía entonces una fuerte crisis de espiritualidad que le hizo abandonar el protestantismo y en 1877 viajó a Grecia para estudiar la Iglesia Ortodoxa, concluyendo que tampoco era un órgano de lo divino, pero quedó prendado por las antiguas ruinas griegas, yendo incluso a Micenas acompañando a Heinrich Schliemann. En el Partenón y en Olimpia fue donde encontró esas esencias de divinidad, que le llevaron a afirmar que “el número de dioses es infinito”. En 1878 viajó a Roma para estudiar la Iglesia Católica. Impresionó tanto su pensamiento y vasta cultura entre los intelectuales y clérigos romanos que fue presentado a León XIII con quien conversó en latín durante una hora. No le interesaba el catolicismo como expresión religiosa, pero le entusiasmó el ideal de perfección de Antonio Rosmini, pasando parte de su tiempo con los hermanos rosminianos en Domodossola, con viajes frecuente a Roma, París, Berlín y Londres donde en 1882 conoció a Percival Chubb, con quien compartió el ideal de la *Vita Nuova* que había descubierto en los escritos de Rosmini (Aguirre, 2021). Lo que finalmente desembocó en la *Fabian Society*, cuyos ecos llegaron a Madrid en 1907 y se debatió en el Ateneo, inspirando después a Manuel Núñez de Arenas la creación de su Escuela Nueva (Casado, 2007).

Sin asumir los presupuestos hegelianos del grupo de Saint Louis, Davidson estaba preocupado porque las teorías filosóficas surgiesen de la “experiencia real y ser probadas en ella” (Good, p. 293). Pensaba en una educación democrática en la que los individuos pudiesen transformar la sociedad a través del desarrollo personal y la cooperación y como los demás trascendentalistas valoraba el sentimiento por encima de la razón, y la intuición espiritual por encima del pensamiento científico. Fue uno de los profesores habituales en la Concord School hasta que una fuerte discusión con su amigo Harris, hizo que se alejase para formar su propia escuela de filosofía en 1888. Primero en Farmington (Connecticut)

y más tarde en las montañas de Adirondacks, porque creía que los estudiantes debían estar alejados de los lujos e influencias de las ciudades y permanecer en un lugar en el que sus mentes estuviesen en contacto con las más elevadas influencias de la naturaleza (Murray, 1892). A esa escuela dedicó los últimos años de su vida, ya que falleció en 1900 cuando tenía sesenta años.

El pensamiento de Davidson en las ideas de Cossío

En *Una Historia de la Educación* llama a Froebel el “príncipe de los educadores” porque fue el primero “en ver y afirmar claramente que la educación es una evolución consciente” y que “todo progreso en la evolución es debido a la continua actividad propia”. Destaca la importancia de estimular la imaginación antes de llegar a la lectura, aunque hace un gran elogio de *Alice in Wonderland*. Al igual que ocurría con Cossío consideraba que las ideas froebelianas no eran solamente aplicables al niño pequeño, “sino a los seres humanos en todos los grados de educación”. Termina su reflexión afirmando que “toda la educación futura debe ser construida sobre los fundamentos puestos por Froebel”. La última parte del libro es muy actual y expresa un sentimiento muy institucionista: “Un maestro profesionalmente preparado, sin su fondo de cultura general. Es un simple pedante, que nunca puede comunicar el amor por el estudio ni despertar interés elevado en el alma de los discípulos”. Pero esto no llega, añade, “tienen que estar dotados, entre todo, del espíritu misionero”.

Es muy llamativo que *La educación del pueblo griego* esté dedicada a “los maestros de la nación toda”, porque su intención es hacerles ver “que su obra tiene por fin la redención de la humanidad”. Su intención no es describir un período histórico, sino describir la fuerza que tenía la educación en esa alta cultura, que depende “del esfuerzo consciente” y “capacita al ser humano para sobrepasar su naturaleza original y alcanzar su naturaleza ideal” porque, dice al final del libro, la educación griega aspiró “a levantar a los hombres de los límites de la necesidad animal hacia la libertad moral” que es el “fin capital del hombre”. Termina el libro afirmando que el cristianismo sin el helenismo se hunde en la barbarie, pero que el helenismo lleva en sí a la destrucción, y que solamente unidos “como humanidad y divinidad, conducen a la vida y a la libertad”.

Por detrás de las diferencias entre una mentalidad krausoinstitucionista y otra trascendentalista, hay una red que los unía en la construcción de unos ideales educativos que se transfieren recíprocamente entre Europa y los Estados Unidos desde mediados del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Los institucionistas hicieron un esfuerzo extraordinario por conectarse a esa cultura que está en la centralidad del pensamiento educativo contemporáneo encontrando vínculos intelectuales que podían ser compartidos: una comunidad trasatlántica muy viva que, desde la perspectiva española, merece ser más estudiada.

Referencias

- Aguirre, F. (2021). Una breve historia sobre el socialismo más elegante. Los orígenes intelectuales de la Sociedad Fabiana, 1880-1889. *Revista Izquierdas*, (50), 1-21.
- Anderson, D. R. (2006). Philosophy as teaching: James’s “Knight Errant,” Thomas Davidson. En *Philosophy Americana: Making Philosophy at Home in American Culture* (pp. 155-166). Fordham University Press.
- Armytage, W. H. G. (1951). Thomas Davidson, Anglo-American Educator. *History of Education Journal*, 2(3), 75-79.

- Casado García, A. (2007). La Escuela Nueva. En José Luis Mora García et al. (Eds.), *Pensamiento español e Iberoamericano. Una aproximación del siglo XXI* (271-289). Fundación Ignacio Larramendi/Asociación de Hispanismo Filosófico.
- Davidson, Thomas (1925). *Education as world-building*. Harvard University Press, 1925.
- DeArmev, M. H. (1987). Thomas Davidson's Apeirotheism and its Influence on William James and John Dewey. *Journal of the History of Ideas*, 48(4), 691-707.
- Good, J. (2004). The Value of Thomas Davidson. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 40(2), 289–318.
- Hammond, W. (1892). Aristotle and Ancient Educational Ideals. By Thomas Davidson. *The Philosophical Review*, 1(5), 565-567.
- Knight, W. (1903). Thomas Davidson 1849.1900. En *Some Nineteenth Century Scotsmen* (pp. 351-362). Oliphant, Anderson & Ferrier.
- Knight, W. A. (Ed.). (1907). *Memorials of Thomas Davidson: The Wandering Scholar*. TF Unwin.
- Murray, J. C. (1892). A Summer School of Philosophy. *The Scottish review*, 19, 98-113.

La internacionalización del método Kodály y su recepción en España.

Llorenç Gelabert Gual.
Xavier Motilla Salas.

Introducción

Este estudio analiza sucintamente la repercusión y la internacionalización de las ideas del compositor y pedagogo húngaro Zoltán Kodály y su recepción en España en la segunda mitad del siglo XX, principalmente en el contexto lingüístico y cultural catalán.

Los representantes de los preceptos de la Escuela Nueva, a principios del siglo XX, ya hablaban de la importancia de la educación musical en los niños y niñas. Esta nueva concepción, muy extendida por toda Europa, se basaba en los llamados métodos activos, impulsados por figuras como Ovide Decroly (1871-1932) o Maria Montessori (1870-1952), entre otros. Este movimiento de renovación pedagógica dio a la música el impulso definitivo hacia su normalización en los espacios educativos.

Una de las figuras más significativas e influyentes del siglo XX, que encaminó la educación musical más hacia el hecho de sentir que el de teorizar, fue el húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). El valor de su legado radica, sobre todo, en su aportación metodológica en lo que se refiere a la enseñanza de la música en edades tempranas; una aportación en la que el concepto de tradicionalismo fue sustituido por el de libertad, actividad y creatividad en la educación. En un momento determinado, fruto de una serie de experiencias con grupos de niños, el autor llegó a la conclusión de que la educación se convertía en el medio idóneo para resolver los problemas sociales, políticos y económicos de su país. Añadía que enseñar a leer e interpretar la música a los niños y niñas, al igual que leen un libro, les permitiría apreciar los auténticos valores musicales, cultivar el gusto artístico y estético y, finalmente, enriquecer y mejorar la sociedad. (Lucato, 1997)

Zoltán Kodály o la canción tradicional en la escuela

A principios del siglo XX, Kodály inició una intensa labor de investigación y recuperación de los cantos populares húngaros, que combinaba con su labor docente en la Academia Franz Liszt de Budapest, la más prestigiosa del país. Sorprendido entonces por el bajo nivel musical de los estudiantes a la hora de ingresar en la academia, tanto por la escasa competencia en lectura y escritura musical como por el desconocimiento de la cultura y el rico patrimonio folclórico húngaro, decidió remediar esta situación impulsando iniciativas dirigidas a la formación de los maestros de escuela. Desde entonces, Kodály se implicó en todos y cada uno de los aspectos que rodean a la educación musical. Junto a un gran número de colaboradores consiguió diseñar un método que se convertiría en el método oficial de su país y que se extendería por Europa y el resto del mundo; basado en el uso de las canciones folclóricas húngaras adaptadas a los distintos niveles escolares y convirtiéndolas en eje de enseñanza de todos los parámetros musicales. (Dobszay, 1972)

El resultado del fuerte arraigo y la implementación del método Kodály en Hungría son, hoy en día, el gran número de orquestas y grupos vocales existentes en el país, signo evidente de una sólida y prolongada cultura musical trabajada desde la escuela pública y que se ha constituido, además, como valiosa herramienta de cohesión social.

El método Kodály

El método de educación musical propuesto por Kodály se basa en los siguientes principios fundamentales:

1) La música es un lenguaje universal que pertenece a todo el mundo, sin excepciones. La educación musical debe estar al alcance de todos los niños y niñas, independientemente de su condición social, y debe venir impulsada desde la escuela pública.

2) El canto coral es una herramienta de trabajo básica: el placer derivado del esfuerzo por conseguir un buen resultado musical colectivo proporciona a las personas disciplina y un carácter noble.

3) El cancionero popular es una fuente de maravillosas melodías que permite conocer la idiosincrasia cultural de un pueblo y facilita el aprendizaje de la música. (Szönzy, 1976)

Según Kodály, los elementos constitutivos de la música deben transmitirse a través de la experiencia y la vivencia personal. Una canción infantil es una herramienta didáctica de primer orden que permite interiorizar los elementos melódicos, rítmicos y formales de la música. Una melodía sencilla cantada al unísono o enriquecida con ostinatos, contra melodías o canciones simultáneas, hace que la experiencia de la música y el aprendizaje de sus elementos se integren en una única experiencia. Por ello, el autor reconocía las canciones populares y los juegos tradicionales como el material musical esencial en torno al que se basaba su método. Por todo ello, el proceso de aprendizaje se basaba en tres fases:

1) Preparación: Cada nuevo concepto melódico o rítmico se prepara utilizando una canción modelo en la que está presente. Esta canción se aprende de memoria y se canta con frecuencia, mucho antes de que se utilice como presentación de un concepto musical teórico.

2) Presentación: Cada nuevo concepto melódico o rítmico se presenta mediante una canción modelo que la contiene de forma aislada y/o destacada, rodeada únicamente de elementos previamente trabajados.

3) Práctica: Se realiza a través de un repertorio de canciones que contienen el nuevo elemento melódico y/o rítmico utilizándolo de múltiples maneras. Esta práctica es la parte más importante de la secuencia. Allí se consolidan los conceptos y con ellos se hace música. Ningún concepto musical es válido hasta que se convierte en un evento musical. La filosofía básica del método es enseñar y practicar un concepto de mil modos y no mil conceptos por igual. (Szönzy, 1976)

Por último, la aplicación de estos principios se convirtió en la esencia de un método de educación musical basado en una secuencia pedagógica organizada de acuerdo con el proceso de desarrollo infantil, y que se desarrolló a partir de tres herramientas didácticas básicas: los símbolos del solfeo rítmico (para facilitar el conocimiento y la ejecución de diferentes figuras rítmicas), solfeo relativo o móvil (para facilitar la lectura de las notas) y signos manuales o fonomimia (para facilitar la entonación y los intervalos). Además, la metodología Kodály incorporaba otros parámetros de acción pedagógica considerados importantes por el autor y que complementaban a los ya mencionados: escucha activa, movimiento y danza, con el canto colectivo y la canción tradicional como ejes nucleares de acción. Todos ellos inseparables uno respecto del otro. (Barniol, 1999)

Expansión internacional del método Kodály

La implementación del método comenzó en 1950 con la fundación de la primera escuela primaria en Kecskemét, la ciudad en la que nació Kodály. Catorce años después la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), reunida en Budapest en 1964 con motivo de su congreso anual, constató la expansión del método Kodály a otras partes del país. Años

después, en el marco de la celebración del segundo Simposio Internacional Kodály, celebrado en 1975 en la ciudad húngara de Kecskemét, se creó la Sociedad Internacional Kodály (IKS). El objetivo de esta institución era difundir la metodología del autor en el marco de una concepción humanista y constructivista de la educación. Desde entonces, miles de músicos y pedagogos de todo el mundo han podido asistir a los diferentes cursos y seminarios especializados que organiza la IKS, así como publicaciones y materiales de apoyo a la docencia que han hecho del método un referente a nivel internacional. Actualmente, la organización sigue activa en treinta y cuatro países, y cuenta con franquicias afiliadas en dieciséis más. (McCarthy, 2004)

Por otra parte, podemos establecer dos enfoques en lo que respecta a la internacionalización del método y su aplicabilidad. Los países de nuestro entorno no cuentan, a diferencia del folclore húngaro, con un cancionero tradicional que incluya melodías adaptables a la secuenciación de conceptos teóricos propuestos por Kodály. Su aplicabilidad, en nuestro caso, podría encaminarse a partir de dos enfoques: adaptando y traduciendo las canciones y melodías originales húngaras a la lengua propia, o creando nuevas melodías adaptadas a la secuenciación de contenidos propuestos por Kodály. De esta segunda opción, el caso catalán que hoy presentamos sería un buen ejemplo.

La recepción de Kodály en España

En un estudio que intentaba medir la incidencia de las metodologías musicales activas en las aulas españolas, el pedagogo Nicolás Oriol de Alarcón concluyó que las de Carl Orff, Zoltán Kodály y Emile Jaques-Dalcroze han sido las más utilizadas en las aulas españolas (Oriol, 2005). Cabe destacar, en lo que se refiere a la introducción de Kodály en España, la traducción al castellano de algunas publicaciones de Erzsébet Szönzy, discípula directa de Kodály, realizadas por Oriol Martorell y Marga García (Szönzy, 1976). Por otra parte, a lo largo de la década de los setenta del siglo pasado se realizaron cursos de formación en el ámbito de la educación no formal con la intención de difundir las metodologías de dichos autores. La importancia de estos cursos fue la semilla de futuras acciones pedagógicas que culminarían con la introducción de estas metodologías en la escuela. Asistieron músicos profesionales y también profesores con ganas de recibir una formación específica para el trabajo de la música en la escuela. Es destacable, en este punto, un curso de formación realizado en Madrid en el año 1978 por parte de László Eöszé, discípulo directo de Kodály. No obstante, la implantación y adaptación real del método Kodály en España debe enmarcarse en el contexto geográfico de Cataluña, gracias a un grupo de jóvenes músicos y maestros liderados por la figura del pedagogo y compositor Ireneu Segarra i Malla.

Segarra fue monje del monasterio de Montserrat (Barcelona) y director musical de su escolanía durante más de cuarenta años. Tanto el monasterio como la escolanía constituyen uno de los símbolos más representativos de la cultura catalana, constituyéndose en cuna de reconocidos músicos e intelectuales. Segarra, en calidad de figura relevante del panorama musical catalán, mantuvo un encuentro en 1970 con un grupo de expertos del ámbito educativo y musical (Enric Ribó, director de la Capilla Polifónica y profesor del Conservatorio Superior de Música de Barcelona, Oriol Martorell, catedrático de la Universidad de Barcelona y director de la Coral de San Jorge, y Vicent Villar Palasí, rector de la Universidad de Barcelona). Hablaron, en este encuentro, de la situación de la educación musical en Cataluña y de la necesidad de emprender un proceso de actualización y renovación, que acabaría encabezando Segarra. (Riera, 1998)

El entorno de Segarra estableció entonces contacto con los principales discípulos de Kodály con el objetivo de profundizar en el conocimiento de su método. A raíz de este contacto,

Ireneu Segarra y su equipo de maestros pudieron conocer de primera mano la aplicación del método en las escuelas integradas de Hungría. Entusiasmado por lo que pudo experimentar, Ireneu Segarra inició, en octubre de 1971, el diseño de su método musical, inspirado en Kodály empero adaptándolo al contexto geográfico de Cataluña.

Según Segarra, el método respondía a la necesidad de facilitar la adquisición del lenguaje musical adaptándolo a la edad de los niños, a partir de la canción popular catalana, como herramienta más cercana, y con el acercamiento posterior a la gran literatura musical universal. Una de sus grandes aportaciones fue la creación de un repertorio de canciones dirigidas expresamente a los niveles iniciales (ya que el cancionero popular no contaba con melodías pentatónicas), todas ellas en catalán, de temática infantil y secuenciadas por nivel de dificultad. (Casals, 1993; Segarra, 1984)

Poco después, en verano de 1972, tuvo lugar el primer curso de formación en el que Segarra impartió clases magistrales durante una semana dirigidas a todos sus colaboradores. En 1973, se constituía formalmente la Escuela de Pedagogía Musical – Método Ireneu Segarra (EPM-MIS) con el objetivo de difundir la metodología creada por Ireneu Segarra. Pretendía contribuir a la normalización de la enseñanza de la música en las escuelas catalanas desde la investigación y creación de materiales y su experimentación a partir de un programa docente secuenciado que pudiera aplicarse a todos los niveles de la enseñanza obligatoria. Organizaron cursos dirigidos a músicos y maestros para complementar su formación musical inicial, aportando herramientas innovadoras para el trabajo de la música en la escuela. Publicaron libros de texto y materiales didácticos inspirados en el método Ireneu Segarra, así como otros posteriores dedicados al aprendizaje del lenguaje musical en escuelas de música y conservatorios. (Cortina, 1998; Gelabert y Motilla, 2020)

Recapitulación y conclusiones provisionales

Podemos afirmar que la introducción en España del método Kodály se realizó con éxito a través del método Ireneu Segarra, convirtiéndose en la extensión y adaptación del método Kodály al contexto cultural y lingüístico catalán. Con sus aportaciones e iniciativas, la EPM-MIS se consolidó como un referente de vanguardia en la formación pedagógica musical durante más de dos décadas y cuyo legado aún perdura. Los materiales didácticos específicos que se editaron (libros de texto, cancioneros, fichas, etc.) representaron una importante herramienta renovadora en las escuelas catalanas en la década de los setenta y ochenta del pasado siglo. Además, la metodología conectó con la propia realidad cultural y lingüística en un marco de recuperación de los signos de identidad, adhiriéndose a la vanguardia de la educación musical europea de la mano de los postulados de Zoltán Kodály.

A pesar de la dificultad y complejidad del método, ideado para un modelo de escuela integrada al estilo de Hungría (inexistente en Cataluña), su introducción e influencia en las escuelas de educación primaria, y posteriormente en escuelas de música y en los conservatorios, fue más que notable. Todo ello gracias a los miles de maestros y músicos que realizaron los cursos de formación y que posteriormente lo aplicaron en sus espacios de docencia.

Referencias

Barniol, E (1999): Pensament pedagògic i acció educativa de Zoltán Kodály, *Comunicació Educativa*, 12, 36-41.

- Brooke Bagley, K. (2009): The Kodaly Method: Standardizing Hungarian Music Education. *Fulbright Student Conference Papers* edited by Csanad Nagypal, 103-117. Budapest: Korrekt Nyomda. <http://www.fulbright.hu/book4/katiebrookebagley.pdf>
- Casals, J. (1993): El método Ireneu Segarra, *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 16, 51-74.
- Cortina, J. (1998): L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra. En *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, AA. VV. Barcelona: Abadia de Montserrat, 57-59.
- Dobszay, L. (1972): The Kodály Method and Its Musical Basis, *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14, 15-33.
- Garrigosa, J. (1991): L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra. *Perspectiva escolar*, 155, 16-19.
- 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.
- Lucato, M. (1997): La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.
- McCarthy, M. (2004): Toward a global community: the International Society for Music Education 1953-2003. *ISME History Summary. International Society for Music Education (ISME)*.
- Neumann, C. (2006): The Kodály Method and Learning Theories, *The Canadian Music Educator*, 47, 4.
- Oriol de Alarcón, N. (2005): La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI, *Revista Electrónica de LEEME*, 16.
- Riera, S. (1998): L'aportació pedagògica. En *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, AA. VV. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 37-55.
- Segarra, I. (1984): Perquè el mètode. *Opuscle commemoratiu dels 10 anys de l'Escola de Pedagogia Musical*. Barcelona, Patronat Pro-Música, Fundació Güell, 5.
- Szönyi, E. (1976): *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest, Corvina.

A Maçonaria, uma rede intelectual transnacional no sul do Rio Grande do Sul (Brasil), Argentina e Uruguai – séculos XIX e XX.

Giana Lange do Amaral.

O presente estudo faz parte do projeto de estágio Pós-doutoral intitulado “Conexões entre o sul do Rio Grande do Sul, Argentina e Uruguai em perspectiva transnacional: a Maçonaria, o ensino secundário e a imprensa (décadas de 1890 a 1920)” desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP) sob supervisão de Diana Gonçalves Vidal. O trabalho trata sobre a atuação da Maçonaria compreendida como uma rede transnacional de intelectuais maçons que vão agir politicamente em prol da modernidade educacional em contextos internacionais ambientados no sul do Rio Grande do Sul (RS), estado brasileiro, no Uruguai e na Argentina, ou seja, na denominada Região Platina. Importa ressaltar que a região estudada tem sua economia historicamente ancorada em atividades agro-pastoris. Nesses espaços é compartilhada a figura típica do gaúcho ou *gaucho*, como são conhecidos os trabalhadores do meio rural. Eles resultam, como afirma Vieira (2023, p. 15), de uma mistura de elementos nativos e europeus (portugueses e espanhóis). Com o passar do tempo, “gaúchos” são identificados como os nascidos no estado do RS.

Pode-se afirmar que o contexto espaço-temporal desta proposta de estudo corresponde ao período de implantação da república no Brasil, na virada do século XIX para o XX, e as conexões entre o sul do estado do RS com o Uruguai e Argentina que continuaram a existir neste período. Nesse sentido, é importante reiterar que mesmo com os conflitos e a definição das fronteiras nacionais, mantiveram-se muitas conexões econômicas e político-culturais. Destacadamente no caso do Uruguai com a metade sul do RS. Os pecuaristas uruguaios e rio-grandenses possuíam fazendas que não respeitavam as fronteiras delineadas pela implantação dos estados-nação. A elite pastoril dessas regiões envolvia-se nos conflitos bélicos em ambos os lados. Muitos eram caudilhos - ditadores, chefes políticos com forças militares próprias – defendiam ideais que ultrapassavam fronteiras. A posse da terra para atividades pastoris, a indústria saladeiril com as charqueadas e a circulação nos centros urbanos de ideias via grupos religiosos, ideológicos e de sociabilidade, refletiam em singularidades político-econômicas e culturais que diferenciam a metade sul do RS de outras regiões do país.

Nesse período, a Maçonaria e os maçons, inspirados no ideário iluminista, liberal e positivista, visava combater o conservadorismo educacional católico. Nesse sentido, combatiam o jesuitismo e propalavam o laicismo e o cientificismo na educação, com destaque aos currículos escolares. Sua atuação que remete a uma influência europeia cruza as fronteiras do nacional, do estado-nação, e apresenta conexões regionais e locais (urbanas), onde circulam ideias, sujeitos, práticas educacionais e culturais.

Há que ser destacado que a Maçonaria e os assuntos que envolvem a educação, representam ainda uma temática pouco estudada no Brasil sob a égide da república, sendo ainda atual a afirmativa de Colussi, realizada no final da década de 1990:

“A maçonaria não tem sido escolhida como objeto específico dos historiadores brasileiros e gaúchos, o que se deve muito às dificuldades de definir e conceituar uma instituição cuja história foi sendo construída a partir de polêmicas, antagonismos, mitos e representações. A presença de um imaginário em torno de suas reais intenções ou motivações, onde se misturam tanto ingredientes religiosos, místicos exotéricos, pouco deve ter estimulado a opção pelo tema” (Colussi, 1998, p.456)

Nesse sentido venho cotejando este tema com a produção historiográfica uruguaia e argentina. São abordadas questões culturais (institucionais, ideológicas, religiosas, grupos de sociabilidade, urbanas) que envolvem o republicanismo, o liberalismo e a secularização das sociedades, assim como o laicismo e o catolicismo no âmbito educacional, que extrapolam o nacional em regiões fronteiriças do RS. Elas trazem, desde o século XIX até meados do XX, singularidades educacionais e culturais, mormente para a metade sul do RS (campanha gaúcha). Assim, é importante ter presente que

Realizar um estudo que envolva a Maçonaria requer que, necessariamente, estabeleçamos sua relação com o Catolicismo. A Igreja e a Maçonaria exerceram influência decisiva em muitos acontecimentos políticos e sociais de nosso país. Entraram no século XX num clima de conflito político-ideológico, movido por questões internas que diziam respeito à nossa política nacional (como o processo da implantação do sistema republicano), assim como por questões oriundas das determinações do Vaticano que acentuaram o processo de romanização da Igreja e de perseguição desta aos maçons. (Amaral, 2013, p. 59)

É importante destacar que a educação escolarizada foi um terreno fértil para ambientar as disputas entre os interesses do catolicismo educacional conservador e os modelos pedagógicos com concepções consideradas mais modernas de educação, propostas pela Maçonaria como o ensino laico e científico nos currículos e a expansão das escolas públicas.

Neste estudo, tendo como fundamento teórico-metodológico a História Cultural (Burke, 2008; Certeau, 1995; Le Goff, 1995; Chartier, 1988; Pesavento 2005), privilegiando referências sobre a história da educação transnacional (Vera e Fuchs, 2021; Caruso, 2014; Rogers, 2019 e Vidal, 2020), destaco como fonte privilegiada a imprensa: jornais, revistas, boletins informativos (Luca, 2005) e bibliografias referentes à temática.

Dessa forma, o uso da imprensa como fonte de pesquisa é uma forma de aproximação dos discursos emitidos na época em relação a projetos de sociedade e suas instituições sociais. Há que se destacar que muitos são os discursos apaixonados, realizados sob o influxo de interesses e compromissos político-ideológicos. No entanto, o caráter polêmico e, por vezes, passageiro das publicações, representam um produto cultural de sujeitos específicos em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, Chartier (1990) enfatiza que os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias na leitura dos textos com os quais trabalham, pois eles afetam o leitor de forma individual e variada. Deve-se ter claro que os documentos e os referenciais bibliográficos que descrevem ações do passado, assim como hoje, possuem uma intencionalidade e um engajamento nas relações de poder que se estabelecem. E no caso da ação de intelectuais maçons, no espaço educacional brasileiro, é particularmente intrigante constatar nos trabalhos acadêmicos a pouca visibilidade e identificação de suas práticas políticas como oriundas de um espaço que os identifica: a Maçonaria (Amaral, 2017).

Como afirmam Vera e Fuchs (2021), nas últimas três décadas houve um significativo aumento de pesquisas em História da Educação “com foco em aspectos transnacionais do campo. O alcance dos conceitos e categorias analíticas propostos tem sido variado, e nem todos os autores empregam explicitamente o selo “transnacional” para descrever o que fazem” (Vera e Fuchs, 2021, p. 9). Os autores reiteram a sugestão de Rebecca Rogers (2019) de que o “transnacional” nessas pesquisas não é necessariamente uma abordagem ou uma metodologia, mas antes um ponto de vista, uma perspectiva, ou uma “postura”. Assim, encontro na perspectiva/abordagem do transnacional um arcabouço teórico original e relevante para fundamentar um estudo que não pretende estar limitado às

fronteiras do Estado-nação ou ao nacionalismo metodológico que encapsula as análises e obstaculiza a percepção de conexões, contatos, trânsitos entre e através das fronteiras (Silva, Guimarães e Vidal, 2021).

A espacialidade enfocada neste estudo abrangendo a metade sul do RS (região da campanha gaúcha), o Uruguai e parte da Argentina também se denomina Região do Pampa ou Região Platina, designação conferida em alusão à Bacia do Rio da Prata ou Bacia Platina que banha a região. No período de domínio colonial de lusos e espanhóis, embora alvo de disputas territoriais entre eles, a Região Platina se constituía por uma certa unidade econômica, social e cultural. Como afirmam Monteiro e Cardim (2013, p. 4), desde o século XVIII

“essa área remota se tornou no centro das preocupações das autoridades portuguesas e espanholas, tanto das que se encontravam na Península Ibérica, quanto das que estavam baseadas no continente americano. Na realidade, graças a essa disputa, durante mais de um século esse espaço aparentemente periférico das duas monarquias ibéricas desfrutou de uma inusitada centralidade na «grande política» luso-espanhola [...] Além disso, e no que respeita às relações entre e Coroa e a Igreja, esse remoto espaço americano também esteve no centro das preocupações políticas, das disputas diplomáticas e dos confrontos bélicos entre as duas monarquias ibéricas, para além de ter contribuído, ainda, para colocar o Portugal de Dom José I na ‘vanguarda europeia’ da luta contra a Companhia de Jesus.”

Segundo Reichel e Gutfreind (1996), essa unidade começou a se fragmentar quando o escravismo se expandiu no Rio Grande do Sul e a área de colonização espanhola avançou no processo de transição para o capitalismo. No entanto, com a implantação e definição espacial dos estados-nação (Argentina, Uruguai e Brasil), a Região Platina manteve certa unidade em torno da cultura popular, com hábitos, costumes e valores comuns além de relações comerciais e políticas que envolviam o uso e posse de terras que não se limitavam às fronteiras nacionais. Tal fato tornou o conceito de Região Platina pertinente, mesmo para períodos posteriores ao colonial. E, no caso da pesquisa aqui proposta, embora sejam identificadas no seu título as nacionalidades da espacialidade a ser estudada, a ideia de “região” rompe com as fronteiras nacionais. E essa pode ser uma forma de também se pensar o *transnacional*. Isso tendo em mente que essa região, além dos países ibéricos, recebeu forte influência político-econômica e cultural inglesa, francesa, italiana e alemã. Finalizando, reitero que este é um estudo ainda em andamento, com expectativas de que aconteçam ainda muitos desdobramentos a partir da abordagem/perspectiva/postura ancorada no transnacional, ou seja, da ideia da transnacionalidade.

Referências

- Amaral, G. L. (2013). Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930 a 1960). *História da Educação (UFPEL)*, v. 17, p. 121-142.
- _____. (2017). Os maçons e a modernização educativa no Brasil no período de implantação e consolidação da república. *Revista História da Educação*, 21(53), 56–71.
- Burke, P. (2008). *O que é história cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*, London, v. 50, n. 1-2, p. 10-26.

- Certeau, M. (1995). A operação histórica. In: LÊ GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (orgs.) *História: Novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Chartier, R. (1998). *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Colussi, E. (1998). *A Maçonaria gaúcha no século XIX*. Passo Fundo: UPF.
- Le Goff, J. (1995). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- Luca, T. (2005). História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, p. 111-153.
- Monteiro, N. & Cardim, P. (2013). A centralidade da periferia: prata, contrabando, diplomacia e guerra na região platina (1680-1806). *História, histórias – Revista do Programa de Pós Graduação*. UNB. Brasília, vol. 1, n. 1, p. 3 a 22.
- Pesavento, S. (2005). *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rogers, R. (2019). Conversations about the transnational: reading and writing the empire in the history of education. In: FUCHS, Eckhardt; ROLDÁN VERA, Eugenia (ed.). *The transnational in the history of education: concepts and perspectives*. London: Palgrave Macmillan, p. 101-124.
- Silva, A. R., Carvalho Guimarães, A. C. & Vidal D. G. *Educação e Pesquisa*, 2021.
- Vera, E. & Fuchs, E. (2021). O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e470100301trad, p. 1 a 29.
- Vidal, D. (org.). *Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*. Fino Traço, 2020.
- Vieira, B. (2023). *Movimento Tradicionalista Gaúcho: a educação como estratégia de atuação no seu processo de institucionalização (décadas de 1950 a 1960)*. Tese de doutorado. Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 185p.

Procesos transnacionales e igualdad de oportunidades en educación durante el franquismo: Hacia una nueva narrativa histórico-educativa.

Mariano González-Delgado.

El giro transnacional en historia de la educación y el análisis del franquismo

El espacio educativo que abrió la dictadura franquista ha sido motivo de notables análisis desde la Historia de la Educación durante las últimas décadas (Viñao, 2014). Sobre dicha etapa, se ha investigado, por poner sólo algunos ejemplos, la política educativa, sus manuales escolares, la realidad material de las prácticas escolares, su desigualdad de género, los procesos de depuración del magisterio o el desarrollo de movimientos de protesta dentro del ámbito educativo. Sin embargo, en los últimos años, investigaciones acerca de los procesos de modernización educativa durante la dictadura han abierto nuevos espacios de debate acerca de la naturaleza de la educación durante el franquismo. Nos referimos aquí a aquellos trabajos que han tendido a investigar la influencia de la Escuela Nueva durante la dictadura (Del Pozo Andrés & Braster, 2006), sus continuidades y rupturas con la política educativa de la II República (Viñao, 2015) o la convergencia e influencia de los organismos internacionales en la política educativa y curricular en dicha época (Terrón, Comelles & Perdiguero-Gil, 2017; Martín García & Delgado Gómez-Escalonilla, 2019).

Estas últimas investigaciones han puesto encima de mesa una cuestión muy importante. A pesar de que el nacional catolicismo fue una realidad incontestable durante la dictadura, otros modelos ideológicos o procesos educativos también estuvieron presentes en las instituciones educativas de la dictadura. De hecho, algunas investigaciones más actuales (Groves & González-Delgado, 2020), han indicado que durante la dictadura se puede observar una concepción educativa similar a la de otros países de su entorno. Es decir, a la idea de que el sistema educativo es un eje fundamental del desarrollo económico y social. Bajo esta concepción comienza a operar la idea de que la educación es una institución encargada de mejorar el Capital Humano y, con ello, un pilar fundamental en el establecimiento del orden meritocrático y la justa redistribución de los ciudadanos dentro de la estructura social. Por tanto, la enseñanza media y universitaria debe ser universalizada para conseguir las cotas de desarrollo económico y modernización social esperado en los países occidentales. La introducción de dicho supuesto educativo estuvo estrechamente relacionada con el vínculo que las instituciones educativas del franquismo establecieron con los organismos internacionales. En particular, cabe destacar la confluencia que desde el franquismo se estableció con las ideas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico (OCDE) desde el origen mismo de dichos organismos internacionales.

Este trabajo trata de profundizar de manera más concreta en el argumento descrito. Intenta señalar que la naturaleza de la educación durante la dictadura es mucho más compleja de lo que se ha señalado hasta ahora. Más que centrarnos en el conflicto ideológico por la educación, se observa como necesario estudiar las categorías de análisis o el imaginario (Cabrera, 2001) sobre el que se asentaron los intelectuales educativos de esta época para comprender el desarrollado y puesta en marcha de determinadas políticas educativas. En cierto sentido, se propone que la concepción/imaginario educativo que se manejó durante la dictadura no fue muy diferentes al propuesto por los países occidentales dentro de su

misma época y contexto. Para demostrar el argumento descrito, este trabajo se centra en analizar una de las políticas educativas más desconocidas hasta este momento de la dictadura. Nos referimos a aquellas políticas educativas denominadas como «Protección Escolar» e «Igualdad de Oportunidades». El estudio de la citada política evidencia el interés que tuvo la dictadura por establecer una serie de programas recomendados por la UNESCO y la OCDE con el objetivo de modernizar su estructura educativa. En este sentido, este trabajo también intenta hacer ver la importancia que los fenómenos de transferencia educativa a nivel transnacional tienen en el desarrollo los sistemas educativos locales (Roldán.Vera & Fuchs, 2018; Ydesen, 2019; McCulloch, Goodson & González-Delgado, 2020).

El inicio de la Protección Escolar y la Igualdad de Oportunidades en educación en el franquismo: Un nuevo espacio de debate

Durante los primeros años de la dictadura franquista hubo intentos claros por establecer modelos educativos basados en premisas de corte elitista en cuanto al acceso de la educación secundaria y superior de sus ciudadanos en edad escolar (Canales-Serrano & Gómez-Rodríguez, 2015). Esa tendencia se evidenciaba también, con la publicación de artículos en la *Revista Nacional de Educación* donde se presentaban los modelos de las *Public School* británicas (s.a, 1945). No obstante, de manera paralela surgía la introducción de otro debate acerca de cuál debía ser la naturaleza de educación secundaria y la universidad en las mismas páginas de la *Revista Nacional de Educación*. En este caso, diferentes artículos de Fred Clarke, un reformista educativo británico que apostaba por el principio de igualdad de oportunidades, eran publicados en las páginas de la citada revista (Clarke, 1947). Además, también aparecieron otros artículos de reformistas sociales británicos como el relacionado con la visita de William Beveridge a Madrid y sus teorías sobre la «Seguridad Social» u otros similares como la visión positiva ofrecida hacia las teorías de John M. Keynes (Martorell Linares, 2021).

Por otro lado, los conocimientos del debate acerca de la igualdad de oportunidades se hicieron eco por parte de autores españoles durante estos años a través de los debates que se producían en la UNESCO en torno a la necesidad del desarrollo de la Protección Escolar y la universalización de las enseñanzas primarias, medias y universitarias (Royo, 1945). No nos deben extrañar este tipo de argumentos durante la década de los cuarenta del siglo XX en España. Y es que, justo en el año 1944, la dictadura había desarrollado el primer programa de Protección Escolar en la España contemporánea con el objetivo de intentar construir un programa de becas para alumnado de clase subalterna.

No obstante, este tipo de políticas no se quedaron en este punto. A inicios de la década de los cincuenta, se creó la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social (1955). Con ella, tal y como nos informaba la propia *Revista de Educación* (s.a, 1957), se aumentó el presupuesto dedicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al desarrollo de la política de igualdad de oportunidades. De manera similar, en estos años se comenzó a debatir ampliamente sobre la necesidad de modernizar el propio modelo de la protección escolar. El problema radicaba en la siguiente cuestión. A pesar de que el alumnado de clase obrera podía optar a diferentes becas de estudios, muchas veces éstas se perdían o quedaban vacantes por las dificultades de carácter económico y cultural relacionadas con este tipo de alumnado. Por este motivo, Feliciano Lorenzo Gelices, uno de los principales técnicos de la Comisaría General de Protección Escolar, comenzó a publicar diferentes artículos sobre la necesidad de la democratización o extensión de las enseñanzas medias para todos. En particular, este autor teorizó acerca de las dificultades

de las clases populares en el acceso a las mismas no por problemas económicos, que también, sino sobre todo por la distancia cultural que existía entre ambos universos (Gelices, 1958).

En la búsqueda de la modernización educativa: El Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO)

A partir de aquí, el debate sobre la igualdad de oportunidades conocería un nuevo proceso de transformación durante la década siguiente. El impacto que vinieron a ejercer los organismos internacionales dentro del panorama educativo occidental fue notable y, por supuesto, España no fue una excepción. Justo a finales de la década de los cincuenta España había comenzado su andadura en la firma de acuerdos para la cesión de fondos de la OCDE en materia de educación. A partir de ahí, el MEN comenzó a construir una serie de políticas educativas encaminadas a la consecución de un todavía debilitado desarrollo del principio de igualdad de oportunidades en España. Para ello, aceptó de buen grado la ayuda de técnicos de la OCDE y la UNESCO. Con ello, se creó en 1960 una sección especial dentro del nuevo «Fondo Nacional para la aplicación social del Impuesto y el Ahorro» por parte del Consejo de Economía Nacional denominado «Fondo nacional para el fomento del principio de igualdad de oportunidades (BOE, 1960).

Este hecho, derivó en la creación de un patronato específico para el fomento del principio de igualdad de oportunidades conocido como PIO. Ello supuso la introducción de un modelo más acorde con el tipo de políticas que se hacían en los países occidentales y, al mismo tiempo, detraía una parte de la fiscalidad nacional para el aumento presupuestario de dicho programa a lo largo de los siguientes años. Por otro lado, otras instituciones, como el Sindicato Español Universitario (SEU), buscaron fórmulas para cumplimentar el PIO a través de la creación de una suerte de *partnership* con empresas privadas conocido como el Fondo Nacional de Ayuda al Estudio (FONAE).

Los debates acerca de la necesidad de fomentar la igualdad de oportunidades en educación siguieron aumentando de forma paulatina en los años sucesivos. De esta forma, diversos artículos comenzaron a señalar la necesidad de tender «Hacia un bachillerato para todos» (Artigas-Jiménez, 1962) o fomentar abiertamente la «igualdad de oportunidades ante la enseñanza» (Lorenzo-Gelices, 1961). Todos estos trabajos venían a poner de manifiesto que el propio debate acerca de la igualdad de oportunidades en educación durante la dictadura comenzó a sufrir un proceso de ampliación y actualización temática. Durante la década de los sesenta se convirtió en habitual ver en las páginas de las revistas educativas trabajos relacionados con el «Origen social de los alumnos de la Enseñanza superior», «Un tema de actualidad: la democratización de la enseñanza superior» o publicaciones de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron como *Los estudiantes y la cultura* (1966).

Lo importante a destacar de todo este proceso, es que con la llegada de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), el debate se ampliaría. No sólo se aumentaron los presupuestos del PIO. Desde un punto de vista institucional dicho fondo sufrió un nuevo proceso de modernización en favor de la creación del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiantes (INAPE) hacia 1975. En torno a ello, la propio *Revista de Educación* publicaría diferentes trabajos internacionales sobre la igualdad de oportunidades como los de Trosten Husen y también algunos monográficos como los titulados «Igualdad de oportunidades» (nº 225 de 1973): «Acceso a la educación superior» (nº 230 de 1974) o «La educación de los hijos trabajadores emigrantes» (nº 245-246 de 1976) bajo las recomendaciones de la UNESCO. De esta forma, el debate acerca de la igualdad de

oportunidades en educación sufrió un proceso de transformación y crecimiento fruto de la propia concepción educativa que había asimilado la dictadura a través de las recomendaciones que la UNESCO le había dado desde la segunda mitad de la década de los cuarenta del siglo XX.

Conclusiones

A tenor de los ejemplos expuestos se ha indicado la necesidad de complejizar el franquismo en el ámbito del desarrollo de las políticas educativas. Se observa como interesante comenzar a tratar esta etapa educativa como un fenómeno que también está atravesado por el imaginario y las categorías de análisis desarrollados en los ámbitos internacionales. En este sentido, se observa como necesario intentar desarrollar nuevas investigaciones sobre las conexiones y convergencia que la dictadura estableció con los Organismos Internacionales. Ello nos puede ampliar la visión acerca de las diferentes políticas educativas que se llevaron a cabo. Este tipo de debates, también nos pueden ofrecer la oportunidad de seguir sumergiéndonos en los debates educativos de la dictadura. Es decir, nos puede abrir la puerta de intentar conocer mejor la naturaleza educativa del franquismo y poder entender mejor el por qué se pusieron en marcha determinadas políticas educativas en la España franquista.

Referencias

- Artigas-Jiménez, Luis (1962). Hacia un bachillerato para todos. *Revista de Educación*, 141, 155-163.
- BOE (1960) Ley 45/1960, de 21 de julio, por la que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro.
- Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Cátedra.
- Clarke, Fred (1947). Reformas en la enseñanza británica. *Revista Nacional de Educación*, 68, 81-90.
- Del Pozo, M^a del Mar & Jacques F. A. Braster (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 109-126.
- González-Delgado, Mariano & Tamar Groves (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962–1974). *Espacio, Tiempo y Educación* 4(2), 73–100.
- Groves, Tamar & Mariano González-Delgado, M. (2020). El primer franquismo y el surgimiento de la gobernanza educativa global: Mirando a la dictadura desde el enfoque actual de la Historia de la Educación. En Z. Box & C. Rina (eds.), *El franquismo en caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinarios sobre dictadura* (pp. 149-167). Comares.
- Lorenzo Gelices, Feliciano (1958): El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas, *Revista de Educación*, 80, pp. 421-426.
- Lorenzo-Gelices, Feliciano (1961): Igualdad de oportunidades ante la enseñanza, *Revista de Educación*, 127, pp. 25-28.
- Martín-García, Óscar J. & Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (2019) (eds.). *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold*. Berghahn Books.

- Martorell Linares, Miguel (2021). Enrique Fuentes Quintana: el falangista que leía a Keynes (1948-1957). *Ayer*, 121(1), 253-283.
- McCulloch, Gary, Ivor Goodson & Mariano González-Delgado (2020) (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History*. Routledge.
- Roldán-Vera, Eugenia y Eckhardt Fuchs (2019) (eds.). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Royo, Jesús (1945). La cooperación Internacional en materia de educación, *Revista Nacional de Educación*, 57, pp. 21-27.
- s.a (1945). La educación en Inglaterra. *Revista Nacional de Educación*, 54, pp. 90-92.
- s.a. (1957). Panorama económico de la protección escolar, *Revista de Educación*, 71, pp. 57-60.
- Terrón, Aida, Josep M. Comelles & Enrique Perdigüero-Gil. (2017). Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939–1975). *History of Education Review* 46(2), 208–223.
- Viñao, Antonio (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.
- Viñao, Antonio (2015). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936–1939). *Paedagogica Historica*, 51(4), 405-417.
- Ydesen, Christian (2019) (ed.). *The OECD's Historical Rise in Education*. Palgrave-Macmillan.

Saúde infantil e educação sanitária: notas sobre a circulação transnacional de saberes, sujeitos e objetos.

Heloísa Helena Pimenta Rocha.

A revista *Vers la Santé*, órgão de informação e coordenação da *Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge*, publicou, em dezembro de 1922, o artigo *L'hygiène de l'enfance aux États-Unis*, reunindo um conjunto de dados sobre a trajetória e a atuação de entidades estadunidenses que tinham como foco de suas ações a saúde infantil. Resultante de uma iniciativa da Cruz-Vermelha estadunidense, essa liga visava, por meio de suas publicações e serviços técnicos, apoiar as ações das sociedades nacionais congêneres em sua cruzada de higiene, a qual era representada como um “vasto esforço de cooperação contra as doenças evitáveis e os sofrimentos das populações em tempos de paz” (*L'hygiène de l'enfance...* 1922, p. 545). Segundo se informava, os objetivos que justificaram a criação dessa liga incluíam a manutenção de um estreito contato com as instituições humanitárias de diversos países, a contribuição com a atuação dos serviços oficiais de higiene e, por essa via, a criação de um “espírito de cooperação internacional no domínio da filantropia” (*L'hygiène de l'enfance...* 1922, p. 546). O programa da liga, aprovado em Genebra, em março de 1922, foi pensado, conforme destacavam seus articuladores, como um programa de educação popular, fundado em considerações práticas de ordem médica.

O artigo versava sobre as iniciativas em curso nos Estados Unidos, dando destaque àquela que era considerada como “uma das poderosas associações de saúde infantil dos Estados Unidos, a *Child Health Organization of America*”. Sob a divisa “A saúde na educação; a educação da saúde”, a entidade, criada durante a primeira guerra, por iniciativa da Academia de Medicina de Nova York, se especializou na produção de impressos de propaganda sanitária, tendo como destinatárias as crianças em idade escolar, seus pais, professores, bem como as autoridades públicas. Sobre a produção da *Child Health Organization*, registrava o artigo:

Há alguns anos, ela publicou uma notável coleção de cartazes extraordinariamente expressivos.

Agora, ela está distribuindo um material para uso diário da própria criança, de modo a se utilizar o tempo e o trabalho escolares para familiarizá-la com as noções que desejamos inculcir-lhe. (*L'hygiène de l'enfance...* 1922, p. 574)

Além dessa entidade, o artigo registrava a atuação da *American Child Hygiene Association*, organização voltada para questões ligadas à saúde materno-infantil, criada em 1909. Com uma atuação orientada prioritariamente para o combate à mortalidade infantil, a entidade assumia, entre os seus objetivos, a difusão de preceitos higiênicos. O artigo informava também dos meandros da criação de uma nova entidade, a *American Child Health Association*, o que acabou se concretizando em janeiro de 1923. Resultante da fusão das duas entidades que a antecederam, configurava-se como uma organização não oficial, de âmbito nacional, formada por voluntários, a qual tinha como propósito promover a saúde das crianças, privilegiando, em sua atuação, a família e a escola como agências educativas (Whitney, 1929). As iniciativas levadas a cabo pela *American Child Health Association* eram conduzidas, segundo se informava, em cooperação com os departamentos de saúde e educação dos Estados Unidos, como também com outros grupos nacionais, buscando-se evitar a sobreposição e a duplicação de esforços.

Os impressos produzidos pela *Child Health Organization* e o modelo de atuação desenvolvido pela entidade com vistas a difundir as noções de higiene e preservar a saúde das crianças, legados mais tarde à *American Child Health Association*, não ficaram restritos às fronteiras dos Estados Unidos. Da lista de títulos publicados pela *Child Health Organization*, divulgada pelo periódico francês, pelo menos um deles chegou ao Brasil. Adaptado para a língua portuguesa pelo médico-educador José Paranhos Fontenelle, o alfabeto ilustrado intitulado *Child health alphabet*, de autoria de Antoinette Rotan Peterson (1871-1959) – Mrs. Frederick Peterson, como se assinava a autora, em referência ao nome do seu marido –, foi publicado, em 1925, sob o título *Alfabeto da saúde da criança*, pelo Serviço de Propaganda e Educação Sanitária da Diretoria de Saúde Pública do Estado do Rio de Janeiro, em colaboração com a *American Child Health Association*, sendo a impressão realizada nos Estados Unidos, com autorização da *Macmillan Company*.

Os caminhos percorridos pelo livro infantil, publicado em 1918 por uma entidade estadunidense envolvida com a saúde, a educação e a filantropia e adaptado para o português, permitem observar que as iniciativas voltadas para a educação sanitária das crianças, nas primeiras décadas do século XX, implicaram em deslocamentos de pessoas e objetos em diferentes direções; cruzamentos de fronteiras por profissionais em viagens de estudos; intercâmbios dos mais diversos tipos; empréstimos; traduções e adaptações. Essas viagens não eram algo incomum no percurso de formação dos quadros da saúde pública brasileiros, no período, constituindo-se a passagem pela Universidade Johns Hopkins um ponto de interseção na trajetória de muitos dos profissionais que ocuparam cargos importantes nos órgãos estatais. O fluxo entre o Brasil e os Estados Unidos pôs em circulação médicos, educadoras sanitárias, enfermeiras escolares, em cujas bagagens provavelmente viajaram livros, impressos de propaganda sanitária, relatórios e outros registros dos saberes com os quais tiveram contato em seu trânsito para além das fronteiras nacionais.

Alguns aspectos da trajetória de Fontenelle permitem uma aproximação dos caminhos percorridos pela obra até sua publicação em língua portuguesa, bem como das conexões internacionais em torno da saúde infantil e da educação sanitária das crianças, de que a obra se constitui em um dos indícios. Conexões essas que passam por uma associação e uma editora estadunidenses, além de um órgão de saúde pública brasileiro, mediadas pela figura do médico-educador. Cabe assinalar que José Paranhos Fontenelle (1885-1975) era formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1908), tendo iniciado sua atuação como inspetor sanitário interino da Diretoria Geral de Saúde Pública desse estado, em 1909, cargo para o qual foi efetivado em 1914. Em 1917, tornou-se professor de Higiene da Escola Normal do Distrito Federal, publicando, no ano seguinte, o *Compendio de Higiene*, no qual sistematizava os conhecimentos abordados na formação das futuras normalistas (Paiva, 2013).

Em relação aos meandros do processo que resultou na adaptação da obra, é importante atentar para o fato de que Fontenelle foi “bolsista da Fundação Rockefeller, entre outubro de 1925 e abril de 1926, na Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins”, como registram Castro Santos e Faria (2006, p. 314). Assim, o contato com a *American Child Health Association*, que resultou na publicação do livro em língua portuguesa, provavelmente, se deu no contexto da sua formação em saúde pública nessa instituição. A hipótese da existência de vínculos entre essa entidade, a escola de formação e a Rockefeller não parece infundada, quando se atenta para a presença de referências ao trabalho por ela desenvolvido – ou por uma das entidades que a antecederam – em registros produzidos por outros médicos brasileiros que fizeram sua formação nos Estados

Unidos com bolsa da Rockefeller. Assim, cabe interrogar o papel dessa ou de outras associações na formação profissional em saúde pública de médicos brasileiros como Fontenelle, que foram aos Estados Unidos realizar o doutoramento ou estágios na Johns Hopkins.

Tomando como ponto de partida o processo de adaptação do abecedário ilustrado para a língua portuguesa, esta comunicação busca contribuir para o exame dos intercâmbios entre o Brasil e os Estados Unidos, os quais se articularam em torno da construção, nas primeiras décadas do século XX, de uma agenda de atuação em saúde infantil, que tinha na educação sanitária das crianças que frequentavam as escolas primárias um dos seus principais focos. As indagações a que se pretende responder partem desse objeto impresso que compôs a bagagem que o médico-educador brasileiro trouxe da sua missão de estudos nos Estados Unidos, com o intento de analisar as conexões internacionais em torno da saúde infantil e da educação sanitária; conexões essas que, de diferentes formas, parecem orbitar em torno das iniciativas da Fundação Rockefeller. Nesse sentido, as reflexões propostas nesta comunicação se voltam para a criação e a atuação da *American Child Health Association* e de sua antecessora a *Child Health Organization*, buscando interrogar os objetivos que justificaram a sua criação, as suas iniciativas, os modelos de ação, as representações sobre a infância e a saúde infantil, bem como o lugar atribuído ao impresso na difusão dos preceitos de higiene. Procura-se, além disso, levantar indícios que permitam compreender os possíveis nexos que ligam as campanhas de educação e propaganda sanitária postas em marcha no Brasil, por meio da atuação de profissionais como Fontenelle, as entidades estadunidenses, a Fundação Rockefeller e agências que atuavam em escala global, como a Cruz Vermelha.

A comunicação apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa *Educação sanitária entre Brasil e Estados Unidos: circulação de saberes, sujeitos e objetos*, financiado pelo CNPq (Processo 312088/2021-3) e do projeto temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, coordenado pela Profa. Diana Vidal, com financiamento da FAPESP (Processo 2018/24860-2). O estudo inscreve-se na perspectiva da história transnacional da educação, uma vez que visa examinar as conexões entre o Brasil e os Estados Unidos em torno da saúde infantil e, em particular, da educação das crianças em temáticas relacionadas à higiene e à saúde, nas primeiras décadas do século XX. Conexões essas expressas na circulação de sujeitos, saberes e objetos, a qual envolveu acordos com agências internacionais, contatos com organizações da sociedade civil, como a *American Child Health Association* e a *Child Health Organization*, além de articulações com órgãos governamentais de saúde pública.

A investigação em desenvolvimento busca ampliar as lentes de observação para além de uma mirada focada na dimensão nacional, com vistas a retrair algumas das dimensões do trânsito dos médicos brasileiros, alguns deles também educadores, que realizaram o doutoramento ou estágios de formação na Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins, com bolsa da Fundação Rockefeller. Nesse trânsito, que teve na formação especializada em saúde pública o seu objetivo central, articularam-se saberes sobre a infância e sua educação; aproximações com associações voltadas para a saúde infantil e a educação sanitária; bem como contatos com modelos de atuação e publicações destinadas às crianças. O tratamento das indagações levantadas fundamenta-se nos aportes teórico-metodológicos da história transnacional, buscando avançar na compreensão do passado educacional, em uma dimensão que se espraia para além da nação como unidade de análise. Como assinalam Roldán Vera e Fuchs (2020, p. 7), o termo “transnacional”, que se afirmou na pesquisa histórica a partir do final do século XX, expressa o “desejo de pôr em questão o foco tradicional da história acadêmica nos

processos relacionados a Estados-Nação”, dando ensejo a estratégias analíticas que buscam flagrar, dentre outros, os “entrelaçamentos supranacionais”, as redes que se estabelecem para além das fronteiras nacionais, as relações de dependência e os processos de tradução que se articulam em torno de atores estatais e não estatais. Convocando a uma reflexão que procura problematizar as categorias e os conceitos que empregamos para construir os objetos de investigação, Roldán Vera e Fuchs (2020, p. 18) propõem que “a história da educação tem muito a ganhar com uma perspectiva que vai além das histórias nacionais da educação, levando em consideração as dependências entre atores, instituições e conceitos através da história”.

A complexidade da empreitada para o historiador da educação é apontada por Lawn, ao chamar a atenção para os riscos do que denomina “nacionalismo metodológico” (Wimmer, & Glick Schiller, 2002 citado em Lawn, 2014), para se referir ao visível apagamento, no âmbito da história da educação, de referências às conexões transfronteiriças ou internacionais no exame dos objetos e na construção das narrativas. Segundo destaca o autor, “a história da educação tem tratado seu objeto de estudo como naturalmente nacional, como se tivesse fronteiras impermeáveis, instituições comuns, lugares distintos e objetos nativos” (Lawn, 2014, p. 132). Nessa perspectiva, o Estado-Nação é tomado como unidade de trabalho, perdendo-se de vista a dimensão horizontal e transfronteiriça em que se constituem os objetos estudados, em favor da dimensão vertical e limitada pelas fronteiras nacionais.

A interrogação sobre o circuito das viagens de profissionais brasileiros, como José Paranhos Fontenelle, em suas missões de estudos nos Estados Unidos, com foco nas entidades com as quais entraram em contato, pode contribuir para acessar os saberes que participaram da sua formação especializada, as apropriações que fizeram desses saberes, as representações dos problemas nacionais e das possibilidades de enfrentamento desses problemas, a par do contato com outra realidade, além das conexões que estabeleceram com os profissionais e as organizações estadunidenses. No exame desse trânsito entre o Brasil e os Estados Unidos, de que o abecedário adaptado para o português por Fontenelle se constitui em um indício, é importante não perder de vista o financiamento da Fundação Rockefeller, responsável também pela criação da instituição para a qual se dirigiu o médico-educador, assim como outros bolsistas brasileiros, a Escola de Saúde Pública da Johns Hopkins.

A investigação em curso e os resultados parciais apresentados nesta comunicação, os quais se voltam, mais especificamente, para as entidades estadunidenses criadas em torno do intento de difusão de preceitos higiênicos para as crianças que frequentavam as escolas primárias, visam contribuir, a par da perspectiva da história transnacional da educação, com os esforços de gerações de historiadores que, trabalhando como eletricitistas, para tomar emprestada a expressão de Gruzinski, vêm buscando “restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras” (2003, p. 323). Neste caso específico, visa-se examinar algumas das conexões entre o Brasil e os Estados Unidos, estabelecidas por meio das viagens, ou seja, dos cruzamentos de fronteiras experimentados por pessoas, saberes e objetos impressos. O movimento no sentido de enfrentar as questões a que se visa responder intenta contribuir para tensionar o “nacionalismo metodológico” a que se refere Lawn (2014, p. 139), ao lembrar que “ideias, ferramentas e soluções fluem através das fronteiras”.

Referências

- Castro Santos, L. A., & Faria, L. (2006). O ensino da saúde pública no Brasil: os primeiros tempos no Rio de Janeiro. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4 (2), 291-324. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200005&lng=en&nrm=iso
- Gruzinski, S. (2003). O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, 17 (49), 321-342.
- L'hygiene de l'enfance aux États-Unis*. (1922, dezembro). *Vers la Santé*.
- Lawn, M. (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (1), 127-144. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866/pdf_2
- Paiva, T. F. (2013). *Noções para persuadir e educar: os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914-1928)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-756-ME.pdf
- Roldán Vera, E., & Fuchs, E. (2020). O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-29. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt>
- Whitney, A. (1929). The American Child Health Association. *Childhood Education*, 5 (7), 349-350. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00094056.1929.10723463?needAccess=true>

Teorías pedagógicas transnacionais achegadas por Joan Comas Camps mentres foi inspector de primeira ensinanza na provincia de Lugo (1928-1931).

José Manuel Vázquez López.

Introdución

A finais dos anos vinte, Joan Comas foi trasladado de xeito obrigado á provincia de Lugo como inspector de ensino primario, unha práctica frecuente da ditadura de Primo de Rivera para ter controlado a este sector. Nesta provincia puido constatar o estado de abandono da escola. Ante esta situación, este inspector traballou en tres frentes: en primeiro lugar a súa contribución teórica no proceso de modernización pedagóxica mediante publicacións, en segundo lugar traballou como concelleiro lucense de educación e cultura, e por último viaxou coa JAE trasladando novas teorías transnacionais a esta provincia. Para este inspector a ensinanza *única* era un dos piares fundamentais para superar as desigualdades sociais e desenvolver o progreso das comunidades, trasladando enfoques activos e racionais no ensino, aspecto que dependía máis da vontade mostrada por determinados mestres e inspectores que das políticas educativas oficiais.



Principais achegas pedagógicas transnacionais realizadas por Joan Comas

Durante a súa estancia en Lugo Joan Comas levou a cabo unha fecunda función pedagóxica plasmada en abundantes publicacións locais. Con anterioridade, en 1926 estando en Tenerife, publicou na *Revista de Pedagogía* un artigo de divulgación e formación titulado: “A orientación profesional e a escola”. Nesta mesmo soporte e xa como inspector lucense subscribiu os seguintes títulos: en 1928 “La reforma escolar en Viena”; en 1929 “El método ruso de los complejos”; en 1930

“Caracteres generales del sistema Winnetka” (Comas, 1930), en 1931 “Construcción al estudio de la génesis psicobiológica del lenguaje hablado” e dezanove artigos máis na revista lucense *Vida Escolar*.

Se trata de suprimir una idea, creo que lo conseguimos. Las generaciones que salimos de la escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como inspectores, ya salimos con ese criterio formado por la Institución y por los profesores de la Escuela que tenían la influencia de la Institución: suprimir la idea de que un inspector es un señor que está sentado en una esquina vigilando que el maestro entre a las ocho en punto y que salga a las doce en punto, y que haga cosas mecánicas; y que, al contrario, fuera un señor que se pusiera en plan de maestro, de enseñar como el maestro, de encontrar dificultades, porque ninguno de nosotros era ningún sabio, ni ningún hombre perfecto. Habíamos leído un poco más, habíamos visto más cosas que el maestro rural, pero la idea era, y lo conseguimos en mi generación, que el inspector fuera un compañero más que ayudara a los pobres maestros rurales, que no tenían ningún medio de trabajo, ningún medio de ayuda (Mantecón, 2001, pp. 52-153).

Desde 1926 ata 1931, Comas publicou na *Revista de Pedagogía* os artigos titulados: “La orientación profesional y la escuela”, “La reforma escolar en Viena”, “El método ruso de los complejos”, “Caracteres generales del Sistema Winnetka” e “Contribución al estudio psicobiológico del lenguaje hablado”. Posteriormente, publicaría nesta mesmo soporte divulgativo: “La educación moral en la escuela laica”, “Las pruebas mentales y de introducción”, “La antropología y el mobiliario escolar”, “Ensayo para la determinación de las aptitudes del maestro” e “Consideraciones sobre la inspección de Primera Enseñanza”. Conxuntamente coa súa muller publicou “Las pruebas mentales y de introducción”. En colaboración con Modesto Medina, Rafael Álvarez e Juvenal de Vega escribiu *Manual del Inspector de Primera Enseñanza*, obra que segundo Hernández Mora supuxo a culminación da súa carreira profesional na educación. Sobre esta obra Joan Comas Camps afirmaba nunha entrevista realizada en 2001.

...incluso publicamos entre un compañero y yo un libro, que perdí en la guerra, que se llamaba Manual del inspector de primera enseñanza. Lo hicimos entre yo y otro inspector, Modesto Medina, y yo. Y se vendió mucho, se distribuyó mucho porque daba reglas, no de cosas administrativas sino de cosas pedagógicas: como se debía de enfocar el problema de la escuela, qué se debía de hacer por qué se debía de hacer (Mantecón, 2001, 153).

Ademais destes traballos, Joan Comas publicou outro artigo sobre educación comparada, publicado en 1931 no diario *El Progreso* de Lugo. Este documento facía unha análise sobre o investimento económico dos países europeos en educación e á súa relación cos resultados esperados. Nesta comparativa, España era un dos países que menos recursos dirixía á ensinanza, incidindo na lamentable situación e futuro das nacións que máis desatendían a cuestión educativa. O presente inspector disertaba sobre este asunto:

Finalmente, es pueril pretender ignorar la verdadera causa de ciertos pueblos, y atribuirlo a lo que no es. La cultura de una nación está en razón directa del porcentaje que dedica a educación en su presupuesto total (Comas, 1931).

Cadro 1. Inversión no presuposto total dos países europeos en 1931	
País	Inversión
Dinamarca	19,8 %
Suíza	19,8 %
Países Baixos	19,2 %
Prusia	16.4 %
Suecia	18.8 %
Noruega	14.8 %
Finlandia	11.4 %
Inglaterra	10.6 %
Italia	7.2 %
Francia	6 %
España	5.3 %
Grecia	4.7 %
Portugal	1.5 %

Dende 1928 ata 1931 Joan Comas publicou dezanove artigos na revista lucense *Vida Escolar*. Algunhas destas publicacións constan de varias partes como é o caso dos títulos: “Escuelas Nuevas-Educación activa”, “Individualización de la enseñanza” e “El Magisterio primario: su formación”. De todos os artigos publicados neste semanal destacan a descrición que fixo da visita de Luís Bello a Lugo en 1928, a análise da

alfabetización-asistencia escolar lucense en 1930 e a introdución da individualización na ensinanza (Comas, 1931, pp. 2-4).



Joan Comas amb el professor Eugene Pittard a Ginebra, amb altres companys d'estudi. Foto de Farxiu Colecció Hernández Mora. Ajuntament de Maó

Joan Comas Camps con Eugene Pittard, fotografía da Colección Hernández Mora (Concello de Maó)

Durante 1928 o inspector escribiu os seguintes artigos titulados: “Orientación profesional”, “Escuelas Nuevas-Educación activa” (Divididas en dúas partes), “Luís Bello en Lugo”, “En el advenimiento del Directorio” (Comas, 1928, pp. 2-4). Neste último artigo Joan Comas celebraba a mellora conseguida no maxisterio no quinquenio 1923-1928, no referente aos logros conseguidos: creación de escolas, construcións de edificios escolas e melloras económicas do soldo dos mestres. Concretamente este artigo achegaba datos moi importantes sobre a creación de escolas na provincia de Lugo, que experimentou un aumento de 285 centros de educación primaria durante estes cinco anos. Porén Comas citaba textualmente na revista *Vida Escolar*: “La provincia de Lugo ha incrementado el número de sus escuelas en un 47%; tenía 605 en 1923, y tiene hoy 890” (Comas Camps, 1928, p. 5). A pesar destas frutíferas labores conseguidas durante este lustro, o estado da ensinanza na provincia continuaba a ser deficitario e sórdido. Neste sentido o respectivo inspector argumentaba:

El señor Comas trata del problema de la Enseñanza manifestando que actualmente existen en el término municipal de Lugo 59 escuelas, cuando si se cumpliera con lo legislativo, harían falta 90 (Comas, 1931, pp. 2-4).

En 1929 Joan Comas atopábase en Xenebra ampliando os seus estudos. Dende esta cidade enviou varios artigos para que fosen publicados na revista *Vida Escolar*. Un deles foi o estudo titulado “El interés como base de la educación”. Neste artigo, analizaba a diverxencia entre o interese e o esforzo, resaltando a importancia da suxestión do alumno para substituír o mundo ficticio da escola pouco interesante, un aspecto bastante máis

transcendental que a potenciación dos contidos propiamente memorísticos. En decembro escribía “Ensayos Educativos”, neste artigo describiu a organización escolar aplicada na *Escola Nova* con internado “Petit Ecole Nouvelle de Vézenaz”, situada aos arredores de Xenebra. Sucesivamente seguiríanlle varias publicacións tituladas: “Granjas-Escuelas”, “El Magisterio primario: su formación II”, “La Escuela Internacional de Ginebra” e “La Oficina Internacional de Educación” (Comas, 1929, pp. 2-4).

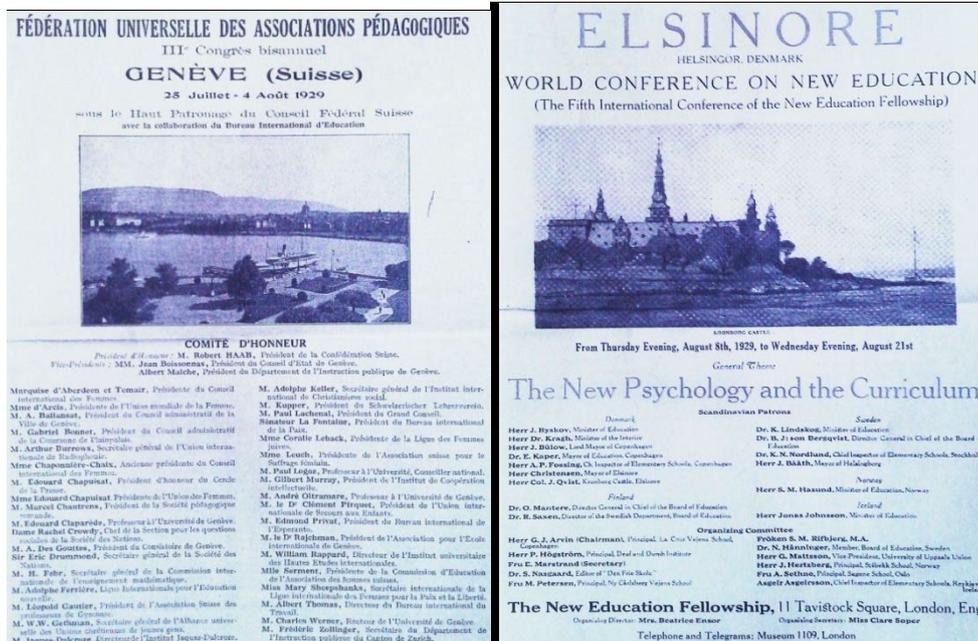


Ilustración. Carteis de congresos pedagóxicos aos que acudiu Joan Comas Camps.

No ano 1930 Joan Comas publicou outro estudo titulado “Asistencia escolar y analfabetismo”. O 22 de marzo de 1930, este inspector resaltaba a importancia da aplicación dunha estatística rigorosa para a análise do proceso de alfabetización nacional. Os principais factores influentes no alto absentismo escolar eran os xeográficos, climatolóxicos, sociais e psicolóxicos; sendo a ignorancia dos pais o máis determinante deles. Non obstante, afirmaba a existencia dunha tendencia da poboación socioculturalmente deprimida a continuar reproducindo este estado nos seus fillos (Comas, 1930, pp. 2-4).

Existe una correlación acentuada entre analfabetismo de una colectividad y la asistencia escolar de los niños de 7 a 14 años pertenecientes a dicha colectividad. Hay cierta tendencia por parte de un grupo humano analfabeto a seguir ignorantes, es decir una resistencia más fuerte que la del resto de ciudadanos a proporcionar escuela a sus hijos y obligarlos a concurrir.

Hay una acentuada interdependencia entre la frecuencia escolar y las condiciones geográficas y climatológicas del terreno: consecuencia de los cual la asistencia es menos asidua en los campos que en las villas y ciudades. Pero existen fuertes factores psicológicos y sociales bastante fuertes para contrarrestar las circunstancias físicas que de hecho favorecen la asistencia escolar. En otros términos la ignorancia de los padres y del medio ambiente han cooperado MUCHO MÁS que el clima, la diseminación de los caseríos y el alejamiento de una escuela combinados a obtener una asistencia irregular.

...la ignorancia de los padres no ejerce la misma influencia en las ciudades que en el campo; seguramente porque la aplicación de la ley de obligatoriedad es más

rigurosa que aquéllas, y además a causa del medio ambiente cultural que en las aldeas es, por imperativo lógico, casi nulo (Comas, 1930, p. 3).

A parte deste ilustrativo artigo Joan Comas tamén publicou durante este ano: “Débiles mentales y anormales”, e “El Magisterio primario: su formación I”. En marzo de 1930, o inspector explicaba os cursos celebrados en Xenebra, organizados pola Comisión de Cooperación Intelectual B.I.E. no artigo “Educación y Paz”. Este tema o abordou nun segundo artigo titulado “La Escuela y la Paz: Un curso para educadores en Ginebra” publicado en dúas quendas. En agosto dese mesmo ano saíría a luz o título “De educación”. Ao longo do texto, describía o proceso de ensinanza e aprendizaxe como un estado anímico no que o mestre tiña o vicio de “vexetar”, contaxiando ao discente do letargo e a comodidade (Comas, 1930, pp. 2-4). O inspector lucense tamén cuestionou outras prácticas educativas do maxisterio provincial entre as que atopamos:

1. Unha xestión escolar deficiente cun rendemento por debaixo de esperado.
2. Os métodos e a organización escolar non conseguía o desenvolvemento máximo social e produtivo: “Ofrecía moita cultura pero non facilitaba instrumentos para servirse de ela, provocando falta de iniciativa, de personalidade e carácter no discente.
3. Inmobilismo laboral dos mestres.
4. Falta de significatividade e pasividade dos traballos escolares
5. Pouca preocupación polos intereses e as necesidades do discente.

Rematando a análise do traballo deste inspector cómpre dicir que 1931 foi o último ano que estivo en Lugo. En xaneiro, o inspector subscribía un artigo titulado “Individualización de la enseñanza”, dividido en tres partes consecutivas publicadas nos números de *Vida Escolar* 207, 208 e 209 respectivamente. Nesta publicación tratou o modo en que se debía de facer fronte á atención á diversidade nas escolas. O inspector aludía a idea de Claperede, adoptando unha postura intermedia para poder atender aos diferentes ritmos dos discentes en clases numerosas e cun *ratio* elevado. Ademais criticaba a postura incoherente do sistema educativo español que aplicaba un modelo uniforme en aulas diversas.

Por outro lado, Comas analizou a posibilidade de realizar desdobramentos das clases por niveis, afirmando que estes métodos só conseguían solucionar en parte os problemas da ensinanza. Seguidamente describiu o método estadounidense *Dalton Plan* e o *Método Winnetka* como posibles solucións ante a imposibilidade de crear unha escola diferente para cada alumno, en ámbalas dúas propostas aplicábase unha aguda individualización. Posteriormente fixo unha análise crítico destas propostas, remarcando publicamente a importancia de coidar o interese, a individualización e as necesidades do alumno na ensinanza. De xeito especial defendeu as innovacións metodolóxicas do sistema *Winnetka* que comezou a aplicarse en 1921. Na segunda parte deste artigo, Joan Comas continuou analizando o tema da Individualización na ensinanza, citando tres ideas principais: a utilidade da selección dos contidos impartidos durante as clases, a persoalización dos traballos e a conciencia de estrutura social. Para xustificar a importancia destas ideas, o autor presentou os catro principios básicos sobre os que se baseaba Washburne, intentando así satisfacer as aspiracións, contraditorias en aparencia, sobre o *conformismo* e a *iniciativa*. Un aspecto interesante desta publicación foi a procura da autonomía, independencia e liberdade do alumno; introducindo a autorregulación e autoavaliación dos traballos de aula (Comas, 1931, pp. 3-4). Por último, en 1931 a través dun artigo de *Vida Escolar* criticou publicamente a volubilidade política do candidato a deputado Luís Soto Menor (tamén Inspector Xefe provincial), nunha segunda carta defendeuse das acusacións de pertencer á dereita política e de ser un *frixio* (Comas, 1931, pp. 1-4).

Conclusiones.

En Lugo, Joan Comas traballou a prol da modernización pedagóxica, trasladando teorías da Escola Nova a través de máis de 19 publicacións na prensa lucense. Influído polas ideas da ILE, mentres estivo nesta provincia avogou pola implantación dunha escola pública ben financiada, activa, individualizada, laica, *única e unificada*. Ademais, cómpre facer fincapé na súa labor como defensor dos escolares máis desfavorecidos. Por todo isto mentres estivo destinado nesta provincia foi un axente social activo para o proceso de modernización da inspección e a ensinanza primaria. Lamentablemente, moito do tempo que estivo destinado en Lugo como inspector estivo no estranxeiro gozando dunha bolsa coa JAE, en parte porque nesta provincia non estaba del todo a gusto, xa que sufriu varios altercados co inspector xefe e cos membros do Partido Socialista de Lugo.

Referencias

- Batanaz Palomares, L. (2011). *La inspección de Primera Enseñanza durante la Guerra Civil y el Primer Franquismo (1936-1943)*. Edit. Universidad de Córdoba.
- Comas Camps, J. (1931). "Individualización de la enseñanza". *Vida Escolar*, Nº 207, 2-4.
- Comas Camps, J. (1931). "Carta Abierta". *Vida Escolar*, Nº 235, ano V.
- Comas Rubí, F. (2013). "Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE". En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Nº 22.
- Ferraz, M. (2008). *Joan Comas Camps y su intensa labor de renovación pedagógica en las Canarias occidentales (1924-1927)*. En *Bordón*, 60, I.
- Gabriel, N. de e Viñao, A. (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Rossel.
- García Colmenares C. e Lago, R. (2010). "Una psicóloga comprometida con la infancia durante la guerra civil española". *Patrimonio en la escuela*, CEE participación educativa, 14, VII.
- Hernandez Mora, J. (1979). "Joan Comas Camps: Esquema de una vida". En *Revista Española de Antropología Americana*, 99.
- Jiménez Eguizabal, A. (1984) *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española*. Universidad de Salamanca.
- Matilde Mantecón, (2001). *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg*. Edit.: Institut Menorquí d'Estudis.
- Paz Teijeira, M. y de la Torre, M. (1997). *A prensa en Lugo, dous séculos de historia*. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- Trapero Pardo, J. (1969). *Lugo 100 años de vida local*, Lugo: Ediciones Celta.
- Varios, (2001). *Historia de Lugo*. Vía Láctea.
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Akal.

Cine sin fronteras. La transnacionalidad de los documentales pedagógicos en España entre 1914 y 1934.

Josep Casanovas Prat.
Eulàlia Collelldemont Pujadas.

Introducción

El cine ha sido transnacional desde sus orígenes. En el siglo XIX, las primeras películas de los hermanos Lumière ya cruzaron fronteras. Como apunta Deborah Shaw (2013) existen diferentes modos y categorías de transnacionalidad que hacen referencia a la producción, distribución y exhibición, también comprende aspectos como la narrativa y las redes de colaboración. Incluso el cine nacional, como argumenta Shaw, contiene tintes de transnacionalidad.

Entre las primeras experiencias de cine educativo en España destacan los reportajes sobre actividades educativas, destinados a mostrar avances pedagógicos con propósitos propagandísticos (Pozo & Braster, 2007). Fueron reportajes que, por su capacidad de crear nuevos imaginarios pedagógicos, devinieron instrumentos educativos (Prat et al., 2018). Estos documentales, que fueron exhibidos en reuniones, congresos o eventos de maestros y pedagogos, contienen los modos y categorías de transnacionalidad mencionados. Así, por ejemplo, los temas eran importaciones de propuestas pedagógicas extranjeras o la difusión de instituciones educativas fue en el ámbito local e internacional. Por todo ello podemos señalar que los documentales pedagógicos se convirtieron en un dispositivo de transnacionalidad, que puede ser analizado hoy como medio de recepción y de difusión de teorías y movimientos pedagógicos.

Montessori llega de Italia: la recepción de documentales con propuestas educativas

La difusión internacional de las teorías y de la práctica educativa del método Montessori se hizo a través de libros y artículos, viajes de estudio, cursos, congresos y conferencias de Maria Montessori en persona y de sus colaboradoras. En este proceso, que a veces contó con verdaderas acciones de propaganda, también se utilizaron documentales pedagógicos. En España, en 1914, un reportaje sobre el método Montessori es la primera referencia conocida hasta hoy de un filme producido en un ámbito pedagógico utilizado para difundir cambios educativos entre maestros. Así pues, el método Montessori con este documental son el primer exponente de una pedagogía difundida a través de la pantalla cinematográfica con una clara dimensión transnacional.

Una joven inspectora de enseñanza de las escuelas de Barcelona, Leonor Serrano, encabezó un grupo de maestras pensionadas que asistieron al II Curso Internacional Montessori, realizado en Roma en la primavera de 1914. De regreso de Italia, Serrano realizó una gran labor de difusión del método Montessori en España a través de cursos y conferencias, en las que utilizó cine documental pedagógico.

El ciclo de cinco conferencias sobre pedagogía Montessori, realizado el mes julio de 1914 en el Ayuntamiento de Barcelona por las maestras pensionadas en Roma, fue inaugurado con una conferencia de Leonor Serrano y tuvo como colofón la proyección y comentario de la «película del Sistema Montessori», así la denomina la revista *Feminal* (26-7-1914). Las proyecciones de esta película, con explicaciones de una muy activa Leonor Serrano, continuaron en Barcelona y Madrid durante los meses siguientes, tal como recoge un

detallado informe titulado «Datos sobre la propaganda pedagógica del Método Montessori» firmado de puño y letra por Leonor Serrano, conservado en el archivo personal del pedagogo Eladi Homs.

En Barcelona, después del ayuntamiento, las proyecciones continuaron en setiembre en un curso de perfeccionamiento de maestros en la Universitat de Barcelona y, en noviembre, con una nueva proyección dentro de un curso breve en el Institut de Cultura i Biblioteca popular de la Dona. Leonor Serrano también hizo conferencias cinematográficas en el Colegio Internacional de Vallvidrera-Sarrià y la Casa de la Maternitat, así como una sexta organizada por la inspección de enseñanza de Barcelona. En Madrid, el 1 de octubre de 1914, Leonor Serrano exhibió la película del método Montessori en el Palacio Real ante la reina María Cristina y el ministro de Instrucción Pública (*La Vanguardia*, 1-10-1914). En los días siguientes, también en Madrid hubo conferencias cinematográficas Montessori en el Colegio Internacional de Señoritas y en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Esta última, presidida por el director general de Primera Enseñanza, contó con la concurrencia de profesores y alumnos de Magisterio. El Suplemento de la revista *La Escuela Moderna*, del 7 de octubre de 1914, contiene un artículo con una crónica del acto, que explica el uso de la película y su contenido, escribe: «La base de toda la obra de Montessori es la autoeducación, la educación sensorial, y la Srta. Serrano lo justifica con proyecciones y unas vistas cinematográficas de ejercicios escolares, que exigen estudio detenido». Y unas líneas más abajo afirmaba: «La ilustrada discípula de Montessori explicó tan bien las proyecciones y las fases todas de la cinta cinematográfica, que obtuvo el aplauso merecido por su elocuencia, el método de exposición y el entusiasmo que puso...».

A partir de la crónica anterior conocemos el contenido concreto de la película, puesto que no se ha conservado ninguna copia de un filme que los descendientes de María Montessori llevan muchos años intentando localizar. Asimismo, en el artículo de la revista podemos leer como Leonor Serrano planteaba sus conferencias cinematográficas. Era, en fin, una moderna forma de difundir una pedagogía que llegaba del extranjero, mostrada a través de un medio de comunicación innovador en este momento, un medio y un contenido del filme que tenían sin duda una dimensión transnacional.

La efímera Montessori Films nace en Barcelona: la edición de documentales internacionales como propósito

La primera película pedagógica de 1914 tuvo cierta continuidad en un proyecto nuevo. Pocos años después, en 1919, encontramos a la mismísima Maria Montessori en persona en Barcelona, involucrada en el primer intento conocido en España de crear una productora y distribuidora de películas exclusivamente educativas. Una editora cinematográfica con un nombre que no deja lugar a dudas, el de «Montessori Films». Solo por contar con la pedagoga italiana como una de las promotoras del proyecto, ya podemos entrever su carácter transnacional. Asimismo, sabemos que la nueva editora cinematográfica se inspiraba en la sociedad italiana «Cines de Roma», un antecedente privado de la conocida institución cinematográfica pública LUCE en los años de Mussolini y de los estudios de CineCittà en Roma. El nuevo proyecto surgido en Barcelona contaba, ni más ni menos, con un director técnico que había sido uno de los fundadores de Cines de Roma.

Consta que Maria Montessori se entrevistó con responsables institucionales de Catalunya para tratar sobre la infancia y el cine, (*La Veu de Catalunya*, 15-3-1919) pero, a falta de

más información, más bien parece que su principal aportación fue la de apadrinar Montessori Films en Barcelona, prestigiando con su nombre aquella iniciativa.

La cabeza visible en la campaña para conseguir constituir aquella productora fue Pere Llobera, un pedagogo y escritor catalanista, poco conocido, pero con una larga biografía en el ámbito educativo, entre la que destacamos que ideó un método propio de enseñanza de la lengua francesa y que trabajó de profesor en escuelas internacionales de Suiza. El 6 de marzo de 1919, Llobera publicó por primera vez en la prensa, en concreto en *El Dia de Terrassa* el artículo «Un projecte de cinema nacional» que después también se difundió en diversos periódicos catalanes. Se trataba de un ambicioso proyecto sobre cine y educación, que preveía participación de instituciones públicas y llegó a concretarse con la creación momentánea de Montessori Films. En verano de 1919 los trabajos para constituir la nueva productora estaban muy avanzados y se hacían llamamientos para conseguir adhesiones materiales, pero el proyecto no se desarrolló. Años después, en 1935, Pere Llobera publicó el libro *Cinema d'Estat*, donde explicaba que, a pesar de la buena acogida y de unas primeras actividades, las agitaciones políticas y sociales de 1919 y la imposibilidad de conseguir financiación pública hicieron dar marcha atrás aquella tentativa.

La muy efímera Montessori Films fue un pretencioso intento de formar una productora de cine educativo. Su finalidad era pedagógica, pero también claramente patriótica. El nacionalismo catalán quería contar con una productora propia, a semejanza de otros países europeos. Imitar, contar con participación extranjera e intentar realizar películas para difundir fuera del territorio son diversos elementos de transnacionalidad de aquella empresa. El proyecto de Montessori Films no fructificó, pero tuvo cierta continuidad, el 1922 con la producción de documentales educativos por parte de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona y, especialmente, con la creación en 1933 del Comité de Cinema de la Generalitat de Catalunya republicana, un tema sobre el que seguimos investigando.

Valencia va a París: la distribución del cine nacional en el extranjero

El proceso de creación de Montessori Films no pasó desapercibido en Valencia. Carles Salvador, destacado maestro valencianista, alababa aquella empresa cinematográfica catalana en el periódico *La Correspondencia de Valencia*, del 17 de julio de 1919, y manifestaba la falta de iniciativas similares en España. Más allá del cine de ficción o con carácter informativo, era una realidad que no se producía en España cine pedagógico, ni para exhibir a nivel estatal, ni mucho menos para salir fuera de sus fronteras.

Casi una década después, se realizó en Valencia el primer documental pedagógico creado en España expresamente para ser proyectado en el extranjero. Se trata del filme, *Valencia (Espagne) protectrice de l'enfance* (1928). Originalmente con el título en francés, porque estaba destinado a ser exhibido en la Quincena Internacional de Protección de la Infancia y Acción Social de París, celebrada en 1928 bajo el patrocinio del gobierno de la república francesa.

La idea de realizar una película partió del prestigioso pediatra Alejandro García Brustenga, profesor de la Escuela Provincial de Puericultura de Valencia. La Diputación y el Ayuntamiento de Valencia financiaron el proyecto, que se convirtió en un reportaje sobre las instituciones educativas y asistenciales de su dependencia. Era una forma de utilizar el cine como instrumento propagandístico, para mostrar en el extranjero una imagen de modernidad y avance social a través de la educación. La película se encargó a

Maximiliano Thous, destacado cineasta de películas de ficción, que produjo diversos documentales para las administraciones públicas valencianas.

La película se proyectó en la sala de cinematógrafo del recinto de aquella exposición internacional. El *Libre d'or* del certamen y la memoria de Diputación de Valencia de 1928 le atribuyen un gran éxito entre un selecto público, destacando por encima de otras producciones cinematográficas extranjeras. La prensa valenciana utilizaba titulares casi sensacionalistas, con expresiones como la de «Triunfo de Valencia» a consecuencia de la proyección de aquel filme (*El Mercantil Valenciano*, 14-7-1928).

Después del éxito de París, la versión en castellano de *Valencia protectora de la infancia*, fue proyectada con fines educativos en diversas poblaciones valencianas. Era utilizada por la cátedra ambulante de la Escuela de Puericultura de Valencia, para difundir entre las madres la higiene y buena crianza de los bebés. La revista *El Magisterio Español* (2-4-1931) afirmaba que la película «conmueve y regocija, y estimula y agranda la visión de las venideras trazas del vivir social».

En el extranjero, en plena dictadura de Primo de Rivera, la película tuvo una misión propagandística institucional y política, la de mostrar una España avanzada en una asamblea de naciones. En el interior de España, *Valencia protectora de la infancia*, tuvo un objetivo pedagógico utilitario. Una doble finalidad, que se plasmó también en la composición del filme, con una estética y rotulación moderna en la versión francesa y, en la versión castellana, una anticuada decoración de los rótulos enmarcados en una orla. Una radical diferencia al abordar la transnacionalidad de la película.

De viaje por tierras lejanas: variar la producción según expectativas de recepción

Recuperado por el IVAC-La Filmoteca, *¿Qué es España?* es un conocido reportaje pedagógico, en versión de 1929-1930, sobre la modernización educativa y científica española relacionada con la Junta para la Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza. La película tiene cuatro partes diferenciadas, entre la que destacamos la dedicada a mostrar la organización escolar en España, que incluye diversas secuencias sobre la práctica educativa en el Grupo Escolar Cervantes de Madrid y diversas vistas de edificios escolares de España.

Este documental tuvo una dimensión transnacional, al ser utilizado para dar a conocer España en tierras sudamericanas. El profesor de Escuela Normal Rodolfo Llopis, que fue también director general de Primera Enseñanza durante la II República, utilizaba con frecuencia películas en sus conferencias pedagógicas. En 1930 viajó a Montevideo para participar en la II Convención Internacional de Magisterio Americano. *¿Qué es España?* fue proyectada y comentada por Llopis en aquel evento internacional, así como también en diversas poblaciones de Uruguay y Brasil donde viajó.

Dos años después, en 1932, en la clausura de una semana pedagógica en Cuenca, Rodolfo Llopis volvía a proyectar *¿Qué es España?* y la prensa afirmaba que se la volvería a llevar «en sus viajes por América» y que con esta película «trata de desmentir el concepto equivocado que de España se tiene en el Extranjero» (*El Sol*, 22-05-1932).

Es reveladora la voluntad de presentar una y otra vez en Hispanoamérica un documental sobre la modernización educativa y científica en España. En contraste con Europa, aquel mismo año 1932, en un congreso de maestros franceses realizado en Burdeos, Rodolfo Llopis acompañó su intervención con *Estampas 1932*, un documental sobre la actividad de las misiones pedagógicas republicanas en la España profunda, rural y atrasada. Cosas de la transnacionalidad: un mensaje similar, pero con un documental diferente según el

continente, sudamericano o europeo. Por no hablar de África, existe *Expedición a Guinea* (1930), un reportaje propagandístico y paternalista sobre esta antigua colonia española.

Conclusión: Roma 1934

En abril de 1934 se realizó en Roma el I Congreso Internacional de Cine Educativo e Instructivo, auspiciado por el Instituto Internacional de Cinematografía (ICE). El periodista y escritor Luis Gómez Mesa fue muy crítico con la participación de España en Roma. Constató que el gobierno español había enviado un funcionario sin ningún conocimiento cinematográfico. A diferencia, a su pesar, de los dos representantes catalanes. Según él, España no había tenido voz en el congreso, no se hacía oír a nivel internacional, no se había dado a conocer. Gómez Mesa iba más allá del cine pedagógico, afirmaba que en España hacía falta urgentemente la producción de documentales de cine educativo en general, para poder dar un «conocimiento verdadero», porque «la España en que creen los extranjeros es amañada, engañada y engañadora de los *films* yanquis, alemanes o franceses» (Gómez, 1935, pp. 11-12).

De todos modos, desde 1914 podemos constatar que España solo ocasionalmente participó en eventos internacionales que, aunque importantes, no facilitaron una recepción internacional de los avances educativos locales. Es sintomático de ello que los documentales relacionados con las instituciones y los principales motores de renovación educativa del país no estuvieran bien representados en el congreso de Roma.

Referencias

- Pozo Andrés, M. M., & Braster, S. (2007). Cine y educación. Las primeras experiencias en España (1898-1939). In J. L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des savoirs dans les mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 561-574). Presses universitaires François-Rabelais.
- Gómez Mesa, L. (1935). *España en el mundo sin fronteras del cinema educativo*. Publicaciones de la Revista de las Españas.
- Llobera, P. (1935). *Cinema d'Estat*. [s.n.].
- Prat, P., Gómez, A., Casanovas, J., Carrillo, I., Padrós, N. & Collelldemont, E., (2018). L'educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 31, 35-57.
- Shaw, D. (2013). Deconstructing and Reconstructing Transnational Cinema. En S. Dennison (Ed.). *Contemporary Hispanic Cinema: Interrogating Transnationalism in Spanish and Latin American Film* (pp. 47-66). Woodbrid.

La radiodifusión educativa en Brasil y España: circulación de ideas en torno al uso pedagógico de la radio en la década de 1930.

Kelly Ludkiewicz Alves.

En la década de 1930, la difusión de la radio como medio de comunicación se basó en gran medida en la idea de que la radiofonía consistía en una tecnología aplicada al desarrollo de la sociedad (Guijarro Mora; García-Cervigón, 2022, 177), cuya misión era promover la difusión de contenidos culturales, artísticos, científicos y educativos, transmitiendo conocimientos válidos y necesarios para superar los problemas que afectan a la sociedad. La radiodifusión educativa formó parte de este conjunto de ideas y propuestas que pretendían definir un estilo específico de comunicación, el lenguaje radiofónico, y, de esta manera, definir parámetros para el mejor uso de la radio como medio de difusión. Además, dio lugar a la formulación de propuestas en torno al uso de la radio en la educación, basadas en la posibilidad de que este medio pudiera promover una nueva sensibilidad o una nueva forma de aprender por el oído, basada en un mejor uso de la voz, y de los recursos y atributos sonoros de la radio relacionados con la amenidad, el ocio, la sencillez y la curiosidad. Asistimos así a un proceso de afirmación de la radio como medio de difusión a partir de sus posibilidades técnicas, que en los años 1930 se dio de manera más exploratoria, especialmente dada la todavía incipiente infraestructura para las transmisiones, el bajo número de dispositivos receptores en los hogares y las incertidumbres sobre el futuro en términos de los derechos de patente registradas por los fabricantes de dispositivos de radio (Briggs y Burke, 2002).

En este momento de expansión, la radio se presenta como una innovación tecnológica capaz de romper barreras y permitir que la información llegue a la población más alejada de los centros urbanos, propagando contenidos culturales y científicos a personas de diferentes clases sociales, es decir, llegando a toda la gente en todos lados. Otro aspecto que forma parte de este debate se refiere a su uso en la educación formal, en la que se propone su integración en las escuelas como un instrumento auxiliar para el docente que podría ampliar el acceso de los estudiantes a conocimientos complementares al currículo formal. Además de destacar las posibilidades de la radio para transmitir al oyente los contenidos de una forma amena y entretenida, despertando así su interés.

En ese contexto nos interesa investigar el debate y las propuestas de formatos y lenguajes para las transmisiones de carácter educativo, a partir de su circulación por diferentes países, desde una perspectiva transnacional (Roldán & Fuchs, 2021). Más concretamente, se realiza un análisis comparativo entre los casos de Brasil y España, con el objetivo de identificar la circulación de tales propuestas en ambos países en torno a la defensa de la radio como medio para la educación, a partir de las ideas y modelos que sustentaron la defensa de cómo se debe utilizar la radio para la difusión de contenidos educativos, teniendo en cuenta las convergencias y especificidades que se asumieron, a partir de los contextos social y político de cada uno de esos países.

En la investigación utilizamos como fuente los medios impresos, entre ellos, la revista *Ondas*, publicada semanalmente por Unión Radio, primera cadena de radio de España, entre los años 1925 y 1936, para discutir tanto los discursos allí publicados, como los formatos propuestos. La revista fue dirigida por el ingeniero Ricardo Urgoiti y buscaba ser moderna y atractiva, resaltando los atributos de la radiodifusión en torno a la comunicación, el ocio, la cultura y la divulgación científica, además de publicar contenidos técnicos sobre la radio, la programación de Unión Radio y de emisoras

extranjeras, así como noticias relacionadas con la radiofonía, principalmente en países de Europa y Estados Unidos. En Brasil, utilizamos las revistas Rádio (1923) y Electron (1926), ambas dirigidas por Roquette-Pinto, que publicaron artículos que abordaban el desarrollo del alcance de la radio como medio de difusión de información, contenidos artísticos, científicos y educativos, así como contenidos sobre aspectos técnicos de la radiodifusión, relacionados con las condiciones y calidad de las emisiones y recepciones y con el desarrollo de la tecnología en torno a los dispositivos receptores.

Otra fuente consiste en el manual *Radio e Educação*, publicado en 1934 por Ariosto Espinheira, ingeniero de formación, que trabajó como docente y en organismos vinculados a la promoción de la radiodifusión educativa en Brasil durante el *Estado Novo* (1930-1945). En la obra, Espinheira abordó el papel de la radiodifusión en la expansión de la educación y la divulgación científica en Brasil, a partir de los resultados de un informe elaborado por el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual. El Instituto fue creado en 1925, en el contexto del post Primera Guerra, como organismo vinculado a la Sociedad de Naciones, con el objetivo de promover el multilateralismo, superar el egoísmo entre países y contribuir a la paz mundial. El informe elaborado por el organismo presentó resultados relacionados con el papel de la radiodifusión en la educación primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta experiencias desarrolladas en países como Inglaterra, Alemania, Noruega, Italia, Suiza, España, México y Uruguay a partir de respuestas enviadas por más de 35 emisoras sobre sus prácticas educativas (Coelho, 2016, 119).

Evidenciando la circulación de estas informaciones entre ambos países, el 26 de noviembre de 1932 se publicó en *Ondas* el artículo "La radioescuela", firmado por A.M.B, que se refería a ese informe como un auténtico manual práctico de la radio escolar y presentaba las principales conclusiones del informe, incluidos algunos formatos que deberían utilizarse en la preparación de programas, como conferencias intercaladas con extractos de música, dramatizaciones para la enseñanza de la historia y reportajes (*Ondas*, 26/11/1932, 6).

Las propuestas presentadas en *Ondas*, sobre el uso de la radio en la educación en la Segunda República consistían en introducir la radio en el día a día de la escuela, como una tecnología adicional al servicio de la enseñanza y como auxiliar de los docentes. Esas se basaban en la defensa de las llamadas "pedagogías activas", destacando los aportes prácticos que la radio podría ofrecer al proceso educativo de los niños, relacionado con la enseñanza de disciplinas como historia natural, biología, historia, geografía, música y lenguas extranjeras. El término Radiopedagogía fue utilizado en artículos publicados en *Ondas*, dedicados a sentar las bases de lo que se definió como el estudio de la radio como medio pedagógico que se puede resumir en algunos principios: estrecha colaboración con los profesores, buena preparación de "charlas" para que sean verdaderas lecciones; para niños menores de 12 años se debía utilizar la radio de forma recreativa:

La radio es un auxiliar precioso para la enseñanza de las lenguas, por medio de conferencias en las que se estudie un autor en determinado período de su producción, se hagan recitados, se cuente...

También podrán seguirse con metódicos y oportunos comentarios las novedades referentes al arte, descubrimientos arqueológicos, todos los acontecimientos, en general, interesantes. A fin de ilustrar los cursos de geografía, algún viajero renombrado, eventualmente un extranjero de paso por la ciudad donde radique la emisora, podrá transmitir a los radioescuchas lo que él ha visto en el curso de sus peregrinaciones. La enseñanza de la Historia por radio ha dado lugar a ensayos muy discutidos, encaminados a hacer revivir ante el auditorio escenas de grandes episodios nacionales o

mundiales. [...] Lo que constituye la gran atracción del nuevo modo de enseñanza es el reportaje hablado, "el micrófono viajero", la vida de afuera en toda su complejidad. (*Ondas*, 26/3/1932, 8)

La Radiopedagogía se basaba en gran medida en ejemplos de programas desarrollados en diferentes países, entre ellos los resultados del informe del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, y buscaba abordar el uso de la radio como una innovación que pudiera ser utilizada en la enseñanza en diálogo con las teorías pedagógicas modernas, entre ellas, la idea de enseñar de manera práctica: “[...] en que un aparato de radio sea en los colegios del Estado un objeto indispensable del menaje escolar. No como un ejemplar más de Museo de Ciencias Físicas, sino de constante aplicación y uso, como el mapa de España, la tabla de multiplicar o el estuche de los cuerpos geométricos”. (*Ondas*, 20/12/1930, 5)

En Brasil, las iniciativas para utilizar la radio educativa se remontan a 1923, con la creación de la *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, cuya misión fundamental fue hacer de la radio un vehículo de difusión cultural, artística y educativa. Para Roquette-Pinto, su fundador, la radio debía ser la escuela de quienes no la tenían y, así, "propagar la T.S.F en Brasil como un elemento de la cultura popular". Educadores como Roquette-Pinto, Lourenço Filho y Ariosto Espinheira, estuvieron atentos a las experiencias europeas. Según Newton Dângelo (1998), desde la década de 1920 es posible identificar una articulación de grupos de individuos preocupados por llevar a cabo una misión educativa a través de la radio con la organización de asociaciones de radiodifusión, la apertura de estaciones por parte de grupos privados, la fundación de radioescuelas y la publicación de revistas especializadas, como las revistas *Rádio* y *Electron*.

El manual *Radio e Educação* (1934) presentaba, en la primera parte, informaciones técnicas sobre la emisión, recepción y montaje de aparatos, supuestamente destinados a un público profano, pero que difícilmente serían apropiados por éste dada la cantidad de conocimientos técnicos presentados,—el. El objetivo era “afirmar la idea de que la radiofonía es accesible a todos, incluida su dimensión técnica” (Coelho, 2016, 123 [traducción libre]). A partir de este documento, Espinheira presentaba la aplicación de la educación radiofónica para la enseñanza de materias, asociándolas a su uso basado en metodologías activas, como, por ejemplo, en la enseñanza de ~~Ciencias~~ las ciencias naturales en la escuela primaria, para lo cual sugirió el formato de conferencias sobre nociones científicas de aplicación práctica que: “[...] deberían tender a interesar a los niños llevándolos al estudio personal de los fenómenos naturales, haciéndoles observarlos por sí mismos” (Espinheira, 1934, 54 [traducción libre]). Para la enseñanza de la Geografía, el autor se basó en el formato de los relatos de viajes, como también propone el artículo Radiopedagogía publicado en *Ondas*, en 1932: “Tras las experiencias vividas en Inglaterra, la radiodifusión al servicio de la geografía se puede resumir en *narrativas de viajes*. Impartirán conferencias ponentes que han participado en estos viajes; [...] describiendo costumbres y hábitos de diferentes pueblos” (Espinheira, 1934, 54 [énfasis original], [traducción libre]).

Además de sugerir qué formato se debía utilizar en la elaboración de programas de distintas temáticas, en su libro Espinheira relató experiencias de usos educativos de la radio en otros países, destacando su carácter complementario y su papel en la difusión de la educación en las llamadas escuelas aisladas, lo que resalta una de las preocupaciones centrales del autor y de sus interlocutores, que también se verifica en *Ondas*, relacionada con el uso de la radio como medio para ampliar la oferta educativa en las zonas rurales: “En las escuelas aisladas de entornos poblados y educados, la radio romperá este aislamiento, permitiendo la introducción de más variedades en sus programas, y

estimulando la enseñanza del profesor y el trabajo de los estudiantes” (Espinheira, 1934, 33, [traducción libre]).

Por un lado, aunque algunas evidencias apunten a la existencia de transmisiones diarias para escuelas en países como Inglaterra, Alemania, Bélgica y Estados Unidos, es muy probable que el uso de la radio dentro del ámbito de la educación formal no fuera significativo en ese momento. Por otro lado, este debate en torno al potencial educativo de la radio, que se da en gran medida entre personas que trabajaron en este propio medio, como periodistas, escritores e ingenieros, además de educadores, contribuyó a la circulación y difusión de informaciones sobre las experiencias realizadas en algunos países de transmisiones radioeducativas dirigidas a escuelas, además de contribuir a la afirmación del papel educativo de esta tecnología en la formación de la sociedad, que persiste a lo largo del siglo XX.

Lo que diferirá es cómo fueron recibidas estas ideas en ambos países (Brasil y España), lo que también está relacionado con el momento político de cada uno. En este aspecto, en España este debate en torno al uso de la radio se produjo en el contexto de la Segunda República, en el que destacaba la idea de la radio como difusor de una cultura universal, pero también regional, de integración del país, de ampliación de la oferta educativa, de desarrollo del campo, basado en la modernización de la agricultura, y de la difusión de conocimientos científicos aplicados a ese mejoramiento social, basados en gran medida en la idea de la neutralidad del conocimiento científico. O sea, la propuesta de que la radio actuase en la difusión de conocimientos que pudieran contribuir a la solución de problemas y promover el desarrollo de la sociedad. En Brasil, circulan estas mismas ideas, pero en diálogo con un proyecto de desarrollo que está relacionado con el Estado Novo, en el que está presente la perspectiva de que la radio actuase como instrumento para contribuyera la formación de una identidad nacional, y el fortalecimiento del Estado a partir de un ideal nacionalista, y en este aspecto, más alineado, con el ideal del fascismo italiano.

Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i: “El proyecto de cooperación intelectual de la Sociedad de Naciones. Presencia española e iniciativas afines” (CISDNE), PID2022-141696NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ “FEDER Una manera de hacer Europa”. Agradecemos el apoyo del Edital n.º 001/2022 Professor Visitante no Exterior Júnior- PVEJ CAPES/PRINT/UFBA y del Departamento de Historia de la Ciencia del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CCHS-CSIC).

Referencias

- A. M. B. (26 de noviembre de 1932). La radio escolar. *Ondas*, p. 6.
- Briggs, A. & Burke, P. De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación. Madrid: Taurus, 2002.
- Coelho, P. Educadores no rádio. *Programas para ouvir e aprender* (1935-1950). Rio de Janeiro: PUC-RIO; Mauad, 2016.
- Dângelo, N. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio - décadas de 1930/40. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.
- Espinheira, A. Radio e Educação. São Paulo, Cayeiras, Rio: Editora Melhoramentos de S. Paulo, 1934.
- Guijarro Mora, V. y García-Cervigón, A. F. *Discursos y ficciones publicitarias e la difusión de la radio en España* (1924-1936). Madrid: Editorial Verbum, 2022.

ONDAS. Innovaciones pedagógicas. La radio en las escuelas, año 6, n. 288, p.05, dez.1930.

Roldán Vera, E. & Fuchs E. O transnacional na história da educação. Educação e Pesquisa, v. 47. 2021. Recuperado de https://ucm.es/info/especulo/LIJ_Formacion_lectora_educacion_estetica_Especulo_55_UCM_2015.pdf

s/a. (25 de marzo de 1932). Radiopedagogía. *Ondas*, p. 8.

Torres Endrina, R. (20 de diciembre de 1930). Innovaciones pedagógicas. La radio en la escuela. *Ondas*, p. 5.

Reggio Emilia: un encuentro entre la pedagogía, el arte y la creatividad en Educación Infantil.

María del Carmen Salazar Jiménez.

Marco teórico

Reggio Emilia, frente a las concepciones erróneas de esta como metodología, es una filosofía para la atención educativa a la infancia impulsada por el pedagogo y maestro Loris Malaguzzi, quien nos ofrece un planteamiento enriquecedor y respetuoso con las necesidades infantiles para la acción educativa. Esta surge en la ciudad de Reggio, al norte de Italia, en el contexto devastado tras la Segunda Guerra Mundial, cuando en abril de 1945, un grupo de ciudadanos, campesinos y miembros de la comunidad tienen la iniciativa de crear y dirigir una escuela para los niños, como la forma más inmediata de responder a las necesidades del momento y de lograr un cambio desde las escuelas. Si se les enseñaba a los niños a pensar de forma diferente y adquirirían otros valores distintos a aquellos que los habían conducido a la guerra, serían seres humanos capaces de resolver los conflictos de forma pacífica (Hoyuelos, 2020).

Malaguzzi consideraba que el método de enseñanza tradicional encasillaba a los niños. Por esta razón, dedicó la mayor parte de su vida a la construcción y desarrollo de un proyecto pedagógico de calidad que pusiera en valor el reconocimiento de los derechos humanos de la primera infancia (Hoyuelos, 2018).

Por consiguiente, Malaguzzi defiende un proyecto educativo, pedagógico, político y social, ya que considera esencial que exista una transformación social y educativa para toda la población y empezando por la infancia. En este sentido, considera el arte como un elemento clave en Educación Infantil que hace posible dicha transformación por su capacidad para aumentar el bagaje cultural (Hoyuelos, 2014).

Muchas instituciones intentan implementar en sus aulas la filosofía de Reggio Emilia. Sin embargo, por lo que representa y dado el contexto en el que surgió, esta realidad solo puede darse propiamente en la ciudad de Reggio Emilia, en base a las características que describimos a continuación:

Concepción del niño

Se concibe al niño como un ser capaz desde el punto de vista moral, social, emocional e intelectual, que está lleno de potencialidades que deben salir a la luz progresivamente y ser guiadas por el adulto desde el respeto. En este sentido, Reggio Emilia tiene como propósito situar al niño al frente del proceso educativo y de todo aquello que contribuye al desarrollo de su autonomía para dar respuesta a sus cien lenguajes (Malaguzzi, 1996).

Dinámica de aula y función docente.

Las escuelas reggianas están pensadas por y para los niños, de ahí que su forma de trabajo sea por medio de proyectos a largo plazo que parten de sus intereses (Martínez-Agut y Ramos, 2015). Al comienzo de la jornada realizamos una asamblea donde los niños plantean sus interrogantes, realizan hipótesis y presentan sus propuestas sobre las cuales trabajan a través de la experimentación con los materiales.

El docente a través de la escucha, la observación y la documentación va proyectando. Sin embargo, no realiza su labor en soledad, sino que trabajan por parejas educativas (Hoyuelos, 2015).

Documentación pedagógica

Según Rinaldi (2021), la documentación es un instrumento didáctico que nos aleja de ciertos instrumentos de evaluación que pueden ser descontextualizados, por lo que esta nos permite reflexionar sobre el proceso educativo recogiendo las actividades que se han realizado mediante instrumentos de tipo verbal, gráfico o audiovisual.

Participación de las familias

Se involucran a los padres en la realidad educativa, haciéndoles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Se considera a la familia un recurso educativo que tiene que cumplir con sus responsabilidades participando activamente en las funciones que la escuela desempeña en relación con la comunidad y la sociedad creando así un espíritu colectivo y de unión (Beresaluce, 2009).

Espacios y ambientes

Las escuelas reggianas tienen espacios arquitectónicos abiertos centrados en las cualidades relacionales y estéticas del habitar, de modo que permiten el movimiento libre de los niños y descubrir su belleza (Cavallini et al., 2017). Para Reggio, el ambiente es fundamental en el desarrollo psicoevolutivo del niño y lo considera un tercer educador (Beresaluce, 2009).

Atelier y atelierista

La propuesta de Malaguzzi supera el concepto tradicional de aula incorporando una prolongación de la misma que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea aún más enriquecedor con el espacio denominado “atelier” –taller–. “Un lugar de investigación en el que la imaginación, el rigor, el experimento, la creatividad y la expresión se entrelazan y se complementan mutuamente” (Vecchi, 2013, p.46). Por consiguiente, favorece el diálogo entre la teoría de las siete inteligencias de Gardner y la de los 100 lenguajes de Malaguzzi (Rinaldi, 2021). Asimismo, el taller implica una figura completamente innovadora en las escuelas reggianas, las “atelieristas” –talleristas–.

Las atelieristas son profesionales con formación artística que carecen de formación pedagógica, por lo que con su presencia en el aula en relación con la docente da lugar a un encuentro poco habitual entre pedagogía y arte. “Su función principal reside en estimular los lenguajes poéticos (la música, la danza, la fotografía, el canto...) en especial los lenguajes visuales” (Vecchi, 2013, p.46). El atelier debe ofrecer diversos materiales y, de hecho, los niños prefieren aquellos que estimulan su imaginación y creatividad como las piezas sueltas (Daly y Beloglovsky, 2019). También son importantes los materiales reciclados proporcionados por ReMida.

La estética como promotora del aprendizaje

La filosofía reggiana enfatiza la dimensión estética que Vecchi (2013) define como: una actitud de cuidado y atención en relación con las cosas que hacemos, un deseo de significado; es curiosidad y asombro; es lo opuesto a la indiferencia y al descuido, a la conformidad, a la ausencia de participación y de sensibilidad (p.60).

Por tanto, la estética conecta las cosas, y a su vez, el aprendizaje se produce a través de la creación de nuevas conexiones, por lo que se puede decir que es un importante activador del aprendizaje.

La creatividad

La creatividad es capacidad innata de los seres humanos que debe ser potenciada, puesto que cuando se juntan las manos de los niños con los materiales y su imaginación, fantasía y racionalidad crean obras de arte a través de las cuales expresan algo (Vecchi, 2013).

El arte es subjetivo y es por ello que Reggio propicia un ambiente que permite a los niños experimentar y mostrar su identidad a través de la pintura, el dibujo... La creatividad a

pesar de ser una capacidad del ser humano requiere de un contexto que favorezca su existir y su expresión a través de los 100 lenguajes del niño (Rinaldi, 2021).

Metodología

El objetivo general es innovar en la actividad educativa de Educación Infantil revalorizando el arte y la expresión artística, dando pinceladas sobre cómo aproximarnos partiendo de la filosofía educativa de reggiana, que manifiesta la importancia de que los niños se expresen empleando los 100 lenguajes, así como la transcendencia que tiene para su desarrollo global.

Este propósito principal está relacionado con los objetivos específicos: Desarrollar un proyecto que revalorice el arte y la creatividad como aspectos básicos para la Educación Infantil y ofrecer herramientas teórico-prácticas para la implementación de los planteamientos reggianos en las aulas.

Este programa de intervención está destinado a un grupo de 17 alumnos (10 niños, 6 niñas) de 3 años de un centro educativo de Granada (Andalucía). El perfil familiar del alumnado corresponde mayoritariamente a parejas jóvenes que presentan un nivel socioeconómico y cultural medio-alto.

Por tanto, se ha realizado una identificación, un análisis y una priorización de las necesidades en el marco de la realidad en la que se ha observado, la cual se ha desarrollado bajo una metodología cualitativa. Como técnicas participativas para la recogida de información, se han empleado la observación participante y el DAFO, una herramienta de análisis de la realidad, que según Oion y Aranguren, (2021) permite centrarnos en varios factores: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades empleando para ello una matriz elaborada a partir de la observación del colegio y del alumnado de 3 años de Educación Infantil.

Debilidades: Proyectos de trabajo alejados de los intereses infantiles, metodología que no favorece el trabajo cooperativo, metodología basada en la realización de fichas para colorear y escribir, niños que demandan continuamente la intervención docente, priorización del aprendizaje de la lectoescritura en detrimento de otras áreas de conocimiento y ausencia de prácticas de carácter artístico, así como de un taller.

Amenazas: Legislación vigente que predetermina los contenidos a trabajar, visión proteccionista, carencia de espacios verdes para obtener materiales naturales y realizar prácticas innovadoras, etapa de Educación Infantil preconcebida como preparatoria para Educación Primaria y ausencia de un plan de formación permanente del profesorado.

Fortalezas: Escucha y participación de la profesora en mis propuestas, ratio adecuada, docente operativa que favorece que el clima del aula sea agradable y buena comunicación y relación entre la tutora y las familias.

Oportunidades: Participación activa del colegio en las manifestaciones socioculturales de su entorno, participación y colaboración de algunas familias, aceptación positiva hacia el conocimiento de la filosofía educativa reggiana que posibilita el acercamiento del alumnado al arte y la creatividad y predisposición positiva de los padres a implicarse en acciones educativas.

Discusión

Se ha realizado un proyecto fundamentado en los principios reggianos atendiendo al arte y la creatividad en la infancia denominado Atelier de la naturaleza, el cual surgió de los intereses de los niños por conocer qué fenómenos traía consigo la llegada de la primavera.

En este sentido, este proyecto ha sido creado teniendo como situación desencadenante el cambio de estación con motivo de que un niño llevó a clase una flor. Esto despertó el interés de sus compañeros, lo que dio lugar a la realización de una propuesta de elaboración propia de carácter artístico y creativo bajo los planteamientos reggianos. Por tanto, el proyecto Atelier de la naturaleza consta de nueve actividades, las cuales han sido desarrolladas a lo largo de nueve sesiones.

Tabla 1

Actividades del proyecto Atelier de la naturaleza.

1. "Asamblea inicial: ¿qué ocurre en primavera?"
2. "Nuestros sentidos se despiertan con la naturaleza".
3. "Clasificación natural".
4. "Composiciones primaverales".
5. "Arcoíris sensorial".
6. "Explosión de color en leche".
7. "Las Cruces de Mayo".
8. "Grabados de hojas".
9. "Mini pizzas florales".

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la evaluación ha tenido lugar a través de la observación y la documentación, ya que ambas nos han proporcionado información mediante la recogida de imágenes, diálogos y las interpretaciones que ha realizado el alumnado y que reflejan sus procesos de aprendizaje.

Se ha realizado una evaluación inicial basada en la observación y en la escucha activa para saber los conocimientos previos del alumnado entorno a la temática del proyecto y cuáles son sus intereses. Por tanto, en base al proceso de documentación de Reggio, las actividades que los niños realizan han sido visibilizadas en los espacios del centro para dejar constancia de sus trabajos. Asimismo, hemos narrado parte de las actividades desarrolladas y este proceso es apoyado con expresiones, ideas y opiniones que los niños han manifestado durante las mismas y que muestran si les han gustado, qué han aprendido y cómo se han sentido.

Conclusiones

La filosofía de Reggio es clave en la formación docente porque posibilita un cambio de mirada sobre la infancia contribuyendo a que la sociedad y los propios maestros confíen en lo que los niños dicen y hacen. De esta forma, favorecen el desarrollo autónomo permitiéndoles hacer arte, argumentar de forma crítica sus opiniones y encontrar sentido a muchos de los objetos y materiales.

Relacionado con la intervención en el aula, se han alcanzado los objetivos que planteábamos, ya que con el proyecto artístico Atelier de la naturaleza, no solo hemos aprendido a escuchar a los niños, sino que, gracias al contacto con apenas algunos materiales, no demasiados, pero sí los adecuados para despertar cada uno de sus sentidos, su creatividad y su imaginación, les hemos brindado la oportunidad de expresarse. De ahí que cada expresión e idea que ha surgido de sus maravillosas mentes hayan quedado recogidas en este proyecto.

Aplicar estos planteamientos requiere de una implicación por parte de los maestros y maestras, además de una profesionalización hacia el trabajo infantil. Asimismo,

consideramos que es clave que en la formación docente se hayan desarrollado unos principios de atención educativa a la infancia que son enriquecedores para el trabajo infantil, lo que ha permitido contar con unas orientaciones para desarrollar un programa de intervención en Educación Infantil.

Es posible transformar la dinámica de trabajo que hasta ahora se ha llevado a cabo en las aulas de Educación Infantil y para ello es básico reconsiderar la visión que tenemos de la infancia enriqueciendo nuestras prácticas educativas con planteamientos tan beneficiosos como los de Reggio Emilia.

Referencias

- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A. et al. (2017). Las arquitecturas de la educación: el espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 6(1), 181-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- Daly, L. y Beloglovsky, M. (2019). *Loose Parts 4: Inspiring Family Engagement*. Redleaf Press.
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI*, 3(1), 43-61. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4707>
- Hoyuelos, A. (2015). Compartir el trabajo: la pareja educativa. En A. Hoyuelos y M^a Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 89-111). Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2018). Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 4(núm. especial), 181-204. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-622020184especial595p.181-204>
- Hoyuelos, A. (2020). *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Morata.
- Malaguzzi, L. (1996). *Els cent llenguatges dels infants/Los cien lenguajes de la infancia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Oion Encina, R. y Aranguren Vigo, E. (2021). Replanteamiento epistemológico del análisis situacional DAFO / FODA en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.65775>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.

El liderazgo pedagógico ¿se aprende? Modelos transnacionales de direcciones escolares y directores “Made in Spain”.

María del Mar Del Pozo Andrés.

Carlos Menguiano Rodríguez.

La génesis de la dirección escolar en la reglamentación española: ¿un modelo insuficiente?

Cuando el R.D. de 23 de septiembre de 1898 dio rango legal a la organización graduada introdujo también una nueva figura en la cultura pedagógica española, la del director escolar. Ese término no era desconocido ni ajeno a los maestros públicos, pues comenzó a utilizarse con el sistema mutuo de enseñanza, que convirtió al docente, dentro de su propia clase, en el jefe de una orquesta que agrupaba a auxiliares, instructores e inspectores de orden (Pozo Andrés, 2006, p. 249). Sin embargo, la irrupción de la dirección escolar propia del sistema de escuela graduada suponía una novedad respecto de aquel rol directivo, en tanto que implicaba una ruptura con la cultura escolar del sistema mutuo, algo que generó amplios debates sobre su definición y funciones específicas (Viñao Frago, 2004, pp. 377-79). En este marco, la regulación educativa española trató de delimitar las funciones de esta figura, esencial para la implantación del nuevo modelo escolar.

Fue en el mencionado R.D de 1898 donde por primera vez se determinaron las tareas de un director de escuela graduada. Éste ordenaba el establecimiento de una escuela práctica graduada de al menos tres secciones en todas las Escuelas Normales, en la que se ensayarían la organización graduada, aspirando a servir como “modelo a las demás escuelas públicas” (Real Decreto de 23 septiembre, 1898, p. 1252). Y, para su correcto funcionamiento, aparecía la figura del maestro-regente y sus responsabilidades. Según este decreto fundacional, las tareas específicas del regente eran fundamentalmente dos: la clasificación y designación de los alumnos en los diversos grados, y el trabajo escolar en todas las secciones. Estas tareas serían ampliadas un año más tarde en el Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de 1899, detallando funciones de carácter administrativo y organizativo del regente, a la vez que se le encomendaba visitar a diario todas las secciones, interviniendo directamente en la enseñanza una o más veces por semana “no solo para adquirir datos respecto al estado de educación” de los alumnos, sino también para “corregir defectos de organización y ofrecer modelos de trabajo escolar” (Reglamento de 1899, p. 864).

Hubo que esperar más de una década para ver directrices oficiales sobre las funciones de la dirección escolar adaptadas a las escuelas públicas – probablemente debido a la lenta propagación de la escuela graduada en el sistema escolar (Viñao Frago, 1990, pp. 13-26). La Real Orden de 10 de marzo de 1911 dictó, por primera vez, las funciones específicas de una dirección de escuela graduada ordinaria e incorporó importantes novedades. Se estipuló que el director siempre tendría que dar enseñanza en una sección, y se creó una nueva figura de contrapeso, la junta de maestros, que colaboraría en la confección de los programas de la escuela y se reuniría cada 15 días para compartir impresiones. Por su parte, la dirección sumaba a las tareas administrativas la representación de la escuela ante familias y autoridades, la organización de actividades comunes a todos los grados y la visita frecuente a las otras secciones procurando “que se mantenga la debida unidad en la enseñanza” (Real Orden de 10 de marzo, 1911, p. 720). La Real Orden de 28 de marzo

de 1913 cambió estas funciones para las graduadas de seis o más secciones, en las cuales el director ya no tendría a su cargo una sección, tomando “parte activa de la labor de todas, dando orientación y unidad al trabajo de los demás Maestros, aparte de las funciones administrativas que a dichos Directores corresponden” (Real Orden de 28 de marzo de 1913, p.808).

En 1918 se publicó finalmente un Reglamento de Escuelas Graduadas regulando la vida interior de estas instituciones (Reglamento de 1918, pp. 11-13). En él se estipularon las funciones del director escolar, en lo que podemos considerar como el modelo “oficial” de este periodo. En este reglamento, la junta de maestros ganaba cierto peso al participar de algunas decisiones organizativas, pero reservaba a la dirección tareas pedagógicas como la confección del programa general de la escuela, la organización de las instituciones complementarias y la visita a las secciones dos veces por semana, supervisando trabajos de los alumnos y pudiendo hacer observaciones correctivas sobre la labor docente.

Los modelos transnacionales de dirección escolar descubiertos en los viajes pedagógicos

A pesar de la falta de referentes prácticos sobre cómo realizar las funciones directivas, desde 1898 hasta 1918 no dejaron de crearse direcciones escolares. Esto nos lleva a preguntarnos por el modo en el que estos nuevos directores/as desempeñaron estos nuevos roles. ¿Cuáles fueron sus modelos o referentes? En España no existía esta tradición pedagógica. Y, dado que la legislación pionera parecía no ofrecer respuestas suficientes, muchos maestros y maestras nacionales trataron de buscarlas en otros países europeos, donde la escuela graduada estaba ya ampliamente instaurada. Este trabajo persigue estudiar, a través de testimonios de los primeros exploradores pedagógicos (1900-1918), la recepción nacional de modelos transnacionales de dirección escolar. Para ello, analizaremos las reflexiones que sobre estos modelos realizaron los que serían los dos directores escolares más conocidos en el panorama español. Luego, nos centraremos en las observaciones que hicieron los primeros grupos de maestros y maestras pensionados para visitar escuelas graduadas en Europa. De este modo, trataremos de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué modelos de liderazgo escolar identificaron los reputados directores Ángel Llorca García y Félix Martí Alpera?
2. ¿Cómo fueron percibidas las direcciones escolares extranjeras por los maestros y maestras pensionados?

Félix Martí Alpera, el maestro que aprendió a ser director escolar en Europa

En 1900, unos meses antes de que se colocara en Cartagena la primera piedra del primer edificio construido en España para escuelas graduadas, Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz marcharon a visitar la Exposición Universal de París, en el que se ha considerado primer viaje pedagógico de unos maestros españoles (Moreno Martínez, 2008, p. 24). Aunque Martí Alpera no sabía lo que el futuro le depararía, sí que manifestó interés por la figura de la dirección escolar en Francia, posiblemente porque era un tema muy de moda en España después de los RR.DD. de 1898 y 1899. Transmitió una primera imagen de director fiscalizador, que no perdía de vista a los docentes, “que les aconseja, les enseña y les reprende” (Martí y Alpera, 1900, p. 282), pero justificaba ese papel dando a entender que una organización más flexible y relajada desataría la pereza de los maestros.

Su segundo viaje lo llevarían a cabo en el verano de 1902, mientras que el Ayuntamiento de Cartagena construía las escuelas graduadas, y en ese momento sí que el objetivo prioritario era observar experiencias europeas, pues en España “no había graduadas que imitar o en qué inspirarnos” y “ni siquiera teníamos una reglamentación oficial” de las mismas (Martí Alpera, 2011, pp. 236 y 396). La obra que publicó después de este viaje pronto se convirtió en un *best-seller* pedagógico, y – como reconocieron muchos profesionales que llegaron a las direcciones escolares por obra del R.D. de 25 de febrero de 1911, conocido popularmente como el del “desdoble escolar” – sirvió de fuente de información a los directores principiantes para conocer el significado de sus funciones directivas.

Por esta obra desfilan diferentes modelos de directores escolares. Los de las escuelas de París intervenían directamente en las explicaciones de los maestros para señalarles, con mayor o menor discreción, sus errores. Alguna directora, con su sola presencia y sus ojos como puñales, hacía palidecer a las maestras, y el propio Martí Alpera también se amedrentaba ante “su airecillo de tirano doméstico” (Martí Alpera, 1904, p. 101). Sin embargo, Martí Alpera no criticaba este estilo directivo tan dictatorial, incluso veía conveniente “que fueran así las personas encargadas de dirigir las escuelas graduadas que se vayan creando en España”, es decir, el liderazgo autoritario le parecía un mal menor “dadas nuestras costumbres profesionales” (Martí Alpera, 1904, p. 102).

Ahora bien, su percepción cambió cuando acudió a visitar la recientemente inaugurada *école communale* nº 7 de Bruselas, y le salió al paso el director, un hombre alegre y coloradote que era “el alma de la escuela”, pues “desde la sombra”, sin lanzar gritos y órdenes, era capaz de que funcionaran los engranajes educativos. ¿Su fórmula? Entrar en el aula no para espiar, sino para “proponer algo nuevo que acababa de leer o de pensar, cuando no a dar él mismo la lección, cuando no a dirigir al maestro la advertencia amistosa o la frase alentadora” (Martí Alpera, 1904, p. 215). La figura de este anónimo director – posiblemente el antecesor del mucho más conocido Arthur Nyns – inspiró en Martí Alpera los trazos que dibujaban el director ideal, que era el que podía diseñar un proyecto común e implicar a los maestros en la construcción de esa obra colectiva; el que estaba capacitado para crear una cultura de la colaboración entre los docentes; el que conocía los puntos débiles de sus compañeros y conseguía ayudarles a vencerlos; el que lograba insuflar entusiasmo y afán de superación en el equipo docente. En definitiva, Martí Alpera intuyó, ya en 1902, cuáles eran los elementos característicos del liderazgo pedagógico. Y los pondría en práctica en los diferentes Grupos escolares por los que pasó, en los que introdujo un estilo de dirección marcado por la integración de innovaciones metodológicas, como el método de proyectos, asumidas por todo el equipo docente.

Ángel Llorca, el maestro que no creía en las jerarquías pedagógicas

El 12 de noviembre de 1910 Ángel Llorca cruzó la frontera con Francia e inició su primer viaje al extranjero. A sus cuarenta y cuatro años, había demostrado ser un entusiasta de la escuela graduada pero sus artículos permiten adivinar las resistencias que le creaba el dejar estas instituciones en manos de una figura autoritaria, pero sin autoridad pedagógica. Durante su primera y corta experiencia profesional en los Grupos escolares madrileños (1908), publicó unas bases muy originales en las que ponía en manos del Claustro docente todas las decisiones sobre la organización escolar, y también el nombramiento de los que él denominaba “rector y vicerrector, cargos que podrán recaer indistintamente en maestros o maestras” y que serían elegidos por votación y por periodos

de un año, teniendo casi como única función la de ejecutar los acuerdos del Claustro (Llorca García, 1908, p. 92).

Con este antecedente no es de extrañar que Ángel Llorca acudiese a las visitas con una mochila cargada de prejuicios. Practicó un tipo de observación etnográfica que definió en estos términos: “En todas las escuelas hablo, o, mejor dicho, hago hablar a los Directores, y, siempre que tengo ocasión, a los maestros” (Llorca García, 1912a, p. 143). Y los maestros hablaron y se quejaron, lo que le llevó a confesar, en una de las primeras entradas de su diario (Auch, 25 de noviembre de 1910), que “mejor estarían sin director y siendo responsables de la obra todo el cuerpo de maestros” (Llorca García, 1910). En sus anotaciones privadas destacó el favoritismo que dominaba la elección de los directores en Francia, el engreimiento de que hacían gala al obtener el cargo – y que el propio Llorca tuvo que sufrir en varias ocasiones –, el temor que los docentes sentían ante ellos por creer que les podían perjudicar en su carrera, el estilo burocrático, cuando no fiscalizador e intervencionista, con el que ejercían su función y el rechazo que todos ellos mostraban a celebrar reuniones con los maestros, lo que justificaban con el peregrino argumento de que “no vale la pena puesto que se ven todos los días” (Llorca García, 1911b).

Cuando llegó a Suiza se encontró con un modelo aparentemente mucho más cercano a su ideal: en cada escuela graduada había un maestro encargado de las tareas burocráticas y que no ejercía realmente la dirección porque, como le explicó un docente de Zúrich, “la dirección [...] no significa autoridad. Aquí todos somos iguales y nos repartimos el trabajo según nuestras aptitudes” (Llorca García, 1912b, p. 146). Sin embargo, no expresó en ningún momento entusiasmo por este planteamiento, muy al contrario, criticó que este sesgo administrativo impedía que los docentes pusieran en su labor ni “pizca de *pedagogía*” (Lausanne, 4 de septiembre de 1911; Llorca García, 1911d). Y es que en algún momento entre Francia y Suiza Ángel Llorca empezó a intuir lo que podía significar el liderazgo pedagógico.

En este cambio de opinión influyeron al menos dos factores. En primer lugar, las conversaciones que mantuvo con algunas directoras escolares de Francia e Italia, todas ellas mujeres, que le mostraron una sensibilidad y una comprensión de las funciones directivas que no percibió en los varones. Así, una directora francesa con once años de experiencia en el cargo le explicó que “la Dirección es cuestión de diplomacia, de justicia, de rectitud, de devoción” (Llorca García, 1911a), y otra de Milán desbordaba tal entusiasmo por su escuela que le pareció que a ella “entrega su alma” (Llorca García, 1912b, p. 177). Con estos y otros ejemplos descubrió que la escuela graduada no era sólo el edificio, que requería de un espíritu impulsor, que sería “la persona que trabaja y piensa e inventa o descubre” (Bruselas, 13 de julio de 1911; Llorca García, 1911c). Y, en segundo lugar, concretó ese espíritu impulsor en la capacidad de ayudar a mejorar el trabajo de sus compañeros enseñándoles unas estrategias docentes más competentes y eficaces, a través de la impartición de al menos dos lecciones-modelo diarias en las diferentes clases de la graduada ante el alumnado y el profesorado del centro. Precisamente ese sería uno de los rasgos más característicos y personales del estilo directivo de Ángel Llorca cuando ocupó la dirección del Grupo escolar Cervantes, sus lecciones-modelo se convertirían en la seña de identidad de ese educador que recelaba de los directores y acabaría siendo uno de los directores escolares más conocidos de España.

Modelos y prácticas de dirección escolar observadas en las excursiones pedagógicas

“En Europa no hay más que graduadas” (JAE, 1913, p. 250), escribe maravillado uno de los maestros excursionistas pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios en 1912.

Resultaba frecuente que en los itinerarios de los distintos grupos de maestros y maestras pensionados en esos años se visitaran grandes escuelas graduadas y grupos escolares europeos. Las memorias y diarios de estas excursiones destacan reiteradamente el asombro que despertaban este tipo de escuelas, por la magnificencia de sus edificios, la calidad de sus materiales, y el refinamiento de su organización. Más discretas, pero también significativas son las referencias en estas crónicas a los directores y directoras escolares, con los que los grupos excursionistas interactuaban en despachos, vestíbulos y aulas. Estas permiten hacer un bosquejo de la percepción de los maestros y maestras – generalmente jóvenes y de escuelas rurales – sobre las funciones asociadas a esta figura directora.

La imagen más repetida en estos viajes es la del director o directora en calidad de “representante” de la escuela ante los visitantes, acompañándoles en el recorrido y explicando los pormenores de su organización. En estas visitas guiadas, los excursionistas suelen apreciar algunas cualidades personales – inteligencia, amabilidad, experiencia o competencia pedagógica –, a la vez que vislumbran ciertas responsabilidades administrativas – clasificación, registros pedagógicos, distribución de materiales y espacios –, la gestión pormenorizada de las diversas instituciones complementarias – cantinas, roperos, asociaciones de antiguos alumnos o fiestas escolares – o la cercana relación con el entorno social, llegando en algunos casos a conocer “la historia y necesidades de cada familia” (JAE, 1913, p. 27).

Frente a esta imagen “gerente” de la función directora, hay algunas prácticas de supervisión o intervención pedagógica del profesorado que llaman la atención de los grupos excursionistas. En varias escuelas francesas y belgas, por ejemplo, el director o directora fiscalizan los cuadernos de preparación de lecciones de las secciones a los que “parece que se les concede bastante importancia” (JAE, 1913, pp. 44, 91-92), estimándolo como “garantía de la preparación de las clases por la maestra, cosa que, a decir verdad, no anda muy bien en España” (JAE, 1914, p. 399). En otras ocasiones asisten a prácticas correctivas, como una directora belga que sorprende a las pensionadas al tomar notas durante una de las clases para compartir posteriormente su opinión: “le ha parecido una mala lección porque no ha presentado ejemplos, ha metido demasiadas cosas en un solo enunciado y ha interrogado poco a las niñas” (JAE, 1914, p. 441). Otra estrategia advertida serían las lecciones-modelo, ejemplificada por una directora francesa que decide intervenir con una “lección de cosas” de quince minutos en una de las clases observadas (JAE, 1914, p. 371). En estos testimonios, los maestros y maestras parecen comenzar a percibir las diferentes posibilidades de influencia y liderazgo pedagógico que permite la dirección escolar, e incluso llegan a valorar positivamente algunas de ellas. Un ejemplo sería el de los directores/as que asumen entre sus funciones la de proporcionar una identidad pedagógica a sus escuelas. Por eso, una maestra percibe con agrado que, a pesar de que todas las escuelas graduadas de primera infancia en Bruselas siguen la misma organización y método, varían “los diferentes medios de enseñar, según el gusto de la directora” y que esto “da el sello personal a cada escuela” (JAE, 1913, p.172). Otro de los excursionistas incluso parece rechazar, al final de su viaje, la idea de que la dirección se diluya en funciones administrativas: “Estas escuelas, como las demás que hemos visto en Suiza, no tienen director. Uno de los maestros es director administrativo. ¿No sería mejor que cada escuela tenga un director de gran personalidad que de la norma pedagógica?” (JAE, 1913, p.249).

Conclusión

Ante la ausencia de experiencias reales de dirección escolar en España, los primeros exploradores pedagógicos marcharon al extranjero en busca de referentes para dar contenido a esta nueva figura. Todos fueron a Europa con la expectativa de encontrar los modelos prácticos de dirección más previsibles, como el administrativo o el intervencionista. Sin embargo, algunos de ellos descubrieron durante su viaje que un/a director/a también podía llegar a ser el alma de la escuela.

Referencias

- Junta de Ampliación de Estudios [JAE] (1913). *Anales* (Tomo XII). Imp de Fortanet.
- Junta de Ampliación de Estudios [JAE] (1914). *Anales*, (Tomo XIV). Imp de Fortanet.
- Llorca García, Á. (1908). Grupos escolares de Madrid. *La Escuela Moderna*, 198, 91-99.
- Llorca García, Á. (1910). Diario de Trabajos. 1º. Desde el 11 de noviembre al 13 de diciembre de 1910. En *Viejos Papeles de Don Ángel Llorca*. Fundación Ángel Llorca.
- Llorca García, Á. (1911a). Diario de Trabajos. Enero/Febrero 1911. En *Viejos Papeles de Don Ángel Llorca*. Fundación Ángel Llorca.
- Llorca García, Á. (1911b). Diario de Trabajos. Marzo/Abril 1911. En *Viejos Papeles de Don Ángel Llorca*. Fundación Ángel Llorca.
- Llorca García, Á. (1911c). Diario de Trabajos. Mayo/Julio 1911. En *Viejos Papeles de Don Ángel Llorca*. Fundación Ángel Llorca.
- Llorca García, Á. (1911d). Diario de Trabajos. Agosto/Septiembre 1911. En *Viejos Papeles de Don Ángel Llorca*. Fundación Ángel Llorca.
- Llorca García, Á. (1912a). Las escuelas de Francia (Notas de un pensionado). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 626, 142-146.
- Llorca García, Á. (1912b). *La Escuela Primaria e Instituciones Complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de Viaje*. Lib. de los Sucesores de Hernando.
- Martí y Alpera, F. (1900). Notas pedagógicas de un viaje a Francia. *La Escuela Moderna*, 115, 269-282.
- Martí Alpera, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Prólogo del conde de Romanones. F. Sempere.
- Martí Alpera, F. (2011). *Memorias*. Edición y estudio introductorio de P.L. Moreno Martínez. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Moreno Martínez, P.L. (2008). Introducción. En F. Martí Alpera, *Por la escuela pública y la infancia* (pp. 13-57). Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, M. M. del (2006). La escuela como organización. En A. Escolano Benito (Ed.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 241-264). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Real Decreto de 23 septiembre (1898). *Gaceta de Madrid*, 268, 1251-57.
- Real Orden de 10 de marzo (1911). *Gaceta de Madrid*, 71, 718-720.
- Real Orden de 28 de marzo (1913). *Gaceta de Madrid*, 90, 808-809.
- Reglamento de Escuelas Graduadas (1918). *Gaceta de Madrid*, 274, 11-13.
- Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras (1899). *Gaceta de Madrid*, 248, 863-865.
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica*. Akal.
- Viñao Frago, A. (2004). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 2 (53), 367-415.

El movimiento pedagógico y la filosofía de Reggio Emilia como referente en la formación profesional de los/as educadores/as: infantiles: un análisis a partir del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

Magdalena Jiménez Ramírez.

Mónica Torres Sánchez.

María Dolores Molina Poveda.

Victoria E. Álvarez Jiménez.

Esta comunicación conforma parte del Proyecto de Excelencia “Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil” (P21_00162), financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, y con la participación de investigadoras de la Universidad de Granada (IP), la Universidad de Málaga (Co-IP), la Universidad Pablo de Olavide, el Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la UGR), y la Universidad de Valencia, además de la Universidad de Estocolmo (Suecia), Universidad de Udine (Italia) y Universidad de Ionnina (Grecia).

El objetivo general consiste en analizar la organización de las experiencias de aprendizaje que se dan en el sistema educativo de formación profesional –FP- (dual) en el Técnico Superior de Educación Infantil, su conexión entre las organizaciones educativas y las organizaciones laborales, y las transiciones educativas que el estudiantado realizado hacia la FP en este ciclo formativo. La investigación ofrece una dimensión comparada de estudio a nivel autonómico (Andalucía-Valencia) y europeo, con la participación de investigadores internacionales de otros países, considerados estos como “sociedades de referencia” (Takayama, 2018) para la FP del CFGS de Educación Infantil.

La relación de la formación y el aprendizaje entre el sistema educativo y el entorno laboral se ha concretado en España en la modalidad dual de FP, amparada en el RD 1529/2012, de 8 de noviembre, que sentó las bases para la implantación de la modalidad dual en nuestro país. Su aparición fue vía RD, a propuesta del Ministerio de Educación, hecho que no estuvo demandado ni por parte de la patronal ni de las fuerzas sindicales ni del sistema educativo (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero *et al.*, 2017). Esta normativa posibilitó la implantación de una modalidad formativa con el modelo alemán en el imaginario (Echeverría, 2016; Martín Artiles *et al.*, 2020).

Además, la implantación de esta política ha estado impulsada por la UE y por la OCDE, instituciones que han señalado los beneficios de la FP dual y de la transferencia de políticas de un país a otro (Li y Pilz, 2021), reconociendo la importancia del aprendizaje basado en el trabajo (Psifidou y Ranieri, 2020) y la relación de la educación y la FP con el mercado laboral (Cedefop, 2022).

Para el caso de Andalucía, el desarrollo experimental de la FP dual se inició en el curso 2013/2014, y contó con un número total de 12 proyectos instaurados en 11 centros educativos de titularidad pública, 207 estudiantes participantes y 87 empresas colaboradoras. Después de su primera fase de experimentación y en los cursos siguientes, la FP dual se ha ido incrementado de manera progresiva (Consejería de Educación y Deporte, 2021). La normativa autonómica reguladora (Orden de 16 de abril de 2020) define el proyecto de FP dual como “el documento elaborado por el centro docente que contiene la planificación de las actuaciones de formación que se ejecutarán

conjuntamente con los centros de trabajo, para desarrollar ciclos formativos de formación profesional básica, de grado medio y de grado superior” (p.17). Esto implica que son los centros educativos los responsables de realizar y presentar el proyecto, atendiendo a las características del entorno socioeconómico y empresarial de la zona.

La oferta formativa de FP en Andalucía incluye la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, dentro de cual queda enmarcado el título de Técnico Superior de Educación Infantil. Desde el proyecto nos interesa investigar qué aporta la modalidad dual a las experiencias de aprendizaje en la FP de educación infantil en Andalucía, al ser un ciclo formativo que presenta unas características específicas. Para ello, vamos a analizar los contextos y experiencias de aprendizaje en el CFGS de Educación Infantil, tanto los que se desarrollan en los centros educativos, como en las organizaciones laborales, así como la interacción entre ambas.

La temática del proyecto está relacionada con la Educación Infantil, primera etapa del sistema educativo y con tendencia hacia su democratización. Los datos indican que es la que más ha incrementado su participación, si atendemos a los indicadores relacionados con el acceso del alumnado. Según el *Sistema Estatal de Indicadores de Educación*, edición 2023, para el segundo ciclo de Educación Infantil la escolarización es prácticamente plena, superando las tasas el 94,1% en el período analizado entre 2010-11 y 2020-21. Sin embargo, para el primer ciclo de Educación Infantil, si bien se ha producido un incremento importante de las tasas netas de escolarización, situándose dichas tasas en el curso 2020-21 en 10,9% (menores de un año), 37,7% (un año) y 56,2% (dos años), existen desigualdades territoriales en la provisión y acceso a la educación temprana para el primer ciclo de Educación Infantil (OGE, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). En comparación internacional, en 2020-21 España continúa entre los países de la Unión Europea con tasas de escolarización para los tres y cuatro años que se pueden considerar plenas.

Este acceso a la Educación Infantil ha ido acompañado de una creciente preocupación política, académica e investigadora por desarrollar la garantía del derecho a la educación para la infancia, reconociendo a los niños y niñas como agentes sociales y considerándoles como sujetos de sus propios derechos y no como “propiedad” de sus progenitores (Sevilla Merino, 2001). Esta importante cuestión implica asegurar que niños y niñas tengan garantizada una Educación Infantil –en la actualidad, gratuita solo en el segundo ciclo–, por los beneficios que esta etapa tiene en la trayectoria de vida de las personas.

Por un lado, la Educación Infantil ofrece a los niños y niñas oportunidades de desarrollo personal, social, cognitivo y emocional con plenas garantías en una etapa temprana determinante para su aprendizaje futuro. El hecho de que las habilidades cognitivas y no cognitivas adquiridas durante el periodo de la Educación Infantil sea uno de los principales determinantes de la productividad del individuo en etapas posteriores es un resultado muy extendido en la literatura (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2014; Santín y Sicilia, 2015).

Por otro lado, consideramos que si el aprendizaje temprano es el más eficiente, los años anteriores a la edad de enseñanza obligatoria pueden ser decisivos para la reducción de las desventajas educativas del alumnado procedente de entornos sociales y culturales menos favorecidos. Por tanto, es clave la inversión en la infancia temprana para reducir las desigualdades sociales (Jerving, 2016; Waldfogel, 2017). En este sentido, desde la perspectiva de la equidad y de la cohesión social, el estudio de la Comisión Europea, desarrollado por Soto-Calvo y Sánchez-Barrioluengo (2016), proporciona información que evidencia en qué medida las prácticas de alfabetización temprana predicen el logro

en etapas posteriores e influye positivamente en compensar las desigualdades sociales de origen.

Estos dos argumentos sobre la importancia de la Educación Infantil requieren de un análisis que centre la atención en otras cuestiones relevantes que garanticen la democratización en toda la etapa de Educación Infantil y que superen la fragmentación con la que se configuró la etapa de infantil desde la LOGSE (1990). Desde el enfoque del proyecto, nos aproximamos al aprendizaje y la experiencia formativa de los futuros profesionales de la Educación Infantil para el primer ciclo, formados en el CFGS de EI. Nos interesa analizar los diferentes modelos de FP, para conocer la relación entre la formación en el centro educativo y la formación en centros de trabajo. Los diferentes modelos de FP seleccionados han sido Suecia, Alemania e Italia. Los tres pueden ser considerados como “sociedades de referencia” (Takayama, 2018). La investigación en educación comparada ha utilizado el término, que fue acuñado por el sociólogo Reinhard Bendix (Waldow, 2017), para captar las funciones normativas que un país determinado llega a asumir como punto de referencia para la elaboración de políticas nacionales en otros lugares.

Así, la FP dual alemana ha sido considerada históricamente modelo de éxito y exportable a nivel mundial. El modelo sueco de FP no sólo es un referente porque ha sabido contrarrestar los efectos polarizadores del sistema de educación superior en rápida expansión, así como la precarización de mano de obra poco cualificada (Jørgensen, 2016), sino también por la aportación de este país a la educación infantil gracias al desarrollo del Proyecto Estocolmo, una “recontextualización” de la política educativa de Reggio Emilia en aquel país, basada, entre otros aspectos, en una perspectiva de formación vinculada con la práctica y su renovación permanente.

Para esta comunicación nos interesa la perspectiva comparada de la filosofía educativa reggiana, al ofrecer un planteamiento con proyección internacional, que vincula la formación, el aprendizaje y la experiencia profesional de los profesionales de la Educación Infantil. En este sentido, el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo por parte del equipo investigador del proyecto, permitirá obtener una visión por parte del estudiantado (aprendices), del profesorado en el centro educativo, y por parte de los tutores laborales sobre cómo se desarrolla el aprendizaje en el centro educativo y en la institución formadora, y si atienden a los diferentes modelos de formación tomados como referentes, en particular, la experiencia italiana. Nos aproximaremos al discurso de los actores mediante la realización de entrevistas semiestructuradas.

La filosofía reggiana, desarrollada por Malaguzzi (Hoyuelos, 2020), ha constituido una fuente de inspiración para transformar los discursos dominantes sobre la infancia a partir de una perspectiva constructorista social que redefine las subjetividades infantiles y la de los maestros desde una perspectiva innovadora calificada como posmoderna. Dahlberg, Moss y Pence (2005) valoran la posibilidad de concebir a la infancia, a las instituciones infantiles y a la pedagogía de la primera infancia desde nuevas ópticas: “la del niño y el pedagogo como co-constructores de conocimiento e identidad; la de la institución para la primera infancia como foro de la sociedad civil; y la de la pedagogía de la primera infancia como uno de los principales proyectos de ese espacio público con el propósito de hacer posible que los pequeños y las pequeñas tengan la valentía de pensar y actuar por sí mismos” (pp.196-197).

Las escuelas infantiles reggianas participan cotidianamente de la propia reflexión y de la acción práctica. Este planteamiento implica un cambio de mentalidad respecto de la función del educador, que ya no es el de la autoridad que dirige la acción, sino el del ser un experimentador que guía la acción, y que participa de la práctica y de la reflexión

pedagógica, situación que favorece un equilibrio entre la iniciativa infantil y el trabajo dirigido, posibilitando que los niños puedan hacerse sus propios interrogantes y posibilitar buscar las soluciones, en un espacio de superación de las “posiciones disyuntivas” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.195).

Referencias

- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. La Caixa.
- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1. The changing context and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, nº 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
https://www.cedefop.europa.eu/files/5583_en.pdf
- Consejería de Educación y Deporte (2021). *La educación en Andalucía. Datos y cifras. Curso 2021/22*. Autor. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroisoia/documentos/7763_d_EducacionAndalucia21-22_compressed.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). El Proyecto Estocolmo: construir una pedagogía que hable con la voz del niño y de los padres. En G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence, *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas* (pp.193-227). Graó.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Hoyuelos, A. (2020). *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Morata.
- Jerving, S. (2016). Entrevista a Jane Waldfogel: «Para reducir las desigualdades, hay que intervenir en la educación infantil». *Dossier Observatorio Social de La Caixa*, septiembre, 40-43.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). Con “d” de “dual”: investigación sobre la implementación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Li, J., y Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(2), 185-218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., y Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2023*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e63eb14e-5c21-49ca-be81-90cedfc55144/seie-2023.pdf>
- OGE (Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación) (2013). Monográfico “Retos y propuestas en la Educación Infantil, 21(1).

- Orden de 16 de abril de 2020, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2020/2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 84, 5 de mayo, 16-31. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/84/2>
- Psifidou, I., y Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 32-53. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26879>
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre. <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/09/pdfs/BOE-A-2012-13846.pdf>
- Santín, D. y Sicilia, G. (2015). *El impacto de la educación infantil en los resultados de primaria: evidencia para España a partir de un experimento natural*. Fundación Ramón Areces.
- Sevilla Merino, D. (2001). La educación infantil en Andalucía: Logros y limitaciones de una política educativa. *Bordón*, 53(3), 443-452.
- Soto-Calvo, E. & Sánchez-Barrioluengo, M. (2016). *The Influence of Early Literacy Competences on Later Mathematical Attainment*. Publications Office of the European Union. doi: [10.2788/610116](https://doi.org/10.2788/610116)
- Takayama, K. (2018). The constitution of East Asia as a counter reference society through PISA: a postcolonial/de-colonial intervention, *Globalisation, Societies and Education*. DOI: [10.1080/14767724.2018.1532282](https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1532282)
- Waldfoegel, J. (2016). The role of preschool in reducing inequality. In D. S. Hamermesh y O.K. Nottmeyer (Eds.), *Evidence-based Policy Making in Labor Economics* (pp. 188-189). Bloomsbury.
- Waldow, F. (2017). Projecting Images of the ‘Good’ and the ‘Bad School’: Top Scorers in Educational Large-Scale Assessments as Reference Societies. *Compare*. doi: [10.1080/03057925.2016.1262245](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1262245).

Da Milano e Ginevra verso le scuole dell'infanzia montessoriane dell'Agro romano (1915-1919).

Martine Gilsoul.

Premessa metodologica

Il percorso formativo e professionale della maestra Irene Bernasconi (1886-1970) è un esempio interessante di transculturalità: formata in due centri importanti quali la Società Umanitaria di Milano e l'Istituto Jean-Jacques Rousseau di Ginevra, andò a lavorare in una periferia dimenticata, ossia nelle scuole dell'infanzia in un ambiente socialmente e culturalmente povero come era l'Agro romano all'inizio del secolo scorso.

Se altri aspetti transnazionali della diffusione del metodo Montessori sono già stati molto studiati, in questo caso possiamo approfondire la sua messa in opera in un contesto culturale estremamente deprivato, molto di più del quartiere romano di San Lorenzo, e diverso da quello delle città.

Irene Bernasconi compila un diario quotidiano a Palidoro (1915-1916) e uno settimanale a Mezzaselva (1917-1919); questi sono stati entrambi pubblicati, ma non nella versione originale sulla quale invece si basa la mia ricerca. Il suo stile, un linguaggio per immagini, ci dà l'impressione di essere insieme alla maestra e ai bambini nell'aula scolastica e di seguire il loro percorso, tanto più che ogni bambino è sempre menzionato con il proprio nome. In effetti, pur essendo quelle fornite notizie fattuali, si tratta di informazioni puntuali ed essenziali attraverso le quali si intendono registrare i loro progressi formativi. Grazie alla precisione con cui vengono stilati i diari e attraverso lo sguardo di questa maestra possiamo conoscere dal di dentro la realtà sociale e culturale nonché le condizioni di vita drammatiche delle famiglie dell'Agro romano, elementi ancor oggi poco noti. Inoltre, grazie all'analisi ermeneutica dei diari è possibile intercettare tracce dell'autentica quotidianità di bambini e bambine che, accompagnati dalla loro maestra, fanno piccole conquiste che segnano nel profondo la loro vita e quella delle loro famiglie. Attraverso un approccio ispirato alla microstoria e alla *Memory school*, che si fondano entrambe anche sull'uso di fonti storiche che valorizzano i vissuti e le cronache individuali, l'esperienza di Irene Bernasconi nei primi asili montessoriani dell'Agro romano potrebbe essere uno strumento prezioso per scrivere un capitolo inedito della storia della scuola dell'infanzia italiana, e in particolare della ricezione del metodo Montessori in Italia. In effetti la diffusione del metodo Montessori vi fu ostacolata dal Regio decreto del 4 gennaio 1914 *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia*, in cui veniva sottolineato che nell'asilo, non essendo ancora scuola, era vietato l'insegnamento della lettura e della scrittura. Fu quindi per opera di privati, principalmente signore dell'aristocrazia ed enti come l'ANIMI o l'Ente scuole per i contadini, che si svilupparono le scuole dell'infanzia montessoriane. Se le Case dei bambini aperte dall'ANIMI sono state oggetto dello studio di Brunella Serpe, non sono però ancora state prese in considerazione le scuole dell'infanzia montessoriane dell'Agro romano. Grazie al materiale lasciato dalla maestra Bernasconi, possiamo scrivere un altro capitolo della storia dell'Ente scuole per i contadini, e in particolare il connubio con il metodo Montessori. In effetti abitualmente le scuole montessoriane nell'Agro romano sono nominate solo a partire dalla metà degli anni Venti.

Gli eredi della maestra Bernasconi conservano una ventina di scatole cartonate contenenti le attività costruite per i bambini secondo le indicazioni presentate a Ginevra e contenute

in un taccuino. Il *Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng* (MuSED) dell'Università degli Studi Roma Tre ne custodisce un paio. Sono pure state conservati numerosi egodocumenti e diverse lettere che completano il quadro di questa esperienza innovativa, grazie a una scrittura femminile che rivela, insieme alla passione educativa, una storia di emancipazione.

Il Corso Montessori presso la Società Umanitaria

Originaria di una famiglia benestante del Canton Ticino, Irene Bernasconi si iscrisse all'età di 28 anni al *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori* indetto della Società Umanitaria da dicembre 1914 a giugno 1915.

Questo fu un corso pilota, in quanto per la prima volta furono chiamate personalità esterne per insegnare diverse materie. Maria Montessori fece solo tre conferenze e affidò alle sue strette collaboratrici dell'epoca, Anna Maria Maccheroni, Anna Fedeli e Lina Olivero, le lezioni di pedagogia e la presentazione dei materiali.

Irene Bernasconi compilò un diario di bordo, inedito, che consente di seguirla nella sua scoperta di questo nuovo modo di concepire l'educazione, capire i suoi entusiasmi, il suo grande impegno, ma anche le sue perplessità. È un elemento del tutto originale poter seguire l'andamento di un corso Montessori grazie a appunti presi quotidianamente; finora infatti sono state pubblicate le conferenze che fece Maria Montessori durante quattro corsi internazionali (Roma 1913, California 1915, Madras 1939 e Londra 1946), le quali costituiscono però solo il lato accademico e ufficiale.

Il diario ci fornisce informazioni interessanti su elementi del metodo Montessori (come i modi di usare un certo materiale, la frequenza giornaliera di alcune attività...), che oggi sono mutati o scomparsi delle scuole dell'infanzia Montessori italiane: ricostruire queste trasformazioni è un modo di scrivere una storia delle pratiche dentro la storia più larga della diffusione del metodo Montessori.

Inoltre il diario ci offre un spaccato sulla solitudine che visse Irene Bernasconi durante il corso: una delle poche straniere, montanara in mezzo a cittadine, schernita dalle colleghe per il suo entusiasmo nei confronti di quanto andava imparando. Esaminare questi elementi è un modo di personalizzare gli elementi collegati alla transnazionalità del percorso formativo e professionale. Ma, soprattutto, questa indagine ci fornisce informazioni preziose per vedere dal lato della recezione le idee pedagogiche innovatrici di Maria Montessori e i principi che guidavano la formazione delle future maestre.

Durante il Corso Montessori Irene Bernasconi si mostra preoccupata di far arrivare ovunque quella che chiama un'"opera caritatevole morale": pensa per esempio ai numerosi paesi di montagna senza acqua corrente. Grazie al diario veniamo a sapere come il corso fu una vera e propria svolta nella vita di lei, che scrive di essere "cambiata totalmente" al punto di essere spinta a chiedere di essere mandata a insegnare "lì dove nessuno voleva andare".

Le prime scuole dell'infanzia montessoriane dell'Agro romano

È così che approdò in un mondo completamente diverso dal suo per lavorare nelle prime scuole dell'infanzia montessoriane dell'Agro Romano, aperte dall'*Ente scuole per i contadini dell'Agro romano*. Dalla sua esperienza sono nati due importanti documenti di memoria scolastica: il *Diario della Casa dei Bambini di Palidoro* (1915-1916) e il *Diario dell'asilo infantile di Mezzaselva* (1917-1919) pubblicati, ma come ho già accennato, non nella loro versione originale scritta a caldo dalla maestra. Questa versione inedita dei diari

consente di arricchire la conoscenza della storia delle scuole nell'Agro romano, in quanto numerose descrizioni delle condizioni di vita delle famiglie sono state cancellate al momento della trascrizione del diario, così come alcuni episodi relativi alle difficoltà riscontrate dalla maestra a causa delle grandi differenze culturali.

L'obiettivo dell'*Ente scuole per i contadini dell'Agro romano* era imprimere una riforma sociale e educativa e sostenere le madri alle prese con l'educazione dei bambini più piccoli mentre i mariti combattevano al fronte. Alessandro Marcucci, direttore delle scuole del Comitato fondato nel 1907, succursale del Comitato contro l'analfabetismo, era convinto che la scuola doveva andare a cercare i bambini nelle campagne più isolate, dove vivevano in condizioni drammatiche. Nel 1913 fu deciso di aprire una decina di scuole dell'infanzia, il cui obiettivo principale doveva essere la cura dell'igiene e la distribuzione di un pranzo caldo.

Marcucci aveva capito l'esigenza di usare un "metodo diverso" per preparare questi bambini alla scuola elementare e decise di provare il metodo Montessori in due scuole dell'infanzia, ipotizzando subito la necessità di adattare i principi pedagogici e i materiali montessoriani alla realtà quotidiana dei bambini. Si rivolse alla Società Umanitaria per chiedere se due maestre appena diplomate fossero pronte a lavorare nell'Agro romano nonostante le numerose difficoltà, non da ultima la precarietà economica dell'Ente. Alle maestre veniva richiesto una grande facoltà d'adattamento, una resistenza fisica (l'igiene era davvero scarsa e la malaria mieteva vittime) e morale (la solitudine in un ambiente sociale molto deprivato).

Si trattò di un vero cambiamento culturale per la maestra Irene Bernasconi, che oltre al nuovo paese dovette affrontare un ambiente culturale del tutto diverso dal suo e una povertà estrema; a ciò si aggiunse la difficoltà legata all'incomprensione per le differenze di dialetto: la testimoniano i diversi elenchi stilati dalla maestra con le parole nuove.

Al livello pedagogico sono numerosi i passaggi del diario che documentano le sfide che rappresentò la messa in opera del metodo Montessori con bambini abituati ad essere tutto il giorno all'aria aperta, mangiare con le mani e non lavarsi mai. La maestra dovette fare prova di molto coraggio ("vinsi ogni ribrezzo e lavo loro il viso, le orecchie e le mani" - diario di Palidoro, 9 gennaio 1916) e di caparbia, ma i risultati furono inaspettati: da nemici spietati dall'acqua, dopo poche settimane i bambini attendevano il momento di potersi lavare.

Dovette pure adattare le sue proposte didattiche alle reazioni dei bambini, che non sempre rispondevano come quelli osservati durante il tirocinio milanese. La ricerca di un equilibrio tra i principi montessoriani e la realtà deprivata dell'Agro romano fu una sfida quotidiana, in particolare per quanto riguarda il disegno. Alla riempitura di contorni geometrici prevista da Maria Montessori per preparare la mano alla scrittura i bambini di Palidoro preferivano il disegno libero. Dopo diversi tentativi Irene Bernasconi decide di "seguire i bambini", citando a questo proposito i lavori di Giuseppe Lombardo-Radice.

Il peso della solitudine, lo sgomento di fronte ad una situazione così diversa della sua, la tristezza di fronte alla morte infantile, traspaiono nel *Diario privato* in cui condivide anche la sua propria trasformazione. Irene Bernasconi non stabilisce barriere tra sé e le famiglie, ma va loro incontro nonostante le condizioni igieniche tremende. Si fa pure veicolo di cultura nelle sue interazioni con le madri.

Nonostante tutto, i risultati sorpassarono le aspettative della maestra, delle famiglie e dell'*Ente Scuole per i contadini*. Se inizialmente il carattere della Casa dei Bambini di Palidoro fu quello di una "sperimentazione", il suo sorprendente esito positivo spinse Alessandro Marcucci a chiedere alla Società Umanitaria, appena due mesi dopo l'apertura della scuola di Palidoro, di mandare altre due maestre, aprendo la via all'adozione del

metodo Montessori nelle nuove scuole dell'infanzia che furono decine durante gli anni 20, sempre in una versione adattata.

Il Corso presso l'Istituto Rousseau di Ginevra

Per timore della chiusura delle frontiere a causa della guerra, Irene Bernasconi tornò a Chiasso durante l'estate del 1916, in cui fu direttrice dell'asilo Montessori per un anno. Colpisce il fatto che seguì pure il *Cours d'été* nell'edizione del 1917 presso l'Istituto Jean-Jacques Rousseau: è una riprova del fatto che fu una maestra impegnata e che la sua è stata un'attività didattica innovativa. Nel suo caso l'Istituto Rousseau svolse a pieno il suo ruolo di "epicentro" (Mole, 2021, p. 5), in quanto la potenza trasformatrice delle lezioni impartite, in particolare da Claparède e Bovet, fu raccolta dalla maestra che portò con sé diverse attività proposte durante le loro lezioni. Nel diario menziona a sei riprese questi esercizi per la ginnastica del pensiero, che richiedono maggiore osservazione di particolari, memoria e concentrazione. Le lezioni seguite a Ginevra alimentarono pure la riflessione critica di Irene Bernasconi, che non nasconde nel suo diario le perplessità su alcune scelte didattiche legate al metodo Montessori.

Alcuni visitatori, come Giuseppe Lombardo-Radice, Angelo Patri e Adolphe Ferrière, furono colpiti dalla ricchezza di questa pratica educativa. Ferrière scrisse: «Al nostro arrivo ci credemmo in mezzo a primitivi dell'Africa australe; ci scoprimmo in un centro pedagogico di avanguardia in cui i bambini manipolavano i giochi Decroly come se non avessero fatto altro nella loro vita!» (A. Ferrière, p. 17.). Se Ferrière fa un po' di confusione (non si trattava di giochi Decroly), resta il fatto che i risultati ottenuti dalla maestra Irene Bernasconi furono davvero straordinari.

Referencias

- Alatri, G., (2000), *Dal chinino all'alfabeto: Igiene, istruzione e bonifiche nella campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi.
- Bernasconi, I. (1993), *Quando i bambini non conoscevano i colori, diario scolastico, asilo infantile di Mezzaselva 1917-1918-1919*, Circolo culturale prenestino R. Simeoni.
- Di Michele, E. [Ed.] (2022), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, Foligno, Il formichiere.
- Ferrière, A., (1927), *L'aube de l'école sereine en Italie*, Paris, Crémieu.
- Hofstetter, R., Droux, J., Christian, M. [Eds.] (2021), *Construire la paix par l'éducation: Réseaux et mouvements internationaux au XX e siècle. Genève au cœur d'une utopie*, Neuchâtel, Alphil.
- Mole, F. [Ed.] (2021). *L'Institut Rousseau à Genève. Épicentre d'une mutation pédagogique mondiale ?*, Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.
- Moretti E., (2021), *The best weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's rights*, Madison, Wisconsin University Press.
- Pironi, T. [Ed.] 2023, *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, Milano, FrancoAngeli.

Il mutuo insegnamento: un'esperienza transnazionale alle origini dell'istruzione pubblica in Svizzera (1816-1840).

Giorgia Masoni.
Sylviane Tinembart.

Nel corso della prima metà del XIX secolo, così come in diversi paesi d'Europa, in molti cantoni svizzeri è introdotto e adattato il sistema di mutuo insegnamento proposto e teorizzato inizialmente da Andrew Bell (1753-1832) e da Joseph Lancaster (1778-1838) (Tinembart, 2020). In seno a questo metodo il monitoraggio e il tutorato sono posti al cuore dell'insegnamento e, conseguentemente, dell'apprendimento.

Nel caso svizzero, l'implementazione del metodo originale di Bell come pure quello di Lancaster, da origine a diversi adattamenti. A questo proposito, l'interpretazione e l'adattamento proposti da padre Grégoire Girard (1765-1850) a Friburgo a partire dal 1816, in cui il mutuo insegnamento è alternato all'insegnamento simultaneo, può essere considerato il più importante e originale di queste reinterpretazioni (Bugnard, 2016). In vero, l'adattamento e la pratica proposta da padre Girard a Friburgo diventa ben presto un modello di riferimento nazionale e internazionale. Lo studio prosopografico e sociale dei visitatori recatisi a visitare e osservare la scuola di padre Girard sottolinea la varietà dei profili di quest'ultimi. In effetti, fra i diversi visitatori, è possibile annoverare sia dei pedagogisti che degli statisti il cui intento è quello di studiare com'è organizzata e come funziona la scuola di mutuo insegnamento di Friburgo per poterne adottare e adattare il modello (Savoy, 2022). L'interesse suscitato a livello transnazionale dalla scuola modello di padre Girard dà così vita ad un vero e proprio "pellegrinaggio" educativo (Fontaine, 2015).

Il successo di questo metodo, così in Svizzera come altrove, è accompagnato da una rapida rimessa in discussione dello stesso. In diversi cantoni della Svizzera, ad esempio, nel corso degli anni 1820 emerge una controversia sugli effetti potenzialmente negativi del mutuo insegnamento sugli allievi e, in particolare, sulla loro educazione morale e disciplinare. Se, da una parte, gli ambienti ecclesiastici cattolici e conservatori criticano il metodo perché ritenuto troppo "protestante" e di origine straniera, d'altra parte, gli ambienti liberali e progressisti difendono le scuole di mutuo insegnamento, attribuendo loro virtù emancipatrici e civiche. Su pressione del clero, il 4 giugno 1823 le autorità cantonali di Friburgo vietano le scuole di mutuo insegnamento dando vita ad una reazione a catena negli altri cantoni. In effetti, per motivi analoghi, in altri cantoni (sia cattolici che protestanti), tra il 1826 e il 1830 vengono progressivamente chiuse le diverse scuole di mutuo insegnamento.

Nonostante la messa al bando di queste scuole, per il caso svizzero, lo studio incrociato di diverse fonti e, in particolare, l'analisi comparata di diversi programmi scolastici rivela l'eredità e, quindi, l'impatto che il mutualismo ha avuto sull'insegnamento di alcune materie. Alcuni dei principi messi in avanti da questo metodo si ritrovano per esempio nell'applicazione di un metodo di insegnamento graduale e, in particolare, nel cosiddetto metodo "intuitivo o naturale", introdotto in diversi programmi scolastici cantonali alla fine dell'Ottocento e la cui fonte principale è rappresentata dai metodi proposti da padre Girard e da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Grazie all'adozione di questo approccio è possibile rilevare il processo di sedimentazione che ha marcato l'esperienza del mutuo insegnamento nel corso del XIX secolo e, al contempo, è possibile evidenziare le trasformazioni che hanno portato all'istituzione della "forme école" moderna nei vari

sistemi scolastici cantonali (Schneuwly & Hofstetter, 2017). Impiegato e utilizzato come risposta a diverse esigenze economiche, sociali e culturali, il mutuo insegnamento, e in particolare le discussioni, i disaccordi e le controversie che lo hanno accompagnato, sembrano infatti aver svolto un ruolo trainante nei dibattiti sulla necessità di istituire una scuola pubblica (Masoni, Tinembart & Colouri, 2023).

Nel passaggio da un'area culturale all'altra, il mutuo insegnamento subisce delle importanti reinterpretazioni (Tinembart & Pahud, 2019). Lo studio dell'implementazione di questo metodo nel "laboratorio pedagogico" che è la Svizzera, consente di adottare una prospettiva privilegiata per comprendere il processo di costruzione della forma scolastica moderna. Impiegato e utilizzato come risposta a diverse esigenze economiche, sociali e culturali, il mutuo insegnamento ha un'incidenza sui dibattiti relativi alla necessità di istituire un sistema d'istruzione pubblica.

Questo contributo si propone di ripercorrere i numerosi scambi e le decisioni prese dai vari attori coinvolti nello sviluppo del mutuo insegnamento tra il 1816 e il 1840 in due cantoni svizzeri: il cantone di Vaud (francofono, protestante) e il cantone Ticino (unico cantone interamente italofono, cattolico).

Nel caso del cantone di Vaud, la prima legge scolastica è varata nel 1806. Nonostante la promulgazione di questa legge, lo studio di diverse fonti rivela che dieci anni dopo le autorità scolastiche faticano a mettere in pratica il sistema ideato in modo generalizzato e questo a causa della mancanza di risorse, di insegnanti preparati e d'infrastrutture materiali quali gli edifici scolastici. Durante il Congresso di Vienna (1814-1815), il vodese Frédéric-César de La Harpe (1754-1838), uno dei "padri" della rivoluzione elvetica ed ex precettore dello zar Alessandro I (1777-1825), scopre il mutuo insegnamento grazie all'intermediazione del filantropo e uomo di Stato Charles Pictet de Rochemont (1755-1824) di Ginevra (Panchaud, 1983). Convinto che l'implementazione di questo metodo possa rappresentare la soluzione ideale per massificare l'istruzione nel suo cantone, Frédéric-César de La Harpe si rivolge ai francesi Jean-Baptiste Say (1767-1832) e Charles Philibert de Lasteyrie (1759-1849), ferventi promotori del mutuo insegnamento. Con il loro sostegno, nel 1816 è aperta a Losanna la prima scuola di mutuo insegnamento basata sui principi di Lancaster (Tinembart & Pahud, 2019). Nonostante ciò, nel 1817, un rapporto elaborato dal Consiglio di Stato vodese mostra che prima di generalizzare questo metodo su scala cantonale, le autorità propongono la messa in atto di altre sperimentazioni di scuole di mutuo insegnamento anche in altri comuni. In seguito a questa decisione, per esempio, nel corso degli anni 1820 il maestro Jean-Daniel Sonnay (1782-1842) di Nyon si reca più volte a Friburgo come osservatore per perfezionare il metodo attraverso l'osservazione diretta di quanto proposto da padre Girard. A questo proposito, lo studio di diverse fonti d'archivio mostra che il Cantone di Vaud sperimenta sia il metodo Lancasteriano che il metodo misto proposto da padre Girard e questo a seconda della località in cui le scuole di mutuo insegnamento sono implementate (Brühwiler & Fontaine, 2017).

Per ciò che concerne il caso del cantone Ticino, le scuole di mutuo insegnamento fanno la loro apparizione nel corso degli anni 1820. La creazione di queste scuole si inserisce in un movimento più generale che coinvolge anche diverse aree italiane, in particolare il Lombardo-Veneto, e altri cantoni svizzeri (Tinembart & Pahud, 2019; Di Pol, 2016). Per la sua posizione geografica e per le relazioni culturali ed economiche che il cantone intrattiene con le attuali regioni del nord d'Italia, nel corso degli anni in questione il Ticino diventa un "corridoio naturale" tra il sud e il nord d'Europa, rappresentando così, grazie alla circolazione di persone e di opere di sagistica, un laboratorio per lo sviluppo di questo metodo.

L'istituzione delle scuole di mutuo insegnamento in Ticino può essere interpretata come una duplice risposta a dei bisogni sociali, economici e culturali diversi. In primo luogo, essa può essere compresa come una reazione allo stato di inerzia in cui si trova la scuola pubblica fin dall'inizio del secolo. In Ticino la prima legge scolastica è promulgata nel 1804 ma, come nel caso del cantone di Vaud, quest'ultima incontra delle difficoltà ad essere effettivamente applicata. In secondo luogo, la creazione di alcune scuole di mutuo insegnamento risponde alle esigenze imposte dalla modernizzazione della società, che nel caso del Ticino, come in quello del cantone di Vaud, si riflette nella costruzione politica, economica e culturale del nuovo cantone.

L'istituzione di queste scuole, come accade anche in altri cantoni svizzeri, da presto origine a un dibattito acceso che oppone la comunità ecclesiastica agli ambienti liberali (Mena, 1998). In modo analogo a quanto succede in altre parti della Svizzera, questa controversia ha delle conseguenze negative sullo sviluppo e il mantenimento di queste scuole.

Utilizzando l'approccio dei transferts culturali (Espagne, 1999; Fontaine & al., 2021), lo studio della nascita, dello sviluppo e del declino delle scuole di mutuo insegnamento in Svizzera permetterà di comprendere la circolazione di questo metodo di insegnamento e le sue diverse reinterpretazioni su scala transcantonale e transnazionale (Masoni, Tinembart & Caluori, 2023). Al centro dell'analisi saranno poste diverse fonti (programmi scolastici, manuali scolastici, periodici, fonti archivistiche non pubblicate). L'obiettivo di questa comunicazione è di evidenziare il ruolo svolto dal mutuo insegnamento nello sviluppo dei sistemi d'istruzione pubblica cantonali. Pur adottando un focus nazionale, lo studio del caso svizzero, epicentro del mutuo insegnamento a livello europeo nella prima metà del XIX secolo, consentirà di cogliere i punti di continuità nei cambiamenti globali e internazionali legati alla democratizzazione dell'educazione.

Referencias

- Brühwiler, I. & Fontaine A. (2017). La diffusion de l'enseignement mutuel girardien en Suisse: des déclinaisons pédagogiques transcantionales pour forger un «écolier-citoyen» moralisé? *Traverse: Revue d'histoire*, 1, 32-41.
- Bugnard, P. P. (2016). Un pédagogue de la modernité avec une méthode «protestante». In Genoud, P. & Oser, F. (dir.). *Zu einer Pädagogik der Aufklärung ... oder / ou ... vers une éclaircie pédagogique? Zum 250. Geburtstag von Pater Grégoire Girard* (pp. 181-189). Academic Press.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C. & Priem, K. (2014). (Dir.). *Zirkulation Und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in Historischer Perspektive*. Bohlau Verlag.
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris.
- Fontaine, A., Gendre, X., Savoy, D., Bugnard, P. P. & Masoni, G. (2021). *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique: Émigration-transferts-créations (XVIIIe-XXe siècle)*. Le Bord de l'eau.
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'École républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaison pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Ed. Demopolis.
- Fontaine A. & Masoni, G. (2016). Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transferts culturali, *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 23, 22-39.

- Hameline, D. (2007). Grégoire Girard (1765-1850): une figure paradoxale. In Houssaye, J. (dir.), *Pédagogues de la modernité*. Fabert.
- Masoni, G., Tinembart, S. & Caluori, B. (2023). Un instantané de l'enseignement mutuel au travers de ses multiples trajectoires. In R. d'Enfert, F. Mole, & M. Vergnon (Éds.), *Circulations en éducation. Acteurs, modèles, institutions (XIXe-XXe siècle)* (p. 111-124). PUG.
- Mena, F. (2015). Il filantropismo liberale. In Ceschi, R. (dir.) *Storia del Cantone Ticino, L'Ottocento* (pp. 135-148). Stato del Cantone Ticino.
- Panchaud, G. (1967/1983). Une offensive des Libéraux 'éclairés' au début du XIX^e siècle: l'introduction de l'enseignement mutuel. In G. Panchaud, *Ces impossibles réformes scolaires*. Réalités sociales.
- Savoy, D. (2022). *Les lumières catholiques à Fribourg. Trajectoires et actions réformatrices des prêtres éclairés Charles-Aloyse Fontaine et Grégoire Girard*. Alphil.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? In *Théories- didactiques de la lecture et de l'écriture: Fondements d'un champ de recherche - en cheminant avec Yves Reuter [en ligne]*. Presses universitaires du Septentrion.
- Tinembart, S. (2020). L'enseignement mutuel, une « innovation » pédagogique au début du XIXe siècle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* [en ligne].
- Tinembart, S. & Pahud, E. (2019). *Une "innovation" pédagogique, le cas de l'enseignement mutuel au 19^e siècle*. Alphil.
- Valsangiacomo, N. & Marcacci, M. (dir.) (2015). *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Armando Dadò editore.

El debate pedagógico internacional en torno a la difusión de la educación y la ciencia en la Revista Internacional del Cinema Educativo (1929-1934).

Mavi Corell Doménech.
Kelly Ludkiewicz Alves.

El debate en torno al cine educativo se instauró a partir de la agenda de promoción de la educación y la ciencia como medios de desarrollo, tomando en cuenta el discurso internacionalista en la educación cuyos orígenes se pueden rastrear en la transición del siglo XIX al XX. Con la creación de la Sociedad de las Naciones en 1919 surgió la necesidad de conocer y diagnosticar las condiciones de la ciencia y la educación en diferentes países, promoviendo un análisis comparativo que pudiera proponer modelos y alternativas (Roldán & Fuchs, 2021). Tras la Primera Guerra Mundial, el cine educativo se contempló como un medio de intercambio de conocimiento universal entre los países para promover la paz mundial (Alted Vigil, 2016).

Esta visión internacionalista del cine está relacionada con el origen del *Instituto Internacional del Cinematógrafo Educativo* (IICE), creado en 1928 por la Sociedad de las Naciones, que actuó en la producción de documentación acerca de la industria mundial del cinema educativo. Su objetivo era contribuir a la esfera legislativa con estudios y propuestas que dotasen al cine de un espíritu libre y en armonía con sus aplicaciones para la difusión de la cultura y de la ciencia (Navascués, 2022). El IICE también promovía la recopilación de las patentes mundiales relacionadas con el cinematógrafo, además de actuar en los campos técnicos. Sobre este aspecto, promovió estudios e investigaciones del cine aplicado a la enseñanza para contribuir a la producción de películas didácticas de instrucción escolar, de propaganda agrícola, de prevención social, así como la promoción de la higiene y la salud. Además, el Instituto, recopiló de forma sistemática las revistas y libros publicados sobre la temática y los difundió por medio de sus publicaciones.

En este contexto el IICE, editó la *Revista Internacional del Cinema Educativo* (1929-1934), publicación mensual que apareció en español, italiano, francés, inglés y alemán. La intención del Instituto era que la revista fuera un espacio de encuentro de investigadores y un medio de difusión de la cinematografía educativa (Alted Vigil, 2016). La defensa del cine educativo estaba centrada en la idea que, al estar producidas con esa finalidad, las películas educativas podrían ser un instrumento auxiliar para la enseñanza, la formación de jóvenes y trabajadores, así como para la divulgación científica a partir de un formato más adecuado a las nuevas perspectivas pedagógicas:

El libro, la palabra, la proyección fija, son factores auxiliares de la ciencia y del saber, pero no llegan adonde sólo la proyección animada puede llegar. He aquí porque la representación viviente de la pantalla está llamada a dominar cada vez más y cada vez mejor en lo futuro la vida de los pueblos y el movimiento intelectual de las diversas Naciones. (Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, 1929, p. 08)

Este estudio tiene como objetivo examinar la *Revista Internacional del Cinema Educativo* con el fin de identificar, en primer lugar, la presencia de un repertorio de ideas y acciones vinculadas al uso del cine educativo que circularon más allá de las fronteras de los estados-nacionales, y que permitieron crear una serie de conexiones, de flujos e intercambios en términos de producción de contenido educativo y difusión científica, que permearon mutuamente diversas sociedades y culturas a partir de la agenda diseñada por

la SDN. Como marco teórico para el análisis partiremos, inicialmente, de lo que Roldán y Fuchs (2021) proponen sobre el campo de la “educación comparada e internacional”, que busca producir respuestas a partir de la premisa de que existen valores universales que debían ser inculcados por las naciones a través de la educación y el aprendizaje de las experiencias de otros países, en términos de políticas y filosofías educativas, que podían ser transferidas de un contexto a otro para promover el desarrollo.

En particular nos centraremos en los temas y/o contenidos escolares y científicos vinculados con las nuevas pedagogías. Otro elemento que se busca profundizar, en diálogo con la Historia de la Educación, corresponde al debate en torno al uso del cine educativo en la década de 1930, que según Álvarez Macías (2002), investigadora del caso español, ya que, por un lado, se veía como una poderosa ayuda para los docentes en la aplicación de la pedagogía activa y un contacto más cercano con las culturas de distintas partes del mundo; mientras que, por otro, se demonizaba como un "instrumento maligno" que atacaba la moralidad. Así pues, a partir del contenido publicado en la revista, en el cual las ventajas y los límites del uso del cine en la educación son debatidos por representantes de instituciones educativas miembros de la Sociedad de las Naciones, queremos llamar la atención sobre el hecho que la presencia del cinema educativo no se desarrolló de manera tácita y lineal, sino que, por el contrario, se dio a partir de la circulación de ideas y propuestas diversas que provocaron disputas, controversias y reajustes.

Además, resulta de particular interés identificar la participación de intelectuales españoles y brasileños en el debate en torno a las ideas pedagógicas, en particular, en lo atinente a la enseñanza intuitiva y las pedagogías activas, destacando las ventajas y los límites del cinema educativo al respecto. En el caso de Brasil, algunas investigaciones también han mostrado la defensa del cine educativo como recurso pedagógico en las décadas de 1920 y 1930, cuando las concepciones en torno a las pedagogías activas destacaban en la defensa de una agenda para promover la educación como un elemento transformador de la sociedad brasileña. Entre estos estudios, destaca la investigación de Rosana Catelli (2010) sobre los conceptos presentes en los educadores defensores de dicho movimiento en relación al vínculo existente entre el cine documental y la educación, y el estudio de Carmen Oliveira (2014) sobre el desempeño del Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) y las ideas en torno a las pedagogías activas en relación al uso de las películas en los procesos educativos relacionados con la enseñanza de la Física. Además de las iniciativas de educadores como Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira, grandes entusiastas y promotores del cine educativo en Brasil. Azevedo, como director general de Instrucción Pública del Distrito Federal, fue responsable de la primera ley, promulgada en 1928, que determinó y reguló el uso del cine educativo en todas las escuelas de la capital del país, y Anísio Teixeira inspiró la creación de la División de Cine Educativo, en 1932 (Azevedo, 2010). De este último se destaca su trayectoria internacional como educador y defensor de las pedagogías activas. Uno de los ejemplos queda representado por su participación, como colaborador con Afrânio Peixoto, otro educador brasileño, en el Diccionario de Pedagogía da la Editorial Labor, publicado en 1936, fuente que también será utilizada como referencia para nuestra discusión en torno a la circulación de las ideas pedagógicas en los años 30.

La metodología de este estudio parte de la catalogación del contenido de los ejemplares publicados entre 1929 a 1934, con el fin de identificar la composición y estructura de la *Revista Internacional del Cinema Educativo*. De este modo, se ha realizado una cartografía de la publicación con el fin de dilucidar sus principales características e identificar las propuestas y contenidos relacionados con la difusión del cine educativo

que circularon por distintos países a partir del ella. Dicha cartografía es parte de la investigación en curso, titulada ‘El proyecto de cooperación intelectual de la Sociedad de Naciones. Presencia española e iniciativas afines – CISDNE’, en el que hemos investigado el papel de la SDN en la defensa del cine educativo como medio de difusión de contenidos educativos y científicos.

Los contenidos de la revista expresaban el deseo de apalancar el potencial técnico del cine educativo y proyectar su futuro como un instrumento para compartir el conocimiento entre los pueblos. En esa perspectiva, la *Revista* invierte en la publicación de artículos dedicados a presentar las potencialidades del cinematógrafo, discutiendo aspectos técnicos y de contenido de las películas, informes de conferencias y publicaciones, anuncios, etc., además de proponer una agenda a ser adoptada por los países a través de la adopción de medidas para fomentar el uso del cinema educativo tales como, por ejemplo, exenciones fiscales para la adquisición de películas y aparatos de proyección. En general, los artículos fueron elaborados por representantes de las instituciones educativas de varios países miembros de la Sociedad de las Naciones, pertenecientes especialmente a Italia, Francia, Estados Unidos y Alemania.

El mapeo de los contenidos publicados permite apuntar algunos aspectos de las propuestas de empleo del cine educativo divulgadas por la *Revista*. El primero se refiere al hecho de que se basaban en la idea de que las películas producidas con finalidades educativas podrían actuar como un instrumento auxiliar de los profesores para la enseñanza. De ese modo, se plantea su empleo para la formación de los niños y adolescentes, de las mujeres y de los trabajadores urbanos y rurales. El segundo aspecto relevante en ese debate se refiere al hecho de que el uso del cinematógrafo como instrumento para la divulgación educativa y científica posibilitaría transmitir contenidos de forma más adecuada a las nuevas perspectivas pedagógicas, que defendían el uso de las imágenes y de las proyecciones animadas para la enseñanza. Se observa también que la defensa del cine educativo no estaba limitada a la posibilidad que tiene esa tecnología, de enseñar un contenido por la presentación visual. Además, incluye la perspectiva de que la película podría aportar avances en los conocimientos científicos y en su difusión, a partir de la grabación de experimentos, como por ejemplo, la posibilidad de registrar y observar el desarrollo de una planta trepadora para el estudio de la botánica.

Teniendo en cuenta los avances que la aplicación del cinematógrafo podría ofrecer para la educación de los niños y adolescentes, además de otros públicos, se destacan en la *Revista* algunas contribuciones sobre su empleo en la enseñanza a partir del sentido de la vista y del movimiento, o sea, de la visión animada, para la comprensión y la memorización de conocimientos técnicos. A partir de las películas se planteaba la transposición de contenidos legitimados como científicos en un formato de presentación que fuera sobretodo ameno, divertido y capaz de ampliar la comunicación con públicos de diferentes perfiles y necesidades: “La cultura es también una mercancía que se puede vender más barata si se le ofrece en forma de visión animada, de placer visual cinematográfico” (Sanctis, 1930, p. 995).

Las propuestas para el empleo del cinema educativo contribuyeron a establecer la perspectiva de que las películas educativas ofrecían a la sociedad conocimientos culturales, científicos y técnicos, y, por lo tanto, libres de cualquier interés económico o inclinación política, transmitidos por un aparato técnico innovador, también él portador de maravillas que ofrecían aportaciones a los problemas que afectaban a la sociedad y que podrían ser superados a partir de la difusión de esos contenidos (Gujarro Mora y Hernando García-Cervigón, 2022, p. 13). En tal sentido, la investigación se preocupa por reflexionar el uso del cinema educativo en la apuntada *Revista*, y el modo como dicha

publicación fue empleada para transmitir valores alineados con la agenda de la Sociedad de las Naciones, que en calidad de organismo internacional desempeñó un papel fundamental en la política internacional y buscó incidir en las políticas y modelos educativos de los países de un modo general, especialmente en aquellos catalogados como desarrollados.

Referencias

- Alted Vigil, A. (2016). La participación española en el Instituto Internacional del Cinematógrafo Educativo de Roma (1928-1934). En Alted Vigil, A.; Sel, S. (Org.) *Cine Educativo y Científico en España, Argentina y Uruguay*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Álvarez Macias, N. (2002). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, nº 31, p. 39-66.
- Azevedo, F. de. (2010). *A Cultura Brasileira*. 7ª Ed. São Paulo: EDUSP.
- Catelli, R. E. (2010). Coleção de Imagens: o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 111, p. 605-624.
- Guijarro Mora, V. y Hernando García-Cervigón, A. (2022). Discursos y ficiones publicitarias en la difusión de la radio en España. Editorial Verbum
- Instituto Internacional de Cinematografía Educativa. (julho de 1929) *Revista Internacional del Cinema Educativo*, (1), 8.
- Navascués, S. de (2022). El fermento y la masa: discusiones frustradas en torno al espíritu europeo en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (1933-1936). *Historia y Política*, 48, 343-366. <https://doi.org/10.18042/hp.2022.AL.03>
- Oliveira, C. I. C. de. (2014). Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 34, n. 92, p. 35-50.
- Roldán, V. E.; Fuchs E. (2021). O transnacional na história da educação. *Educação E Pesquisa*, 47, e470100301trad. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>
- Sanctis, S. (agosto 1930). Aplicaciones del cinematógrafo en la educación de los niños y de los adolescentes. *Revista Internacional del Cinema Educativo*, (7-8), 995-1015.

Desde la hegemonía nacional a la búsqueda de apoyos internacionales: las asociaciones católicas y el sistema educativo español 1978-1990.

Ignacio Navarrete-Sánchez.

Tamar Groves.

El conflicto entre el "demos" (el Estado) y el "ethos" (la religión) en el ámbito educativo en España sigue sin resolverse. La naturaleza religiosa o aconfesional de la educación sigue siendo un tema especialmente sensible en la sociedad española, toda vez que la transición a la democracia ha supuesto, también, la transición del Nacionalcatolicismo hegemónico, como relación simbiótica entre la dictadura y la Iglesia, desde el núcleo mismo del estado, hacia una posición periférica y, de ahí, a una de confrontación con el estado. Desde los debates acerca del artículo 27 de la constitución aprobada en 1978 (Álvarez Vélez y Alcón Yustas, 2003), y aún más con la llegada al poder del partido socialista en 1982, la comunidad educativa católica se encontraba a la defensiva intentando mantener su proyecto educativo frente a las medidas escolares adoptadas por el Estado. En el centro de este choque educativo se encuentran dos concepciones enfrentadas de la vida basadas en dos nociones distintas de pertenencia: a una comunidad humana universal y a una comunidad transnacional de creyentes católicos. Ambas buscan que el estado garantice sus derechos y estilo de vida, pero mantienen ideales de ciudadanía, educación y sociedad radicalmente diferentes. En términos simples, los dos modelos educativos se definen como un modelo público colectivo y equitativo frente a un modelo privado centrado en la libertad individual.

La redacción de la Constitución Española de 1978, así como el desarrollo legislativo de estos acuerdos, incluyó debates desafiantes sobre educación (Viñao Frago, 2020), acompañados por movilizaciones sociales que han animado a los dos bloques políticos con responsabilidad de gobierno a polarizar históricamente su postura en torno a cada uno de los dos principios de libertad e igualdad, en posiciones maximalistas y, por lo tanto, irreconciliables (Torcal y Martini, 2013). Tras décadas de control del régimen sobre la sociedad civil, la transición a la democracia permitió la recuperación de una esfera pública relativamente libre, con una explosión de participación ciudadana (González Gómez y Hernández Huerta, 2018). En este contexto, surgieron movimientos tanto a favor como en contra de la democratización de la educación. Por un lado, se desarrollaron numerosas acciones de maestros que buscaban democratizar el sistema educativo, colaborando con nuevas asociaciones laicas de familias (Groves, 2014). Por otro lado, las organizaciones de escuelas religiosas, respaldadas por la Iglesia Católica y en colaboración con la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), se posicionaron frente a la amenaza percibida (Norma, 1977).

Este estudio se centra principalmente en la CONCAPA y sus alianzas con asociaciones de escuelas católicas, la Iglesia Católica y partidos políticos conservadores. Esta red de entidades tuvo que enfrentar la pérdida del apoyo incondicional del Estado y la consolidación de la agenda política y educativa de sucesivos gobiernos socialistas y sus seguidores entre los movimientos sociales educativos. El análisis aborda los esfuerzos de estas asociaciones católicas para impactar sobre la estructura, financiación y valores del sistema educativo, y señala como al perder su posición hegemónica dentro del país acudieron a fuentes de legitimación internacionales para asegurar la continuidad de sus proyectos educativos. El estudio abarca desde la redacción de la Constitución Española en 1978 hasta la gran reforma educativa del gobierno socialista, la LOGSE, en 1990.

CONCAPA se convirtió en un referente clave en la lucha, liderando conferencias, manifestaciones y marchas. Destacó su defensa de la "Libertad de Enseñanza", argumentando que quitar la financiación pública a las escuelas católicas limitaría la educación gratuita a las escuelas estatales, considerándolo una imposición totalitaria. Adaptaron su discurso a la aceptación general de la democracia en España, presentándose como defensores de la democracia, la libertad y la igualdad, aunque anteriormente gozaran de una posición privilegiada bajo la dictadura.

En el ámbito político, las demandas de las asociaciones católicas de escuelas y familias fueron respaldadas por el recién creado partido conservador UCD, que incluía a muchos políticos del período dictatorial. Por su parte, el Partido Socialista representaba las voces de las asociaciones progresistas de maestros y familias laicas. Estas últimas demandaban un modelo único de escuela estatal secular que proporcionara acceso a la educación en condiciones igualitarias. En síntesis, se contrapusieron las campañas por la 'Libertad de enseñanza' frente a la 'Escuela Pública' (Puelles Benítez, 2017). Ambos ideales educativos destacaban la importancia del pluralismo, legitimado por la transición a la democracia (López Medel, 2003). Sin embargo, la asociación católica exigía que la pluralidad se aplicara a todo el sistema educativo para recibir fondos estatales, mientras que la postura progresista abogaba por la pluralidad a nivel de la escuela, reflejando la sociedad y proporcionando educación igualitaria a todos los ciudadanos.

La llegada al poder del gobierno socialista en 1982 se considera el símbolo de la exitosa conclusión de la transición española a la democracia. La oposición ilegal durante el régimen de Franco fue elegida democráticamente, dejando fuera del gobierno a los sectores católicos y conservadores que tradicionalmente gobernaban el país. El nuevo gobierno socialista se volcó rápidamente en la educación, preparando una reforma, la LODE. Los sectores conservadores y católicos, temiendo una reinterpretación de la constitución de 1978, se movilizaron en los medios y en las calles (Escuela Española, 1983; El País, 1984).

El diario conservador ABC etiquetó la protesta que tuvo lugar en el centro de Madrid el 18 de noviembre de 1984 como "pro-libertad de enseñanza". Carmen de Alvear, presidenta de la CONCAPA, lideró la marcha, sosteniendo una pancarta de 22 metros que declaraba "por la libertad de enseñanza y el pacto escolar", acompañada por otros representantes de la confederación. Políticos y representantes de la jerarquía católica se mezclaron con los manifestantes. En su intervención, Carmen de Alvear declaró que "es urgente conseguir la paz escolar" (Madrid, R.G. 1984). Es interesante destacar el cuidadoso uso del vocabulario, ya que, luchando por su espacio en el sector educativo, los sectores religiosos demandaban un acuerdo y hablaban de paz educativa, término ambivalente que transmite disposición al diálogo, pero también revela una amenaza de conflicto.

El periódico ABC, que llamó a los manifestantes "defensores de la libertad de educación", concedió que en la década de 1980, el gobierno no podía, por ley, eliminar las escuelas privadas. Sin embargo, hablaba de "medidas inteligentes y siniestras" para asfixiarlas económicamente (ABC de la Educación, 1984). Aunque se utilizaba un lenguaje oficial pacífico, la lucha se llevaba a cabo ferozmente por ambas partes. Los círculos católicos interpretaron los planes del gobierno para la reforma educativa como ataques claros a sus intereses. Es interesante señalar que al no estar en una posición hegemónica en el gobierno estatal, los círculos católicos adoptaron una nueva estrategia, la de recurrir a organismos globales y transnacionales en busca de apoyo. En una marcha informada por ABC, se destacaron "Las palabras del Papa" como uno de los tres titulares del artículo en el que se ofrecía información sobre la manifestación:

Los altavoces instalados en la plaza transmitirán mensajes de apoyo de numerosas organizaciones públicas y privadas, españolas y extranjeras, interesadas en defender la libertad de enseñanza en España. Además, se retransmitirán las palabras del Papa, Juan Pablo II, dos años después de pronunciarlas en el mismo lugar, recordando el derecho y la obligación de los padres a defender la libertad de educación de sus hijos (Madrid, R.G. 1984).

En el periodo en que el Nacionalcatolicismo era la ideología estatal, no era necesario buscar apoyo fuera del estado. Sin embargo, con el aumento de la tensión y el control estatal por parte de los socialistas, la estrategia obvia fue buscar respaldo en el líder global de la comunidad católica, el Papa. Otros entes extranjeros también se mencionaron, destacando que la lucha ya no era nacional, sino que surgía una vocación clara de búsqueda de legitimidad a través de la internacionalización.

La referencia más importante a un actor internacional, además del Papa, fue a la Comunidad Económica Europea. Según ABC, Carmen de Alvear, en un manifiesto que cerraría una numerosa concentración, recordaría al gobierno español su obligación de respetar la libertad de educación debido a su adhesión al Mercado Común. Específicamente, la resolución LUSTER del 14 de marzo exigía la aceptación en todos los países de la Comunidad Europea del "derecho a la libertad de educación", incluyendo su dimensión económica y la asignación de subsidios públicos a los centros en igualdad de condiciones que las escuelas públicas sin discriminación.

España se encontraba en la fase final de su proceso de admisión en la Comunidad Europea, y la asociación había introducido su propia interpretación particular de la resolución Luster aceptada por la UE el 14 de marzo de 1984. Aunque la resolución insiste en la libertad de enseñanza, su interpretación es mucho más amplia y hace más hincapié en la igualdad de derecho a la educación y en la estricta política de no discriminación en el acceso a las escuelas públicas. Incluye referencias al derecho de los padres a elegir el tipo de educación que consideren más adecuado para sus hijos, pero aclara también que todos los niños tendrán derecho a elegir una escuela que no tenga una clara identidad religiosa. La presentación que hace la asociación de las ideas principales de la resolución consiste en una interpretación bastante particular de su espíritu general. Más interesante es la necesidad de recalcar al gobierno español que la entrada del país en la Comunidad Europea depende del cumplimiento de lo que ellos consideran la libertad de enseñanza según la exigencia europea. La exigencia de respeto a lo que ellos llamaban libertad de enseñanza en base a la resolución Luster se convirtió en una parte importante de la estrategia de la CONCAPA como se manifestó en otro amplio reportaje sobre el tema en ABC en enero de 1986 en el que de Alvear declaraba que la financiación de las escuelas católicas no da derecho al estado a interferir en su funcionamiento (Carmen de Alvear, 1986).

A pesar de sus reservas hacia la legislación socialista, en la práctica, los sectores conservadores y religiosos lograron sus objetivos (Cruz Orozco, 2021), y el derecho de existencia y financiación pública de las escuelas católicas fue aceptado en la LODE de 1985 (Muñoyerro González, 2022) y en la reforma educativa más completa del gobierno socialista en 1990. Sin embargo, aún sentían que sus derechos estaban amenazados y presentaron una serie de apelaciones ante el Tribunal Supremo en temas como la enseñanza religiosa o la importancia de los padres en el consejo escolar (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020).

Este nuevo órgano de participación fue parte de los esfuerzos del gobierno socialista y los movimientos sociales educativos que respaldaron estas reformas para fortalecer lo que consideraban la democratización del funcionamiento del sistema educativo. El Consejo

Escolar incluía a todos los miembros de la comunidad educativa y compartía la responsabilidad de dirigir la escuela con el director. La gestión se basaba en procedimientos democráticos para garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y como un ideal cívico para inculcar entre los estudiantes (Feito Alonso, 2014). La asociación católica veía estas prácticas democráticas como una amenaza para la identidad de la escuela, ya que limitaban el poder del titular del centro y la importancia de la opinión de los padres en comparación con los profesores. Esta queja de CONCAPA refleja bien la lucha entre sus concepciones cívicas, según las cuales el propietario, la orden o fundación religiosa, debería tener la última palabra, y las aspiraciones del gobierno y sus aliados para convertir la escuela en una república democrática que permita la participación de profesores y estudiantes, instalando valores cívicos de participación, responsabilidad, rendición de cuentas, pluralismo e igualdad. Al perder su posición privilegiada en el ámbito educativo, los círculos católicos, encabezados en la esfera pública por CONCAPA, tenían que recurrir a nuevas estrategias para defender su estilo de vida y los proyectos educativos que lo sostienen. Es interesante observar como a lo largo de los años ochenta, los círculos católicos recurrieron a los discursos de entidades internacionales para defender sus posturas. Se puede detectar claramente como sus necesidades dentro del ámbito nacional los empujaron hacia una integración en marcos internacionales que podían apoyarles en sus reivindicaciones en clave nacional. En paralelo, mantenían una frenética actividad ante los tribunales del estado, conjugando así una doble estrategia, tanto de apoyos transnacionales, como legitimación estatal para defender sus intereses.

Referencias

- ABC de la Educación (1984). Continúa la implacable batalla...*ABC*, 18 de febrero 1984.
- Álvarez Vélez, M. I., y Alcón Yustas, M. F. (2003). Breve estudio sobre la situación jurídica del derecho a la educación. *Revista de las Cortes Generales*, 221-239.
- Cruz Orozco, J. I. (2021). Frente a la desamortización silenciosa. Estrategias de la enseñanza católica española. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28271>
- De Alvear, C. (1986). La LODE desafina en el concierto europeo. *ABC*, 7 de enero 1986.
- El País (1984). Carmen Alvear afirma que se han destinado 65 millones a costear la marcha del domingo. *El País*, 16 noviembre 1984.
- Escuela Española (1983). Abierto el debate en Escuela Española sobre la LODE. *Escuela Española*, 2678.
- Feito Alonso, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2).
- González Gómez, S. y Hernández Huerta, J. L. (2018). La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 32, 173-198. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.213>
- Groves T. (2014). *Teachers and the struggle for Democracy in Spain*. Palgrave – Springer.
- López Medel, J. (2003). Europa y España: libertad religiosa y libertad de enseñanza. Principios, legislación, jurisprudencia. *Noticias de la Unión Europea*, 223. 107-114.

- Madrid R. G. (1984). Carmen de Alvear: es urgente la necesidad de alcanzar un pacto escolar en España. *ABC*, 18 de noviembre 1984.
- Muñoyerro González, P. (2022). La educación concertada en España: Origen y recorrido histórico. *Historia de la Educación*, 41, 405-425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>
- Norma, N. (1977). Documento elaborado por padres católicos. Objetivo, socializar la enseñanza. *Arriba*, 1 de agosto de 1977.
- Puelles Benítez, M. (2017). *Política, legislación y educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, E. (1984). Nos preocupa que los padres no puedan elegir el tipo de educación de sus hijos. *ABC Madrid*, 25 de febrero de 1984.
- Torcal, M. y Martini, S. (2013). Los efectos negativos de la polarización política: confianza social, partidismo e identidades nacionales/territoriales en España. *AFDUAM*, 17, 333-354. <http://hdl.handle.net/10486/662608>
- Vázquez Ramil, R., y Porto Ucha, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Viñao Frago, A. (2020). El pacto educativo desde la Constitución de 1978: Una Historia Interminable. *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 5.

Espacios, discursos y prácticas de formación emocional infantil cosmopolita en Chile (c.1900-c.1930).

Pablo Toro-Blanco.

Al iniciarse el siglo XX, en el marco de la expansión del paidocentrismo, proliferaron en Chile versiones locales de una serie de iniciativas de origen global con el propósito de proporcionar a niñas y niños lo que podría entenderse como una suerte de “ortopedia afectiva”, entendiendo por ésta un conjunto de actividades complementarias a la escolaridad y destinadas a formar emocionalmente a la infancia (Toro-Blanco, 2019). Así, Boy Scouts, Bandos de Piedad, Cruz Roja Infantil, Colonias Escolares y Sociedades Protectoras de Animales, entre otras instancias, constituyeron una red multiforme con este propósito, apoyando a instancias socializadoras de valores cívicos, las que han sido consistentemente estudiadas, para el caso de Chile, por Jorge Rojas Flores (2004).

Estas formas institucionalizadas, generalmente provenientes de Europa o de los Estados Unidos, formaban parte de un rico tejido de asociatividad que tenía dimensiones globales. De una a otra parte del planeta, la red multiforme de organizaciones dedicadas a cultivar la formación afectiva de la infancia y juventud, acompañando y complementando la labor cumplida por los sistemas educacionales formales, se estableció en diálogo con las singularidades e idiosincrasias de las culturas locales, enmarcándose en contextos de muy diferente índole y experimentando, por ello, desafíos distintos. En el espacio poscolonial latinoamericano, en el cual buena parte de la tutoría adulta sobre la infancia había recaído históricamente en el radio de acción de la Iglesia como poder cultural y principal instancia cooperadora del Estado en la labor educativa, la instalación de estas nuevas formas de normalización se instaló en medio de las polémicas respecto al uso del tiempo libre infantil y juvenil, así como también sobre la esfera de influencia de formas societarias tanto religiosas como laicas.

Un ejemplo de la dimensión global de estas organizaciones (generalmente rotuladas de manera amplia como formas de Beneficencia) puede ser el caso de las Sociedades Protectoras de Animales. Originalmente fueron concebidas para la población adulta, en el marco del giro filantrópico generado en las sociedades europeas en diálogo con la Ilustración y expandidas por el liberalismo burgués del siglo XIX. Así, en el caso de Alemania, el movimiento de protección a los animales contaba, hacia fines del siglo XIX, con cerca de 100.000 adherentes activos (Eitler, 2014: 111). A su vez, en Inglaterra una organización creada en 1824 pasó a ser reconocida, a partir de 1840, como *The Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals* (Fagan, 2015: pos.790). En la medida que la infancia fue adquiriendo una mayor atención (y en lo que podría entenderse como parte de un proceso de biopolítica pura y dura de países en fuerte expansión demográfica), estas sociedades comenzaron a dirigir su atención, desde fines de dicha centuria, a las nuevas generaciones. En algunos escenarios específicos, el espectro de las luchas de clases o los miedos a los cambios culturales acelerados revistieron de legitimidad, pertinencia (e incluso urgencia) la difusión de estos espacios, discursos y prácticas de formación en valores filantrópicos y de respeto a los animales.

En Chile, el entusiasmo infantil y juvenil frente a estas formas societarias, portadoras de una cierta sensibilidad cosmopolita, se manifestó en una demanda lo suficientemente constante como para mantener, aunque discretamente, la continuidad de una Sociedad Protectora de los Animales que incluso llegó a ser reconocida, en 1928, como institución cooperadora en la función educacional del Estado.

En paralelo al ejemplo señalado, también otras instancias (para) educativas, como las Colonias Escolares, se integraron al escenario de actividades destinadas a cautivar a la infancia en riesgo. Interesantemente, un tipo de iniciativa que compartía propósitos con otras tantas sociedades por Colonias que se habían expandido por Europa desde la década de 1870 fue motivo, en el caso chileno, de agrias discusiones debido a los resquemores de sectores de la Iglesia Católica que acusaban a las Colonias de ser espacios de corrupción de la infancia por parte de la Masonería (Toro-Blanco, 2021). Con grados diferentes de polémica, otras “ortopedias afectivas” también fueron espacios en los que se plantearon discursos y se experimentaron prácticas que, en aras de una sensibilidad de orden cosmopolita, levantaron ocasionalmente grados de polémica.

A partir de este escenario, el propósito de esta ponencia es explorar en las dimensiones cosmopolitas presentes en los discursos tanto adultos como infantiles respecto a estas instancias de formación emocional, que expresaban nuevas concepciones acerca de la percepción de la infancia respecto a la naturaleza, la salud, la formación al aire libre, la vida urbana, entre otras dimensiones. Interesa explorar en qué medida es posible determinar un contraste u oposición entre la afirmación de la identidad nacional, en tanto objetivo estratégico de la promoción de la “ortopedia afectiva”, y la formación de emociologías (siguiendo la conceptualización pionera de los Stearns, 1985) con inspiración cosmopolita. Mediante la revisión de literatura y prensa educacional e infantil, se busca identificar de qué manera se construyen ante la imposibilidad del viaje físico, símbolos, gestos, uniformes, causas y códigos compartidos los que permitirían a menores de distintos países sentirse unidos por un motivo común (Jobs y Pomfret, 2015) y de qué manera esto generó tensiones entre la singularidad del “Niño Chileno” como proyecto formativo y la imagen de una infancia globalmente considerada.

Referencias

- Eitler, P. (2014). “The ‘Origin’ of Emotions: Sensitive Humans, Sensitive Animals”, en U. Frevert et al., *Emotional Lexicons Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000*. Oxford: Oxford University Press, pp. 91-117.
- Fagan, B. (2014). *The Intimate Bond. How Animals shaped Human History*. Londres: Bloomsbury Press. [e-book]
- Jobs, R. y Pomfret, D. (2015). “The Transnationality of Youth”, en R. Jobs y D. Pomfret, (Editores), *Transnational Histories of Youth in the Twentieth Century*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 1-19.
- Rojas Flores, J. (2004). *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Stearns, P. y Stearns, C.Z. (1985) “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”, *American Historical Review* 90(4), 813–836.
- Toro-Blanco, P. (2019). “Los salvaguardias de aquellos seres mudos”: notas sobre educación y formación de comunidades emocionales en el trato hacia los animales. Chile, c.1900-c.1930. En *Revista de Historia y Geografía*, 40, 43 -61.
- Toro-Blanco, P. (2021). “Las colonias escolares: apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX” en E. Galak (compilador) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 127-137.

A coleção “Blätter und Blüten” [1]: leitura formativa para professores e pastores do Sínodo de Missouri no Brasil e EUA- transnacionalidade e histórias conectadas.

Patricia Weiduschadt.

As pesquisas historiográficas com grupos étnicos luteranos extrapolam o estudo das escolas, das cartilhas, da formação dos professores no contexto brasileiro. Tais movimentos religiosos consolidaram, primeiramente, em países europeus e nos Estados Unidos. Depois, expandiram-se para outros países, especialmente, em lugares já com grupos imigratórios consolidados, como o Brasil. Por isso, conceitualmente, tal comunicação será pautada pelo conceito do transnacional e histórias conectadas. (SCHRIEWER e CARUSO, 2005; ZIMMERMANN, .2003)

O transnacional e as histórias conectadas estão fundamentadas em processos não estatais, fogem do nacionalismo metodológico (LAWN, 2014). No caso dessa investigação o que media não é o Estado, mas, sim, a instituição luterana, representada pelo Sínodo de Missouri. Com tal escopo conceitual será abordado as conexões do Sínodo de Missouri no Brasil por meio da coleção “*Blätter und Blüten*”.

Pretende-se apresentar a constituição da coleção “*Blätter und Blüten*”, editada nos Estados Unidos, circulada também no Brasil. O periódico tinha como intuito subsidiar conhecimentos seculares e religiosos, especialmente, aos pastores e professores do Sínodo de Missouri, mas também às famílias luteranas, utilizando-se de textos e informações mediadas por autores norte-americanos e alemães.

Tal coleção serviria de respaldo aos docentes e párocos como suplementação de formação humana, sem descuidar do ideário religioso. Como principal fonte serão as revistas da coleção “*Blätter und Blüten*” e pesquisas publicadas sobre periódicos do Sínodo de Missouri. Será utilizada a análise documental e textual do periódico, incidindo nas propagandas da constituição da coleção, de outros livros e as relações de produção com outros periódicos seculares, mas sem perder de vista os princípios doutrinários e religiosos (CELLARD, 2010). Será observado, por meio das fontes, da circulação de tal periódico, circulado além dos Estados Unidos, mantendo interlocução com autores de diferentes lugares. (DUNSON, 1954).

A coleção “*Blätter und Blüten*”

Ao estudar o Sínodo de Missouri (WEIDUSCAHDT, 2007; STEYER, REHEFELDT, 2003), percebe-se que havia um projeto educacional religioso de expansão a outros países. Então, encontra-se fomento e interlocução com as revistas pedagógicas produzidas nos EUA em relação a realidade brasileira e a realidade alemã, com compilações de textos no Brasil e colaboradores de intelectuais teológicos alemães. A principal revista pedagógica foi a *Revista Schulblatt*, ela servia de apoio aos professores e circulou no Brasil, servindo de inspiração a revista pedagógica editada no Brasil denominada *Unsere Schule*. No entanto, a coleção em pauta fora produzida por uma casa editorial chamada *Louis Lange Publishing Company*, ambas situadas em Sant Louis, Missouri, próxima geograficamente, da editora oficial do Sínodo de Missouri, a *Concordia Publishing House*. Seu fundador Louis Lang foi co fundador da editora Concórdia estadunidense, mantendo sua própria casa editorial. Nasceu em 1828 na Alemanha, imigrando para os Estados Unidos.

A circulação desse periódico começou em 1895. Fisicamente se tem acesso ao periódico 2, 27 e 30. Mas, pode-se conhecer, de forma geral, os conteúdos das 30 revistas, porque, por meio de propagandas no final do periódico, estimulava-se aos leitores a constituir uma biblioteca e em tal espaço havia um resumo dos conteúdos e número de ilustrações de cada número.

A chamada constava “livros alemães para entretenimento”, com imagens da formação da biblioteca com a coleção e a imagem do idealizador Louis Lang. A orientação é que seja adquirida para a família e é publicada um resumo contido em cada coleção.

Para melhor ilustrar, na sequência aparece a imagem do incentivo para constituição da biblioteca e a figura do fundador.

Figura 1. Imagem da formação da coleção, do fundador e propaganda dos materiais.



Fonte: Blater und Bluten, p/d 1926, acervo pessoal

Aspectos da história da leitura e quais tipos de leitura considerados saudáveis a cada grupo social são embasadas em (CHARTIER, 1990; 1992). As investigações do autor nos advertem que a constituição de tais práticas está imbuída num contexto e servem a um propósito da instituição que fomenta a edição e a publicação. As coleções, instituídas pela instituição luterana, não deixam de ter sentido de controle ao instaurar modos de leitura considerada alinhada ao poder religioso. No entanto, a apropriação que se faz dela e as escolhas que os leitores fazem não pode ser totalmente controlada, ainda mais no contexto transnacional de circulação da revista em questão.

Os textos abrangeram muitas realidades ali publicadas, foram determinados pela visão do grupo étnico religioso nos EUA e com auxílio de grupos intelectuais religiosos da Alemanha, mas cada contexto pode ter se apropriado de forma diferente e como melhor convinha.

Há um movimento de ampliação das redes de leitura ao final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, por meio de uma profusão de periódicos, jornais, revistas. Para tanto, a leitura intensiva e restrita a ser religiosa estaria em vias de ser superada. Com tal oferta de leituras variadas, como as seleções, almanaques, as leituras laicas por assim dizer, a instituição religiosa preocupou-se em garantir leituras diferenciadas, surgindo tais coleções, eivadas de conteúdos variados, dando sentido universal e enciclopédico. Assim, havia uma formação editorial condizente para suprir a erudição geral. (CHARTIER, 2003), mas sem deixar de lado os princípios doutrinários religiosos. Chama a atenção a alusão enfatizada na oferta da coleção ao número de ilustrações e a publicação de assuntos

variados. Foi pensado na formação privada do sujeito na aquisição de tais coleções, mas entrelaçadas e conectadas pela instituição e ideologias dos seus produtores. Diante disso, pode-se compreender que os suportes precisam ser levados em consideração e o modo que eles ajudam a pensar a necessidade de compartilhamento na rede de pastores e professores, bem como a comunidade luterana em geral, num contexto transnacional. Reflete-se, dessa forma, que a formação dos professores e pastores, e dos direcionamentos das leituras as famílias, foi além dos aspectos pedagógicos e teológicos, possibilitou o fomento da intelectualidade, com ampliação da circulação transnacional e das interações da coleção em diferentes partes do mundo (SCHRIEWER, CARUSO, 2005; WERNER E ZIMMERMANN, 2003)

Referências

- Chartier, Roger. Formas e Sentido Cultura Escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- Chartier, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990
- _____. Textos, impressão, leituras. IN: Hunt, Lynn. A Nova História Cultural. São Paulo, 1992.
- Cellard, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- Dunson, Avelino Alves. A checklist of german newspapers in Missouri up to 1940. Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University, 1954.
- Lawn, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. Traduzido por Rafaela Silva Rabelo. Rev. Bras. Hist. Educ [online]. 2014, vol.14, n.01, pp.127-144. ISSN 2238-0094.
- Schriewer, Jürgen e Caruso, Marcelo. Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. IN: SCHRIEWER, Jürgen e CARUSO, Marcelo. Nationalerziehung und Universalmethode: Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2005. p. 7-31.
- Rehfeldt, Mário. Um grão de mostarda: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre – RS: Concórdia, 2003.
- Steyer, Walter O. Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o luteranismo: fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense. Editora Singular. Porto Alegre, RS, 1999.
- Weiduschadt, Patrícia e Castro, Renata Brião de. A revista pedagógica norte-americana Evangelisch- Lutherisches Schulblatt: aspectos transnacionais e trajetória. In: KARSBURG, Alexandre; VENDRAME, Máira Ines; CARNEIRO, DEIVY. Práticas de micro-história: diversidade de temas e objetos de um método historiográfico. [E-book] São Leopoldo: Oikos, 2022. p 414-427.
- WERNER, Michael e ZIMMERMANN, Bénédicte. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. TEXTOS DE HISTÓRIA, vol. 11, ne 1/2,2003, p. 89-127.

Redes transnacionales de la enseñanza personalizada. El movimiento Somosaguas en Chile.

María Dolores Peralta Ortíz.

Teresa Rabazas Romero.

Sara Ramos Zamora.

La educación personalizada es una corriente pedagógica que se originó en Francia tras la II Guerra Mundial, y se fue extendiendo a otros países de Europa como Alemania, Inglaterra, Holanda, Italia, Portugal y España, también a Latinoamérica, en Colombia, México o Brasil (Dallabrida, 2018), así como a Canadá y al Líbano o Siria (Faure, 1976: p. 5). Surgió como una respuesta a la crisis de identidad del sujeto que provocaron los totalitarismos europeos.

En el contexto español, una de las vías de recepción y apropiación de la educación personalizada fue canalizada por la Institución Teresiana. Creada por el Padre Pedro Poveda en 1911 como una asociación eclesial de laicos, tenía como objetivo la potenciación del diálogo entre la fe -en tanto que la *Encarnación* es considerada la clave de todas las estructuras de la educación- (Galino, 1965: 58) y la ciencia -mediante la educación y la cultura-. Será a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta cuando algunas profesoras teresianas viajan a París para asistir a cursos formativos sobre enseñanza personalizada en el Centro de Formación Pedagógica organizados por el padre Pierre Faure (Faure, 1981). A partir de ese momento, la IT fue difundiendo este modelo educativo a través de sus centros, combinando la pedagogía de inspiración cristiana y humanista del pensamiento pedagógico de Pedro Poveda con la enseñanza personalizada y comunitaria (Pereira, 1976). La creación del Colegio Veritas en 1960 y en 1969 del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS), serán determinantes para la difusión del modelo personalizado (Rabazas, Sanz y Ramos, 2020; Rabazas y Ramos, 2022). Era una perfecta combinación, el IEPS organizaba cursos de formación del profesorado, y el Colegio Veritas, era el escenario perfecto para comprobar cómo se aplicaba la enseñanza personalizada en sesiones prácticas con el alumnado, experimentando desde la observación directa el sistema pedagógico de la IT (Gutiérrez, 1971; Sánchez, 1996). Tanto el colegio Veritas como el IEPS, funcionó como *centro piloto* al que acudían educadores/as del país y del extranjero como observadores/as de clase y sesiones pedagógicas, favoreciendo la circulación de este modelo a otros contextos como el latinoamericano. En este sentido, nuestra comunicación pretende centrarse en cómo se produjo la recepción y apropiación de esta propuesta metodológica en Chile y en el caso concreto del colegio de la Institución Teresiana de Santiago de Chile, “Pedro de Valdivia”, creado en 1960, con la intención de crear un centro de renovación pedagógica.

A partir de 1968 se implantó en sus aulas la educación personalizada con profesorado formado en España. Siguió el modelo educativo hecho ya realidad en el Instituto Veritas y otros centros de España. El proceso de formación del profesorado tomaba como elementos fundamentales la observación directa en el aula, el trabajo acompañado por un profesor experto, el trabajo en equipo, la coordinación por ciclos, así como la organización de cursos y seminarios recibidos por parte del profesorado para el análisis de procedimientos e intercambio de recursos. Otro aspecto importante de la propuesta metodológica fue la incorporación de la familia en el proceso formativo, informando sobre el modelo pedagógico y sus consecuencias.

Una de las fuentes inéditas que se aportan en esta investigación, es el análisis del Informe de evaluación realizado por un equipo externo, el Centro de Planificación Eclesial (Ceplane), que funcionó en Chile hasta 2005, prestando diversos servicios en distintos ámbitos, entre ellos la educación católica mediante seminarios de formación y asesorías educacionales. En dicho informe, que se conserva en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana (AHIT), se comprueba la repercusión que tuvo el modelo pedagógico de enseñanza personalizada en este centro educativo chileno, permitiendo reconocer los rasgos de la educación personalizada que se llegó a implementar y la valoración de esta propuesta metodológica por parte de toda la comunidad educativa -padres, alumnos y profesorado-.

La metodología que se ha utilizado es el método histórico-educativo (Ruiz, 1997) desde una perspectiva comparada, que nos permite comprobar cuál ha sido la apropiación y recepción del modelo de enseñanza personalizada en el centro educativo chileno y su extensión a otros centros de ese país. Para ello, se han tenido en cuenta las fuentes que se encuentran en el AHIT, en el centro educativo objeto de estudio, así como los testimonios orales de algunas de sus protagonistas.

Referencias

- Domínguez, E. (1964). *Estudio general del Instituto Veritas y especial sobre la enseñanza primaria del referido centro* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 13). Universidad Complutense de Madrid
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Narcea.
- Galino, A. et al. (Dirs.). (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Rialp.
- Galino, A. (1991). *El personalismo y la educación personalizada en Francia*. En A. Galino Carrillo et al. (Dirs.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp. 113-160). Rialp.
- Gutiérrez, I. (1971). *Experiencia Somosaguas* (3ª Edición). Iter.
- Gutiérrez, I. (2009). El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, 181-189.
- Klein, L. F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. Edições Loyola.
- Peña, A. de la. (2011). 50 años del Instituto Veritas. *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana*, 16, 16-17.
- Pereira, M. N. (1976). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Narcea.
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Rabazas Romero, T.; Sanz Simón, C. y Ramos Zamora, S. (2020). La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*. Vol. 388 (ab-jun) pp. 109-132. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2022). La educación personalizada como modelo de formación docente en las instituciones públicas y privadas de la Institución Teresiana en Madrid (1950-1975). En Manso, J. y Thoilliez, B. (Eds.) *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado* (pp. 67-88). Narcea.
- 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.
- Sánchez, C. (1996). *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas*. Narcea.

Trazos de lo transnacional en los cambios de la cultura académica de las Escuelas Normales (Chile, c.1944-c.1964).

Camila Pérez Navarro.
Pablo Toro-Blanco.

El normalismo ha resultado ser una piedra basal en la formación de la mayor parte de los sistemas educacionales en América Latina tras el quiebre colonial y durante el desarrollo de los procesos de organización de los estados nacionales. Sus manifestaciones en cada ámbito territorial han sido distintas, tanto en intensidad como en duración. De lo que no queda duda es que, como tendencia compartida en países como Argentina, Perú, Chile, Brasil o México, se ha construido un relato histórico y de identidad respecto a las escuelas normales como espacios formativos del magisterio dotados de una índole especial y frecuentemente en relaciones complejas con el avance de la profesionalización, vía modelo universitario, de la pedagogía de acuerdo a modelos de carácter global que, a diferente velocidad e intensidad, han erosionado la prestancia que originalmente tuvieron las y los normalistas como agentes educativos del Estado destinados, prioritariamente, a la enseñanza de los sectores populares. Siendo un fenómeno que todavía ofrece ribetes importantes que descubrir, en el caso chileno ha recibido atención en años recientes (Pérez Navarro, 2017a, 2017b, 2020; Pérez Navarro y Paredes, 2023; Pérez Navarro y Rodríguez, 2021) y esta propuesta de ponencia se inscribe en esa línea de trabajo.

Consideramos que, en tanto fenómeno con tintes transnacionales, el normalismo puede ser perfectamente interpretado, en sus concreciones domésticas, adoptando y adaptando lo planteado por Escolano (2017), quien propone, en una perspectiva general, la coexistencia de tres culturas escolares en el espacio escolar: a) la cultura empírica, aquella vinculada a las experiencias pedagógicas y prácticas de los docentes para regular la enseñanza y el aprendizaje; b) la cultura política, relacionada con el lenguaje normativo y las prácticas generadas por la burocracia estatal; y c) la cultura académica, ligada al conocimiento experto producido por la comunidad intelectual, considerada principalmente como 'científica'. Cada una de estas modalidades de la cultura escolar se desarrolla autónomamente, bajo sus propias lógicas y dinámicas (Escolano, 2008). De ahí la necesidad de estudiarlas desde perspectivas distintas: mientras que la cultura empírica debería analizarse principalmente con base en una perspectiva etnohistórica de la educación, considerando los registros documentales de las propias escuelas y los objetos conservados en museos y centros de memoria; la cultura académica debe ser analizada fundamentalmente a partir de los textos técnicos producidos por la comunidad intelectual. En tanto, la cultura política estaría materializada en textos y prácticas promovidas tanto por los planificadores y gestores de la educación formal, como por otros agentes intervinientes (Escolano, 2017). Para efectos de esta propuesta, la médula de nuestro interés radica en los cambios experimentados por la cultura académica del normalismo chileno.

Teniendo a la vista la presencia del normalismo en el período de mediados del siglo XX, la propuesta de esta ponencia se nutre conceptualmente del campo de la historia transnacional de la educación, el que ha ido adquiriendo fuerza en los últimos años (Bruno-Jofré y Schriewer, 2012; Caruso y Roldán, 2005; Fuchs y Roldán, 2019) y que presenta un campo abierto de expansión en el caso de Chile (Fuentes, 2023). Como antecedentes, los trabajos de Alarcón (2011) y Toro-Blanco (2016, 2020) destacan por analizar los procesos de circulación de ideas pedagógicas y su transferencia y

recontextualización en el sistema escolar en Chile, especialmente en la implementación de la reforma de inspiración alemana de fines del siglo XIX y la introducción de ideas provenientes del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En este marco de intenciones, hemos definido como guía de análisis el concepto de transferencia educativa (Alarcón, 2010; Steiner- Khamsi, 2011) para observar las transformaciones de la cultura académica de las escuelas normales. La transferencia educativa no se refiere únicamente al proceso en que gobiernos u organismos copian políticas educativas para ser aplicadas en determinados territorios, sino también a aquellas que han sido recontextualizadas localmente por agentes o gobiernos luego de un proceso de selección, adaptación y traducción de las prácticas discursivas. En este caso, interesa estudiar cómo la circulación de ideas y discursos provenientes de las propuestas de agencias internacionales tales como UNESCO u OEA incidieron en la cultura académica normalista a partir de mediados del siglo XX. Una primera constatación, a partir de la evidencia existente, nos muestra un cambio en los sujetos encargados de producir el conocimiento experto entre 1927 y 1974: mientras que en la primera mitad del siglo los/as normalistas lideraron, desde la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación, la puesta en marcha de iniciativas pedagógicas y los proyectos de reforma al sistema escolar (lo que se vio impulsado energicamente con la creación de la Escuela Normal Superior en 1933), a inicios de la década de 1960 poseían escasa presencia en las principales jerarquías ministeriales, siendo reemplazados por profesores de educación secundaria o intelectuales con profesiones liberales, como médicos, abogados o ingenieros. Esta ponencia busca dar luces acerca de ese proceso, poniendo énfasis en sus factores y ribetes transnacionales.

Referencias

- Alarcón, C. (2011). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Libros libres.
- Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012) (Ed.). *The global reception of John Dewey's thought: multiple refractions through time and space*. New York: Routledge.
- Caruso, M. y Roldán, E. (2005). Pluralizing Meanings: the monitorial system of education in Latin America in the early nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 41(6), 645-654.
- Escolano, A. (2008). “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 18, 131-146.
- Escolano, A. (2017). *La escuela como cultura: experiencia, memoria y arqueología*. Campinas: Editora Alínea.
- Fuchs, E. y Roldán, E. (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives (Global Histories of Education)*. Springer.
- Fuentes, J. (2023). “El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE*, 22(48), 276-293
- Pérez Navarro, C. (2017a). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961- 1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, DIBAM.
- Pérez Navarro, C. (2017b). El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928–1990. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(9), 75-93.

- Pérez Navarro, C. (2020). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Colecciones Digitales, Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Pérez Navarro, C. y Paredes, N. (2023). Notas históricas sobre la escolarización en contextos rurales. Un acercamiento a partir de las historias de vida de normalistas de las provincias de O'Higgins y Colchagua (décadas de 1950 y 1960). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 7. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973*. Santiago: Ediciones UTEM.
- Pérez Navarro, C. y Rodríguez, L. G. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IX (18), 1-21.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En: M. Caruso y H. Tenorth. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Toro-Blanco, P. (2016). "Misión al finis terrae: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930". En: Hernández, J. M. (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Toro-Blanco, P. (2020). "Conselhos de viajantes: a Escola Nova e a transformação do papel do professor no Chile (1920-1930). Um olhar conciso da história transnacional e das emoções". En Gonçalves Vidal, D. & Silva Rabelo, R. (Coords.). *Movimento internacional da educação nova*. Brasil: Fino Traço.

Os significados de práticas pedagógicas e educativas da Casa Pia em Salvador na primeira metade do Século XIX.

Rejane Pereira Correia.

Introdução

Esta pesquisa pretende identificar e refletir as práticas pedagógicas e educativas elaboradas pela Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim (Casa Pia) durante a primeira metade do século XIX. Apresenta como essa instituição orientava os meninos pobres órfãos e porcionistas recolhidos entre 1825-1855, em Salvador, e os encaminhavam para o mundo do trabalho.

No início do século XIX, Salvador tinha um comércio importante calcado, principalmente, na exportação de produtos tropicais, para Europa, África e Ásia (MATTOSO, 1979). Período de transformações sociais, econômicas, culturais e políticas, entretanto, o crescimento ocorria em consonância com a intensificação do empobrecimento das camadas excluídas da sociedade baiana.

Os estudos de FRAGA FILHO, 1994 apontam que o crescimento da quantidade de crianças e jovens considerados “moleques e vadios”, que praticavam pequenos furtos e arruaças nas ruas, era uma preocupação tanto das autoridades locais quanto dos comerciantes. Tal situação provocou um sentimento de comoção no irmão leigo Joaquim Francisco do Livramento em 1796, quando visitara a cidade e, no mesmo ano, solicita doações para fundar um hospital e um orfanato que abrigasse crianças do sexo masculino (MATTA, 1996).

Esse é o contexto histórico e social que a Casa Pia, fundada 4 anos depois do empenho desse religioso, em Salvador, que encontrou eco entre sujeitos da camada dominante da época, pois viam a criação da instituição como uma estratégia de controle e ordenamento dos corpos e dos trabalhos urbanos.

O marco temporal inicia-se em 1824, quando a Casa Pia se organiza para ser instalada em uma nova sede e o final em 1855, pois, foi o último registro em ata da Mesa Administrativa que foi realizado em 16/12/1855.

O objeto da pesquisa é o processo educativo proporcionado pela Casa Pia para os meninos pobres, órfãos e porcionistas através da formação de mão-de-obra minimamente qualificada e livre que era encaminhada para o mercado de trabalho de Salvador entre 1825-1855.

Nesse sentido, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: quais os significados das práticas pedagógicas e educativas adotadas pela Casa Pia para a formação moral de meninos, pobres, órfãos e porcionistas recolhidos em Salvador entre 1824 até 1855?

Os objetivos dessa pesquisa são: no âmbito geral – Identificar as práticas pedagógicas e educativas adotadas pela Casa Pia entre 1825-1855. Os específicos: compreender o contexto histórico social da Casa Pia entre 1825-1855; compreender os sentidos do recolhimento dos meninos pobres, órfãos e porcionistas pela Casa Pia entre 1825-1855; compreender a formação moral para o trabalho livre orientada pela Casa Pia numa sociedade escravista entre 1825 e 1855.

O arcabouço teórico partirá da História vista “dos de baixo”, das relações entre História Social e Cultural, assim como da teoria da análise de conteúdo, já que a história deve ser problematizada, pois, no caso específico, proporciona a inclusão das narrativas de grupos sociais marginalizados pela historiografia.

Desse modo, este estudo partirá das perspectivas da História Social proposta por Thompson (1987, 1997). Há uma complexidade nos contextos culturais que devem ser levados em consideração, visto que são marcados por conflitos e tensões no tecido social. As contribuições da cultura e experiências desses grupos também serão relevantes. Este estudo pretende trilhar o caminho do entendimento de que as sociedades são distintas e atribuem diferentes significados à infância e à criança. Será necessário compreender as rupturas e permanências, assim como, o questionamento de concepções abstratas e genéricas (KUHMAN JR., 1988, p. 37).

Metodologia

Sendo consideradas as fontes e os procedimentos para o levantamento das informações, tem-se uma pesquisa de base documental inserida em uma abordagem qualitativa, que tem a intenção de estudar as práticas e concepções pedagógicas durante o funcionamento da Casa Pia no recolhimento e formação para o mundo do trabalho de meninos, pobres, órfãos e porcionistas entre 1825 e 1855.

A partir de fontes documentais encontradas, como: livro de matrícula dos meninos recolhidos; livro de registro de entrada e saída; correspondências oficiais e não oficiais; relatórios dos provedores; atas da Mesa Administrativas; cartas de recomendações para o recolhimento; legislações educacionais do período 1825-1855; pasta de cadastro dos meninos órfãos e porcionistas: comprovante de batismo, atestado de vacina, “atestado” de pobreza, “certidão de óbito” do pai e/ou da mãe, cartas de referências, assim como, a leitura e análise de periódicos que circulavam no período, pretendendo compreender e analisar o cotidiano institucional, relacionando-os com as práticas educativas e pedagógicas, a dinâmica do recolhimento, as formas de fazer e pensar o trabalho das crianças e dos jovens na cidade de Salvador, como também as ações do estado brasileiro relacionados à infância pobre.

A intencionalidade é contestar entre si e com outras fontes que disponibilizam informações e apontem as práticas e concepções pedagógicas, desempenhadas pela Casa Pia, a fim de promover a educação dos meninos e jovens recolhidos ou porcionistas, que eram preparados para o aprendizado de um ofício e encaminhados ao mercado de trabalho.

Resultados parciais

No exercício de leitura preliminar de Relatórios de Professores, percebe-se a dificuldade de aquisição de material didático, o estado de conservação dos poucos disponíveis e as referências desejadas pelos professores para sua ação no processo educativo dos meninos recolhidos. Vale ressaltar ainda que esses documentos não foram encontrados *in loco*, pois não mais fazem parte do patrimônio e que essa relação de aquisição de compra desses livros dá pistas para a compreensão de qual era o caminho da educação que se pretendia realizar na Casa Pia. A instituição atuou em bases pedagógicas tradicionais, através de métodos violentos e coercitivos, como a aplicação de castigos corporais e isolamento familiar e social.

Considerações finais

Na primeira metade do século XIX, a recém formada Casa Pia teve um importante papel no recolhimento, educação e formação de mão-de-obra em Salvador. Embora para o

Estado e sujeitos das classes dominantes a ideia de civilizar, moralizar através do trabalho era o caminho ideal para o controle e ordenamento dessas crianças e desses jovens oriundas das camadas pobres. Esta instituição elaborou e impôs as suas práticas e métodos pedagógicos para atender ao projeto político civilizador, como também a preparação e o encaminhamento para o mundo do trabalho.

Em linhas gerais, está sendo possível perceber a ocorrência de ações cotidianas das crianças e dos jovens recolhidos na Casa Pia. A leitura da documentação a partir da abordagem da História Social inglesa permitiu a compreensão de perceber práticas de resistência.

Referências

- Araújo, José Carlos Souza, & Gatti J. R. Décio (orgs.) (2002). *Novos temas em História da Educação Brasileira Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados e Uberlândia/MG: EDUFU.
- Ariès, Philippe. (1981) *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Certeau, Michel, Giard, Luce & Mayol, Pierre. (1996) *A invenção do cotidiano II: Morar, cozinhar*. Trad. Ephraim F. Alves, Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.
- Del Priore, Mary (Org.). (1999) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dick, Sara Martha. (2001) *Políticas públicas para o ensino secundário – Liceu Provincial 1860 a 1890*. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil
- Faria Filho, Luciano Mendes de. (Org.) (1999) *A Escola elementar no século XIX – o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF.
- Faria Filho, Luciano Mendes de; & VEIGA, Cinthya Greive. (org.). (1996) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Brasil.
- Fraga Filho, Walter. (1996) *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo, SP/Salvador, Bahia, Brasil.
- Jinzenji, Monica Yumi. (2002) *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Kuhlmann Jr., Moysés. (1998) *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Brasil.
- Lopes, Alberto; Faria Filho, Luciano Mendes de; & Fernandes, Rogério.; J. (2007) *Para a Compreensão Histórica da Infância*. Belo Horizonte, Brasil.
- Matta, Alfredo Eurico Rodrigues da. (1996) *Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado*. 228 f. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Bahia, Brasil
- Mattoso, Kátia Maria de Queirós. (1979) *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro, Brasil
- Nosella, Paolo; & Buffa, Ester. (2013) *Instituições escolares: porque e como pesquisar*. Campinas, São Paulo, Brasil.
- Nunes, Antonietta de Aguiar. (1997) *Educação na Bahia no Século XIX: algumas considerações*. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Rizzini, Irene. *Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever*. In: PILOTTI, Francisco & RIZZINI, Irene (Orgs.). (1995) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil.

- Schueler, Alessandra Frota Martinez de. (2001) A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.) Educação da infância brasileira (1875-1983). Campinas, São Paulo, Brasil.
- Schueler, Alessandra Frota Martinez de. (2009) Internatos, Asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. Revista contemporânea da educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Sousa, Ione Celeste. (2006) Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. 400 f. Dissertação de Doutorado. PUC – São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Thompson, E. P. (1987) A formação da classe operária inglesa I: A árvore da liberdade. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Thompson, Edward. (1997) Tempo, disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: Costumes em Comum. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Veiga, Cynthia Greive. (2000) Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 1. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Propostas da Escola Nova para a Educação Rural: representações e práticas presentes nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil (1940 – 1950).

Samanta Vanz.
José Edimar de Souza.

O Estudo aqui apresentado dedica-se a analisar as representações e as práticas da proposta pedagógica da Escola Nova presentes na Educação Rural dos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, considerando sua perspectiva local e as influências transnacionais que moldaram a educação nesse lugar. Entre os anos de 1940 e 1950, houve um processo de interiorização da abertura dos grupos escolares, onde a administração municipal e a Inspeção do Ensino, órgão responsável por organizar a instrução pública, voltaram-se para a educação das crianças para além da proposta urbana, focando em uma área cuja influência da imigração italiana ainda era muito forte, refletindo nos costumes e na oralidade destas comunidades.

Para Magalhães (2016), tanto em Portugal como no Brasil, o republicanismo aproximou a instituição escolar dos objetivos do regime político, no plano ideológico e reformista. O escolanovismo brasileiro envolveu ação do Estado e permitiu ainda a influência escolar por parte de Congregações Religiosas, entidades privadas e corporativas. Enquanto movimento de modernização da formação docente, o escolanovismo tornou realidade uma pedagogia inspirada nos Grupos Escolares, como instituição integradora e articulada dos vários ciclos de ensino.

Durante esse período, o Brasil estava imerso em uma intensa política de nacionalização do ensino e supressão das culturas imigrantes. A urgência de uma renovação pedagógica influenciou as práticas educacionais nas regiões rurais, consolidando-se localmente conforme as diretrizes estabelecidas pela Inspeção do Ensino, em cooperação com o governo do Estado do Rio Grande do Sul. A valorização das experiências locais se alinhava com a perspectiva da pedagogia nova tanto em âmbito nacional quanto internacional.

A ideia de uma educação nova que circulava no período provinha do discurso de um projeto de renovação da educação brasileira como um todo, construído em meados dos anos de 1930 sob influências de propostas progressistas europeias e americanas, especialmente as de John Dewey. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932 (Azevedo, 1958) orientava a perspectiva renovadora em todo o Brasil. Para Valdemanin (2010), a divulgação das concepções da Escola Nova no Brasil primeiro objetivava a mudança da mentalidade por meio do estabelecimento de novas bases teóricas, para depois descrever iniciativas metodológicas.

Para Peres (2016), a influência das ideias escolanovistas no Rio Grande do Sul se deu principalmente por meio do educador Lourenço Filho, que trabalhou ativamente a partir de três diferentes perspectivas: a formação continuada dos professores, a renovação técnico-científica da proposta didático-pedagógica e a reestruturação do sistema político-administrativo do Rio Grande do Sul (RS), que culminou na reorganização da Secretaria da Educação, em 1942, e na criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), em 1943. Essa reforma do ensino aproximava a escola das questões sociais, em um programa que articulava o político e o pedagógico e que tinha o Estado como instituição fundamental para a efetivação destas ideias.

O que se defendia era uma escola mais abrangente, onde “a formação escolar tornou-se necessária não só a pequenos grupos de crianças e jovens, mas a maior parte.” (Lourenço Filho, 1969, p.19). Para que isso fosse possível, porém, era necessária uma articulação entre governos municipais e estaduais, para que as propostas de uma educação moderna não esbarassem na incapacidade da escola de formar cidadãos preparados para esse novo tempo: “(...) não está perdida a fé no poder da educação. O que se faz necessário é rever os modelos teóricos e os recursos práticos para possível adequação aos graves problemas de mudança de nosso tempo” (Lourenço Filho, 1969, p. 32).

A proposição da escola estar vinculada aos interesses sociais exigia como elementos norteadores a introdução de uma nova metodologia, em que o professor adotava um papel de mediador e a criança ganhava o foco no processo educativo. Surgiam propostas de práticas pedagógicas que trabalhassem com centros de interesse dos alunos, bem como na inserção de uma série de artefatos apoiadores da aprendizagem.

Para Viñao Frago (2004, p, 76), os professores constituem “elemento-chave tanto nos processos de reforma, inovação e mudança, como na configuração da cultura escolar”. Nesse sentido, os docentes são responsáveis pela implementação ou resistência à institucionalização de novos processos.

Repercutindo em todo o estado gaúcho, o movimento da Escola Nova se formalizou por meio da expansão e da abertura de grupos escolares, nos programas adotados pelas escolas primárias a partir das diretrizes do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), a preocupação com a formação dos professores e a implantação de políticas contra o analfabetismo. Para Quadros (2006), porém, a reforma do ensino no RS foi possível graças à relação estabelecida entre diferentes sujeitos, como o governo, a Igreja, os partidos políticos, a imprensa, as escolas e a comunidade em geral.

Em um contexto de educação rural, as políticas de modernização influenciaram a proposta educativa nos grupos escolares municipais, com a necessidade de adaptação dos métodos pedagógicos às realidades locais. A proposta da Escola Nova que enfatizava a importância da experiência, da experimentação e da prática como formas de aprendizagem significativa foi adaptada para a educação rural a partir da valorização do contexto das comunidades campestres. “Afeiçoar o educando ao ambiente em que vive, formando-lhe a consciência do valor e da dignidade do trabalho rural” (Plano de Educação Rural, 1948, p. 26), era um dos objetivos gerais da educação primária rural.

Buscava-se integrar a escola à vida da comunidade, valorizando os saberes locais e as necessidades dos alunos, desprendendo-se do pensamento que concebia o homem do campo como exemplo de atraso (Souza *et al.*, 2020). Ao olhar para as proposições da Escola Nova, articulava-se ao movimento do Ruralismo Pedagógico, dos seus interesses e suas estratégias acerca da educação do sujeito do campo. O movimento do Ruralismo Pedagógico defendia uma escola alinhada às particularidades de vida dos sujeitos, procurando desenvolver uma formação agrícola que compreendia os saberes pedagógicos, de higiene e de agricultura (Mennucci, 1934).

A partir deste cenário, fundamentamos nossa perspectiva teórica na História Cultural e assumimos como conceito para nossas análises a concepção de representações dada por Chartier (2002), que as considera como construções sociais que legitimam os sentidos de um determinado tempo, do outro e do espaço. As representações abrangem uma ampla gama de formas de expressão, como textos escritos, imagens, rituais, práticas e discursos, sendo que consideramos a apropriação como uma dinâmica que parte da reinterpretação dos sujeitos para os usos destes modelos culturais de um contexto determinado.

Na análise da proposta da Escola Nova para a Educação Rural, cabe pensar nas representações como ativos construídos socialmente, moldados pelas condições sociais,

históricas, políticas e culturais do período, cujas práticas, como fazeres do cotidiano, relacionam-se com as percepções do mundo social e com os discursos produzidos em certos contextos, gerados e geridos pelos sujeitos que se constituem nesses espaços.

Nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul houve um movimento de apropriação e aplicação das propostas da Escola Nova, com ênfase na participação ativa dos alunos, na valorização da cultura local e na integração entre escola e comunidade. Essa relação entre a pedagogia da Escola Nova e a educação rural teve como um dos principais expoentes a criação dos Clubes Agrícolas.

Os Clubes Agrícolas eram componentes curriculares dos grupos escolares, e tinham como principal objetivo desenvolver nos alunos o apreço e as vivências das atividades com a terra. Era a valorização da atividade agrícola, parte do cotidiano das crianças camponesas, presente nas atividades intramuros das escolas. No *Programa de Ensino para as Escolas Municipais* (1943, p. 37), “os Clubes Agrícolas apresentam estímulos constantes e fortes, fornecendo fontes de motivação para o estudo dos vegetais e do solo, não apenas na primeira série, como nas demais que se lhe seguem”.

A valorização da natureza, do trabalho manual e da colaboração entre alunos e professores eram aspectos marcantes dessas práticas educacionais, convergindo diretamente para a proposta de Dewey dos impulsos que deveriam ser desenvolvidos dentro da escola: o social, o de construção, o de investigação e da expressão artística (Valdemarin, 2010).

Por meio dos Clubes Agrícolas, as crianças tinham um tempo e um espaço apropriado para manifestar estes impulsos ao mesmo tempo em que eram instrumentalizadas para os saberes do campo. Havia, porém, um resultado utilitarista que não pode ser negado numa análise diacrônica: a relação direta entre a valorização dos saberes rurais e o ensino primário refletiram na maneira como os grupos escolares passaram a promover os Clubes Agrícolas como parte integral da formação do cidadão brasileiro, buscando modelar os sujeitos do campo a partir de uma perspectiva científica.

Com o respaldo da Inspeção de Ensino e da Diretoria de Fomento e Assistência Rural, os Clubes Agrícolas eram registrados junto ao Ministério da Agricultura, que buscava oferecer os elementos necessários para o seu funcionamento, como o recebimento de livros especializados para a biblioteca da escola, utensílios agrícolas e sementes para o plantio (Clubes Agrícolas, 1950). Era comum que a Prefeitura colocasse o trator a disposição dos Clubes, para a preparação da terra que seria cultivada pelas crianças no decorrer do ano letivo (Fotografia 1).

Fotografia 1. Trator da prefeitura arando a terra para o Clube Agrícola



Fonte: Álbum fotográfico da Diretoria da Instrução Pública – 1948-1950, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Além de estratégias efetivas para manter o interesse das crianças nas atividades do campo, os Clubes Agrícolas também eram vistos com prestígio pela comunidade rural, por serem considerados espaços para a vivência das práticas cotidianas, além de possibilitar a aprendizagem de técnicas e informações que eram também compartilhadas no ambiente familiar. Para integrar ainda mais esta vida intramuros e extramuros da escola, a Inspeção de Ensino produziu um periódico pedagógico próprio do município, o *Despertar*, que era distribuído nas escolas primárias rurais e tinha um forte viés nos assuntos do campo.

Nos Clubes Agrícolas, toda a proposta teórica era posta em prática, sendo que os alunos eram responsáveis pela horta escolar e o cultivo e manuseio de diferentes produtos agrícolas; para Valdamarin (2010), esta também era a proposta de Dewey, que considerava que ao colocar os alunos em contato com situações geradoras de reflexão, a aprendizagem partia de uma experiência pessoal do aluno, e não de uma proposição do professor. Na Fotografia 2, os alunos se envolvem com a atividade de plantio sob a supervisão da professora, na horta escolar, terreno cercado próximo do prédio escolar:

Fotografia 2. grupo de alunos em atividade de plantio



Fonte: Álbum fotográfico da Diretoria da Instrução Pública – 1948-1950, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Os Clubes Agrícolas foram importantes para promover a visão de que o trabalho agrícola, em conjunto com uma educação correspondente e especializada, forneceria potencialidades para o progresso das comunidades e para evitar o êxodo rural do período. Na visão de Lourenço Filho (1927, p. 247): “Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetização – um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional”.

Como proposta para a estrutura das atividades, orientava-se que os professores proporcionassem ações voltadas à prática:

“É evidente que para tais alunos os ensinamentos práticos de processo mais eficientes de cultura serão aceitos com interesse e o treino em inovações desta natureza recebido com proveito (emprego de adubos químicos, irrigação dos campos, introdução de novas espécies vegetais, preparo das sementeiras, emprego

de vacinas em animas, etc.), coisas muitas vezes ignoradas pelos pais dos alunos” (Plano de Educação Rural, 1948, p. 27).

A escola adquire um papel importante na modernização econômica e cultural das comunidades rurais, compartilhando um intercâmbio diário entre o desenvolvimento técnico-científico e a vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Na perspectiva de uma educação rural, a escola passava a assumir diferentes representações: a do espaço de alfabetização, a da formação do cidadão rural, a da capacitação para o trabalho; todas estas propostas giravam em torno dos mecanismos de organização da escola enquanto uma instituição capaz de civilizar e de propagar um discurso de renovação pedagógica, que procurava valorizar o sujeito e o seu contexto.

As ações efetivadas em prol desta nova visão pedagógica influenciaram a cultura escolar do município, se concretizando por meio das práticas escolares, do programa de ensino e da materialidade escolar, marcando o ensino primário e deixando seus vestígios no processo de escolarização de Caxias do Sul. As representações e práticas pedagógicas observadas nesse contexto evidenciam o esforço conjunto de educadores, comunidades e governos municipais na busca por uma educação que bebia da proposta da Escola Nova e que trazia uma perspectiva mais inclusiva, participativa e contextualizada às realidades rurais.

Referências

- Azevedo, A. (1958). *A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. In: Azevedo, F. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos.
- Chartier, R. (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Portugal: Difel.
- Clubes agrícolas. (1950). *Despertar*. Caxias do Sul, (ano 3, n. 27, set.) Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- Lourenço Filho, M.B. (1927). *A uniformização do ensino primário no Brasil*. Tese n. 42 da I Conferência Nacional de Educação, p. 244-249. In: Costa, M. J.F. F. et al. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura/ Sadiae / Inep.
- Lourenço Filho, M. B. (1969). *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (10. ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Mennucci, Sud. (1934). *A crise brasileira de educação*. (2. ed.). São Paulo: Editora Piratininga.
- Peres, E. T. (2016). *Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959)*. In.: Grazziotin, L.S.& Almeida, D.B. *Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX*. São Leopoldo: Oikos.
- Pesavento, S. J. (2012). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Plano de Educação Rural. (1948) *Boletim do CPOE*. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, ano 1948-1949. Recuperado no Arquivo do Centro de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.
- Programa de Ensino para as Escolas Municipais (1943). *Prefeitura Municipal de Caxias*. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul.
- Quadros, C. (2006). *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Magalhães, J. (2016). Intelectuais e história da educação em Portugal e Brasil. *Cadernos De História Da Educação*, 15(1), 299–322. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34639>
- Souza, R. F.; Celeste Filho, M.; Mesquita, I. M. (2020). *História e memória da educação rural no século XX*. 1aed. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Valdemarin, V. T. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez.
- Viñao Frago, A. (2004). Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 2, p. 65-87.

Influencias transnacionales en la modernización de la educación de las mujeres españolas: la tentativa de la Sección Femenina.

Teresa González Pérez.

Introducción

En España, en el periodo final de la dictadura franquista, en un contexto histórico de debilitación del régimen dictatorial, el gobierno se hallaba en la senda de la modernización. Inició cierta apertura acercándose a las tendencias internacionales, introdujo conceptos nuevos que circulaban más allá de sus fronteras. Se situó dentro de las estructuras de las organizaciones internacionales de carácter católico. Algunas de las personalidades más singulares, como fue el caso de Joaquín Ruiz-Giménez, intentaban desarrollar una serie de propuestas de carácter modernizador (Núñez Soro, 2016). Incluso los miembros de Acción Católica, la Asociación Nacional de Propagandistas y Falange presentaron a España como un país comprometido con el imaginario social moderno (Brydan, 2019). La influencia internacional se proyectó en la reforma de la educación. La renovación del sistema educativo coincidió con el programa de comprensión internacional. En la reforma, los expertos internacionales recomendaron al Ministerio de Educación y Ciencia que fomentaran la “cooperación internacional”, con propuestas para la formación del profesorado, con proyectos de tecnologías educativas, el acercamiento a nuevas estructuras de carácter político y a los organismos internacionales (Delgado Gómez, 2020).

Por otra parte, determinados cambios de la política internacional favorecieron el desarrollo de una agenda femenina, como sucedió con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del Año Internacional de la Mujer (1975). El gobierno captó algunas ideas manejadas por la ONU respecto las mujeres, que estaban en sintonía con los propios proyectos del régimen. La Sección Femenina trató de implicarse con los organismos internacionales en la instrumentalización del denominado “problema de la mujer”. Si bien, su papel consistía en adoctrinar y educar a las mujeres españolas fueron conscientes de que su situación era sinónimo de desigualdad y carencia de derechos. La organización del I Congreso Internacional de la Mujer (1970) y la participación en el Año Internacional de la Mujer (1975) era una manera de renovarse sin renunciar a sus principios básicos. En este trabajo pretendemos estudiar la importancia que tuvieron los organismos internacionales en el proceso de modernización de la educación de las mujeres a finales de la dictadura franquista. Se trata de analizar la evolución que experimentó la Sección Femenina para debatir sobre las acciones y políticas que fueron implementando.

El intento de modernización de la educación femenina

En el transcurso del tiempo, la Sección Femenina de la Falange, con la legitimación del régimen fascista, había construido un modelo cultural y educativo para las mujeres españolas, promoviendo una cultura dócil, apoyada en una política de género propia que condicionó la educación para las mujeres. Las falangistas habían integrado en sus discursos la doctrina y las políticas ideológicas de las mujeres de los partidos fascistas europeos (alemanes, italianos y portugueses), incorporando a su modelo de feminidad ideas clave del pensamiento fascista combinado con las creencias católicas (Cenarro,

2017; Ruiz, 2016; Valiente, 2015 y 2016). Las mujeres falangistas aprovecharon las transformaciones acaecidas en los años sesenta para modernizarse, y así evitar que las mujeres se alejaran del modelo propuesto desde las esferas del poder. A través de sus procuradoras en las Cortes, intentaron proponer leyes europeístas más flexibles que beneficiaran a la población femenina española. Las nuevas identidades rompían con el orden de género establecido y chocaban con la visión oficial (Camino, 2020). Tanto el sexismo como las diferencias de género persistieron en los diferentes niveles educativos, aunque las mujeres fueron accediendo a la educación durante todo el franquismo (González, 2018).

En 1967 la Sección Femenina presentó el Congreso Internacional de la Mujer (CIM), con el fin de estudiar la situación de la mujer en España, tratando de redefinir su papel analizando “los problemas que afectan a la mujer en el campo social, familiar, profesional” (CIM, 1970). La celebración del citado Congreso marcó el inicio de una actualización del discurso del régimen franquista en relación con la igualdad de género. Este evento fue inaugurado en 1970 por Carmen Polo, esposa del dictador, presidenta de honor del congreso, junto al Secretario General del Movimiento, Torcuato Fernández Miranda, el ministro de Información y Turismo, Alfredo Sánchez Bella, la presidenta efectiva del congreso, Pilar Primo de Rivera. Además, a la inauguración asistieron las esposas de los ministros, algunos cargos del régimen y representantes de Argentina, Brasil, Camerún, Chile, China, Jordania, Marruecos, Perú, Turquía, y Venezuela (Camino, 2020).

La “problemática de la mujer” abarcaba diferentes aspectos de la esfera educativa, económica, laboral, social y política. Desde el propósito reformador pretendían conciliar el tradicionalismo con la progresiva incorporación de las mujeres a todos los ámbitos de la vida pública. Este objetivo se convirtió en el eje del discurso de género, que se manifestó durante este congreso internacional como su primera expresión práctica. Se trataba de un mensaje renovado que integraba algunos cambios sociales de finales de los años sesenta, que fueron acentuándose a comienzos de los setenta (Ruiz, 2016). El gobierno quería mostrar al exterior su aspecto más “tolerante”, por lo cual trató de convertir a la Sección Femenina en la impulsora de la promoción de las españolas, pero no de la igualdad (Camino, 2020). Sin embargo, condicionó su acción al no permitir que hicieran reivindicaciones políticas en el CIM, solo planteamientos moderados, además de aceptar la necesidad de realizar diversas reformas en el ámbito educativo y laboral. En este evento hubo cuatro comisiones centradas en la mujer en distintos espacios de la sociedad. La cuarta comisión, “La mujer en la educación y en la cultura”, tuvo como ponente general a María Ángeles Galino. Esta profesora universitaria, miembro de la institución Teresiana, fue la única mujer que encabezó una de las cuatro comisiones del congreso sobre mujeres, lo cual evidenciaba la discriminación que sufrían en el régimen dictatorial (CIM, 1970). Los temas que se abordaron en esta comisión apuntalaron los asuntos que se trataron en las otras comisiones, pero también hubo cuestiones específicas, tales como solicitar a los medios de comunicación que no proyectaran una imagen distorsionada de las mujeres y que no fueran representadas como un objeto de placer, de diversión o de consumo (Camino, 2020).

Trascendencia del CIM y el Año Internacional de la Mujer

La Sección Femenina tuvo un importante poder de convocatoria. Asistieron mujeres procedentes de la mayoría de los países europeos y de Latinoamérica, también de África y de Asia. De igual modo acudieron destacadas españolas, entre ellas, Marta Portal, Pilar

Urbano y Francisca Bohigas. Destacó el protagonismo de M^a Ángeles Durán, María Moliner y María del Campo Alange junto con otras mujeres representantes de las Asociaciones de Amas de Casa (González, 2020). También las mujeres de izquierdas participaron con intervenciones transgresoras, hecho que contrastó con los planteamientos retrógrados y la censura. La escasa presencia de jóvenes junto a la ausencia de libertad de expresión condicionó a las participantes hasta el extremo de que algunas mujeres fueron excluidas. El CIM tuvo repercusiones en la prensa, aunque la información fue manipulada de acuerdo a la conveniencia oficial. La gestión política de la dictadura dificultó el éxito del congreso. No hubo esa proyección internacional tan amplia como se anunció, y tampoco fue notada la presencia de representantes extranjeras. Más bien, a modo de publicidad del régimen, se magnificó la proyección en los medios conservadores (Camino, 2020). Se maquilló la escasa sintonía entre el discurso y los valores defendidos por las falangistas y las mujeres españolas desde la década de los años sesenta, a veces contradictorio con el comportamiento de las dirigentes y el modelo de mujer que defendían (mujer, madre y esposa). No se ajustaba el perfil de las dirigentes con el planteamiento teórico. La resistencia ideológica naufragaba en muchos sectores con la circulación de otros valores y principios (Ruiz, 2016). El discurso tradicional se resquebrajaba con la reformulación de la identidad femenina católica junto a la defensa jurídica, liderada por un grupo de mujeres más jóvenes de clase alta y media alta, que habían sufrido las discriminaciones de género imperantes en la España franquista (Ruiz, 2023). El CIM fue un ensayo para la organización del Año Internacional de la Mujer, ambos eventos organizados y mediatizados por la Sección Femenina.

La Organización de las Naciones Unidas, designó un año dedicado al análisis internacional enfocado a las mujeres. Las circunstancias sociales y económicas, que convergieron en la década de 1970, favorecieron la proclamación del Año Internacional de la Mujer (Fuentes, 2014). En consonancia con la internacionalización del discurso de género, la Sección Femenina puso de relieve la modernización de sus principios que contrastaban con los planteamientos patriarcales originarios. El eje central era la defensa de la educación, los derechos y la incorporación de las mujeres a todas las esferas de la vida pública. La mirada al exterior implicaba una actualización ideológica y una readaptación a las demandas de las mujeres españolas. Las procuradoras a Cortes lograron el respaldo del gobierno para la celebración del Año Internacional de la Mujer en el año 1975, que presentaron como una conquista propia y del régimen. La Sección Femenina fue la encargada por el gobierno, para organizar la celebración del Año Internacional de la Mujer, en España, impulsando el resurgir del movimiento feminista en la década de los setenta. Lideraron un cambio en el discurso de género con la defensa de la incorporación de las mujeres a la vida pública en todos sus ámbitos. A pesar del arraigo del pensamiento tradicional comenzó a despertar la conciencia de las mujeres, apoyada en la circulación de nuevas ideas que afloraban en el marco transnacional.

La Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer organizada por las Naciones Unidas, fue el primer y el mayor intento para analizar la inequidad de género desde una perspectiva global. Este macro evento se celebró en México, entre el 19 de junio y el 2 de julio de 1975, con la participación de más de 9.000 personas provenientes de 133 naciones, que se dieron cita, para discutir distintos asuntos en torno a la situación de las mujeres (Fuentes, 2014). La acción de las representantes españolas en la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, contrastaba con el adoctrinamiento de la mujer hogareña, la abnegación y el sometimiento al hombre, que había patrocinado la Sección Femenina repitiendo los postulados del régimen. La conferencia para algunos sectores conservadores fue una "reunión de mujeres", sin embargo, significó algo más y tuvo una

amplia trascendencia en la educación y en la reconstrucción del discurso ideológico de lo que simbolizaba “ser mujer”, pese a las diferentes realidades de las mujeres en el mundo. En diciembre de 1975, se realizaron en Madrid, las Primeras Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer. Estas primeras jornadas tuvieron un amplio impacto entre la población femenina, con notable difusión a través de los medios de comunicación. Se redactó una resolución política, donde se plasmaron denuncias y reivindicaciones relativas a las inquietudes de las mujeres, marcando un antes y un después en la igualdad de género que, de forma progresiva, se fue concretando en la educación a través de la coeducación y la propia legislación educativa.

Conclusiones

En el tardo franquismo la instauración de la tecnocracia impulsó el desarrollo económico y cultural. La promulgación de la Ley General de Educación (1970) y la declaración del Año Internacional de la Mujer (1975), impulsaron cambios en la agenda femenina. El trasiego de ideas y la recepción de planteamientos nuevos precipitó la reforma de la Sección Femenina. Las falangistas, pese a sus planteamientos conservadores, se reinventaban, actualizando su discurso para no fenecer. En cierta medida, se adaptaron a las demandas de las mujeres, evolucionando desde el inmovilismo ideológico. Sin embargo, había un trasfondo de supervivencia para evitar la pérdida de influencia. Toleraba y fomentaba cambios en el modelo de mujer, aunque no eran coherentes con algunos principios de su ideal de feminidad, pues reproducían el modelo oficial sin alterar la estructura social del régimen franquista. En un escenario complicado, de desencuentro entre la teoría y la práctica, de oposición y controversias, impulsaron el I Congreso Internacional de las Mujeres en 1970. Esta acción constituye un ejemplo, fue la primera vez que se abordó la “problemática femenina”, donde participaron algunas mujeres destacadas y plantearon reivindicaciones. Un evento de gran trascendencia que marcó un hito en la historia de las mujeres. Igual que lo fue el Año Internacional de la Mujer en 1975. El progreso de las mujeres era algo ineludible. En la década de 1970 hubo un resurgir mundial del movimiento feminista y del asociacionismo femenino, previo a la inclusión de las políticas de igualdad en la mayoría de los gobiernos democráticos. Las mujeres, actoras ignoradas hasta entonces, empezaron a ser consideradas como indispensables para contribuir al desarrollo mundial. Pasaron de ser prácticamente inexistentes, en los proyectos de la ONU, a ser una pieza clave en pocos años, justo en el quinquenio de 1970 a 1975. Las conferencias han buscado unificar a la comunidad internacional con una serie de objetivos comunes, con un plan de acción eficaz para el adelanto de la mujer en todas partes, en la educación y en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

Referencias

- Brydan, David (2019). *Franco's Internationalist: Social Experts and Spain's Search for Legitimacy*. Oxford University Press.
- Camino Rodríguez, Alejandro (2020). El I Congreso Internacional de la Mujer (1970). La Sección Femenina de Falange se reinventa. *Arenal*, 27(2), 583–609.
- Cenarro Lagunas, Ángela (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y política*, 37, 91-120.
- Congreso Internacional de la Mujer (1970). *Memoria*. Madrid. Editorial Almena, 1972.

- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo (2020). International Organizations and Educational Change in Spain during the Sixties. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 17-31.
- Fuentes, Pamela (2014). Entre reivindicaciones sexuales y reclamos de justicia económica: divisiones políticas e ideológicas durante la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer. México, 1975. *Revista Secuencia*, 89 mayo/agosto.
- González Pérez, Teresa (2018). Aprender en clave de género. El ideal de feminidad en la formación de maestras durante el franquismo. *History of Education & Children's Literature*, Vol. 13- 2, 147-176.
- González Pérez, Teresa (2020). De la asociación de amas de casa al movimiento feminista. En Acosta Guerrero, Elena (Coord.) *XXIII Coloquio de Historia Canario-Americana*. Cabildo Insular de Gran Canaria, Casa de Colón.
- Muñoz Soro, Javier (2016). La política educativa y cultural de Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956). En Montero, Feliciano & Louzao, Joseba (eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias* (pp. 123-151). Granada. Comares.
- Ruiz Franco, Rosario (2016). “El canto del cisne de la Sección Femenina de FET y de las JONS”. *Ayer*, 102, 121-143.
- Ruiz Franco, Rosario (2023). Mercedes Formica. Una voz en defensa de los derechos de las mujeres en el silencio franquista. *FEMERIS*, 8-3, 4-8.
- Valiente Fernández, Celia (2015). “Age and Feminist Activism: The Feminist Protest Within the Catholic Church in Franco’s Spain”. *Social Movement Studies*, 14, 473-492.
- Valiente Fernández, Celia (2016). Luchar por participar: la protesta feminista en la Iglesia Católica durante el franquismo. *Pasado y Memoria*, 15, 203-226.

La psicopedagogía como una herramienta para lograr el Progreso de la Patria: El aporte de José Mallart y Cutó como Jefe de Misión de la UNESCO (1957-1960) a la consumación de los objetivos educativos y científicos de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Víctor H. Silva Guijarro.

Breve presentación de la propuesta de comunicación

Para esta propuesta de comunicación se pretende estudiar la figura del psicopedagogo catalán José Mallart y Cutó (1897-1989), quien desde la década de los veinte del siglo pasado fue uno de los pioneros en la búsqueda de la profesionalización e institucionalización de la psicología aplicada a la educación, la salud, la industria y el trabajo en España. Asimismo, su obra desempeñó un rol crucial en la clasificación de la psicología aplicada como una ciencia capaz de cooperar en la reorientación del destino de una sociedad española desindustrializada, para incorporarla a la senda del bienestar y del progreso económico, político y social.

La labor de José Mallart contó en todo momento con el aval del Estado durante el gobierno de Alfonso XIII, en la dictadura de Primo de Rivera y en la II República que fue la época de mayor esplendor tanto de la psicología aplicada como del propio Mallart. El estallido de la Guerra Civil y la consolidación de la dictadura franquista frenó drásticamente el gran progreso científico del psicopedagogo catalán, sin embargo, tras un periodo de ostracismo y exilio interior, poco a poco, y por diversos factores que jugaron a su favor, logró recuperarse y reinsertarse en el ámbito laboral y científico de la psicología aplicada. En 1957 los ecos de la actividad científica de Mallart resonaron en las oficinas de la UNESCO y esta institución, por intercepción de Pedro Roselló, le encargó desarrollar un programa de ayuda técnica en la implantación y desarrollo de la psicología aplicada a la educación y la orientación profesional en el Ecuador. Para llevar a cabo esta misión, Mallart contó con el apoyo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE) y muy especialmente de los “intelectuales pedagogos” ecuatorianos defensores de las ideas de la Escuela Nueva como herramienta para lograr el progreso del país, quienes se reunieron en torno a la Sección de Educación y Filosofía de la CCE y su publicación la Revista Ecuatoriana de Educación (Piedrahita, 2021). Fue en esta sección y publicación de la Casa donde Mallart participó en el debate sobre la búsqueda de una renovación pedagógica del país andino.

Objetivos

El objetivo principal de esta ponencia consiste en realizar un estudio de la biografía científica de José Mallart prestando especial atención a la actividad realizada durante su estancia en el Ecuador como jefe de misión de la UNESCO.

Apoyándonos en los planteamientos de la historia social de las ciencias, para lograr la cristalización de este objetivo utilizaremos el método de la biografía científica (Taton, 1987) entendida como una “lente literaria” (López-Ocón Cabrera, 1992, p. 613), la cual nos permitirá estudiar a nuestro biografiado desde una perspectiva integrada prestando especial atención tanto al contenido científico producido por Mallart (ideas y conocimientos), así como al contexto político, económico, social en el que se desarrolla su producción. En líneas generales, estudiaremos la labor científica de Mallart vista como

un haz de hilos que mantiene en funcionamiento al mismo tiempo que realiza sus investigaciones y elabora sus argumentos y discursos, recibe estímulos de su ambiente social, y procura a su vez con su práctica científica convencer a sus colegas, crear redes y alianzas, interesar a los políticos y dar al público resultados tangibles de su actividad científica (López-Ocón Cabrera, 1992, pp. 614-615).

Este análisis biográfico lo dividiremos en dos etapas. En la primera etapa correspondiente al marco cronológico de 1915-1936, estudiaremos todo el proceso de formación científica de Mallart enmarcada en un periodo histórico, político y social en el que la ciencia española cursaba las primeras décadas del siglo XX siguiendo la luz regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza (Pérez Fernández, 2003, p. 150).

Mallart realizó sus primeros estudios superiores en la Escuela Normal de Maestros de Girona donde obtuvo el título de Maestro Normalista. Posteriormente y motivado por su maestro Casiano Costal, en 1915 obtuvo una beca JAE para estudiar psicopedagogía en la Universidad de Ginebra y en el Instituto de Ciencias de la Educación Jean Jacques Rousseau junto a grandes referentes de la Escuela Nueva como Edouard Claparède, Jean Piaget y Pierre Bovet (Mallart, 1981, p. 97).

La estancia en Ginebra marcó el destino de su formación, producción y actividad científica ya que a raíz de esta experiencia decidió emprender un largo itinerario de viajes para estudiar con los máximos representantes de la pedagogía moderna y de la psicología aplicada a la educación, al trabajo, la industria y la salud. Así Mallart articuló su propio plan de formación científica para estudiar nuevamente en Ginebra, después en Madrid donde estudió en la cátedra de psicología experimental de la Universidad de Madrid del Doctor Luis Simarro, en el Centro de Estudios Históricos de Ramón Menéndez Pidal, en la Institución Libre de Enseñanza de Manuel Bartolomé Cossío y en la Escuela Superior de Magisterio de la Universidad de Madrid. Posteriormente se trasladó a Berlín para estudiar pedagogía y psicología experimental en el *Institu für Angewandte Psychologie* con el profesor Walter Moede y en el Instituto Superior de Pedagogía con el profesor Bobertag, en Berlín conoció de primera mano varias experiencias de la Escuela Nueva alemana (Villacorta Baños, 2012, p. 200). El siguiente destino formativo fue la Universidad del Trabajo de Bélgica para estudiar con la gran especialista en la psicología aplicada al trabajo, la Doctora Oiteiko. Y, por último, se trasladó a Barcelona para estudiar en el Instituto de Orientación Profesional junto a Emilio Mira y Soler Dopff (Mallart, 1981, pp. 97-103).

Después de todo este proceso de formación científica entendido como una recolección de conocimientos y datos científicos, Mallart regresó a España con la intención de cooperar en la institucionalización y profesionalización de la psicología aplicada a la educación, el trabajo, la industria, la salud... Misión que logró con éxito desde las instituciones donde trabajó.

Mallart aunque sin experiencia, pero con un alto bagaje científico adquirido tras su formación, fue contratado en el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos del Trabajo de Carabanchel y en el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid. Estas instituciones fueron las encargadas de introducir la psicología aplicada en amplios servicios y trabajos impulsando el inicio de investigaciones que permitieron profesionalizar la psicología aplicada en la sociedad española. Fue en estas instituciones donde Mallart desempeñó un papel fundamental en la profesionalización y la institucionalización de la psicología aplicada, pasando de ser un amateur para convertirse en uno de los grandes especialistas y referentes de la psicología aplicada al trabajo, la educación, la industria..., a nivel nacional e internacional (Mallart, 1981, pp. 110-111).

Tanto la labor científica de Mallart como la psicología aplicada tuvieron su máximo apogeo en tiempos de la II República. Los responsables del gobierno republicano, al ser conscientes de la gran importancia y de los magníficos frutos que estaba dando esta ciencia, impulsaron la creación del Instituto Nacional de Psicotecnia y Mallart desempeñó importantes cargos en el Ministerio de Educación y en el Ministerio del Trabajo con el objetivo de potenciar los servicios de psicología aplicada en España. Cabe destacar que nuestro psicopedagogo supo gestionar y compaginar sus cargos políticos con su destacada actividad investigadora ya que en ningún momento dejó de investigar y de producir ciencia que posteriormente presentaba a la comunidad científica a través de la participación en congresos internacionales, publicaciones de artículos y libros, así como la fundación de instituciones para el fomento de la psicología aplicada (Padilla Ferreira, 1996).

La gran progresión científica de la psicología aplicada y de José Mallart experimentada en tiempos de la República, se vio abruptamente frenada por el estallido de la Guerra Civil, conflicto con el que se inicia la segunda etapa de nuestro estudio que comprende los años de 1936 a 1989.

Es sabido que la Guerra Civil en 1936 tuvo como consecuencias, entre otras muchas, la aniquilación de la ciencia española. Concretamente el campo de la psicología se vio profundamente afectado ya que los artífices de su periodo más glorioso marcharon al exilio y las estructuras creadas para lograr su progresión científica hasta 1936 fueron destruidas (Pérez Fernández, 2003, p. 152). Este escenario de caos y destrucción también fulminó la boyante progresión científica de Mallart en el campo de la psicología. Pero esto no fue un condicionante para tomar la decisión de marchar al exilio, sino todo lo contrario, decidió quedarse en Madrid (Padilla Ferreira, 1996, p. 447).

Durante los primeros años de la guerra, Mallart continuó con su actividad profesional principalmente en el Instituto Nacional de Psicotecnia donde fue nombrado por las autoridades republicanas director provisional debido a la marcha de José Germain a Suiza. También mantuvo su puesto de trabajo en el Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo, hasta que llegaron los encarcelamientos y el proceso de depuración, cuyo resultado fue la destitución de todos sus cargos y la imposibilidad de ejercer la profesión. Mallart fue condenado por la dictadura a un ostracismo que duró más de cinco años y logró recuperarse tras un lento proceso que se extendió hasta 1946. Los factores claves en su recuperación fueron, en primer lugar, que la dictadura fue consciente de que el trabajo de Mallart era necesario y fundamental para el futuro de España (Pérez Fernández, 2003, p. 153), y en segundo lugar las alianzas trazadas durante la etapa anterior se convirtieron en avales ante el régimen, tal es el caso de José Germain quien intercedió por Mallart en su recuperación, y el de Pedro Roselló quien fue el responsable del arribo del psicopedagogo catalán al Ecuador como jefe de misión de la UNESCO.

Mallart aunque logró recuperarse del castigo franquista y empezó a desempeñar actividades científicas y laborales de gran importancia al servicio del régimen, su figura como gran científico pionero en la institucionalización y profesionalización de la psicología aplicada en España se estaba desvaneciendo... Hasta 1957, momento en el que la UNESCO lo reclutó para desarrollar un programa de ayuda técnica en la implantación y desarrollo de servicios de orientación profesional psicológica en Ecuador.

Como jefe de misión de la UNESCO Mallart estuvo treinta meses en Ecuador donde se dedicó a impartir clases y conferencias de psicología aplicada a la orientación profesional, a la educación y a la Organización Científica del Trabajo. Dio un curso sobre organización científica en la Escuela Politécnica de Quito y como resultado de este se creó en el Ecuador la Asociación Ecuatoriana de Organización Científica (Mallart, 1981, p. 120)

Mallart inscribió al Ecuador en la Asociación Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfacción en el Trabajo y cooperó en la lucha contra el analfabetismo promovida por la Misión Andina de la UNESCO desde 1956.

Durante su estancia en Ecuador, Mallart se insertó en la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE), una institución fundada en agosto 1944 por un grupo de intelectuales ecuatorianos liderados por Benjamín Carrión como respuesta a la grave crisis política, económica y social del país ocasionada por el desastre del 41, la guerra contra el Perú (Rodríguez Albán, 2015). Concretamente el psicopedagogo entró en el núcleo de la Sección de Educación de la CCE, así como en su órgano editorial la *Revista Ecuatoriana de Educación (REE)*. En esta sección, se reunió una red de intelectuales pedagogos ecuatorianos de gran prestigio académico nacional e internacional que intentaron impulsar, a través de los postulados de la Escuela Nueva, un proceso revolucionario en la educación tradicional, proponiendo una nueva educación capaz de llevar al Ecuador hacia el camino del “progreso” (Piedrahita, 2021). Mallart cooperó en la consumación de este objetivo de los intelectuales pedagogos, y su principal labor como jefe de Misión de la UNESCO en este contexto de cooperación consistió en proponer una serie de proyectos de reformas y organización de los planes de desenvolvimiento del sistema educacional del país, asimismo, profundizó en el estudio sobre cuestiones de organización escolar para lograr un mayor rendimiento de los esfuerzos del profesorado ecuatoriano, y dio una serie de cursos formativos para los futuros inspectores de educación y futuros profesores normales. Varios de estos aportes de Mallart fueron publicados en REE.

Finalmente, cerraremos esta ponencia analizando el retorno de José Mallart a España en 1960 donde se reincorporó nuevamente a sus puestos de trabajo, aunque con una gran diferencia... Y es que la aventura andina del psicopedagogo catalán le había devuelto su estatus de científico de primer nivel. Un claro ejemplo de esto fueron los diversos ascensos, premios y homenajes que recibió como reconocimiento a su dilatada carrera científica hasta 1989, año en que murió.

Referencias

- López-Ocón Cabrera, L. (1992). Texto y contexto en la obra de Jiménez de la Espada: un modelo interpretativo. *Revista de Indias*, 52(195-196), 611-625.
- Mallart, J. (1981). Memorias de un aspirante a psicólogo. *Revista de Historia de la Psicología*, 2(2), 91-123.
- Padilla Ferreira, J. M. (1996). Una biografía intelectual de José Mallart. *Revista de Historia de la Psicología*, 17(3-4), 442-453.
- Pérez Fernández, F. (2003). José Mallart en la psicología española. Balance de una andadura intelectual. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 149-156.
- Piedrahita, J. (2021). *Revista Ecuatoriana de Educación. Un espacio de producción intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951)* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Quito]. Repositorio Digital UASB. <http://hdl.handle.net/10644/8709>
- Rodríguez Albán, M. C. (2015). *Cultura y política en Ecuador: estudios sobre la creación de la Casa de la Cultura*. FLACSO-Ecuador.
- Taton, R. (1987). Las biografías científicas y su importancia en la historia de las ciencias. En A. Lafuente y J.L. Saldaña (Coords.), *Historia de las Ciencias* (pp. 73-85). CSIC.
- Villacorta Baños, F. (2012). *La regeneración técnica: la Junta de Pensiones de ingenieros y obreros en el extranjero (1910-1936)*. CSIC.

Influencias británicas en el modelo coeducativo español.

Victoria Robles Sanjuán.

El **objetivo** de esta comunicación: Analizar los cruces entre la cultura pedagógica coeducativa británica, desarrollada por un potente grupo de coeducadoras en los años 70 sobre la base de su sistema educativo comprensivo, y la influencia de sus análisis con perspectiva de género y clase en el modelo coeducativo español iniciado a finales de los 70. Partimos de la **hipótesis** de que el desarrollo de análisis pedagógicos y sociológicos británicos para la eliminación del sexismo en las escuelas fueron clave para idear un modelo de coeducación transformador que se adaptó a las condiciones de nuestro sistema educativo segregado y androcéntrico.

La metodología que hemos planteado para este trabajo utiliza el método científico aplicado al ámbito histórico-educativo: localización de fuentes, diagnóstico y análisis de esas fuentes (primarias, secundarias, orales), tratamiento y catalogación e interpretación de las fuentes históricas y fuentes orales. El enfoque de género integrado en todo el trabajo se complementa con el enfoque de clase, propio de las primeras tentativas coeducadoras en España.

Resumen

En mayo del 76, las *Jornades Catalanes de la Dona*, un hito en el movimiento feminista del Estado español, dieron prioridad a los debates sobre las múltiples opresiones que experimentaban las mujeres. En ellos se coló el debate sobre la educación machista. Entre aquellas feministas, la socióloga de la educación Marina Subirats (y pocos años después la socióloga Amparo Tomé), dieron prioridad a la agenda educativa feminista española y a una nueva narrativa en el campo educativo, que puso el acento en el descubrimiento de las dinámicas de escisión de los destinos de vida y relación de nenas y nenes.

En aquel momento, Marina Subirats, sin herramientas llegadas de la teoría feminista pedagógica, inició un periplo investigador en el Instituto de Educación de Londres, en 1977. La Sociología de la Educación inglesa, conectada a la teoría feminista que tanto influyó en ella y en Amparo Tomé, estaba unida al pasado de un país en construcción tras la Segunda Guerra Mundial. En contacto con las ideas de la socióloga e investigadora Madeleine Arnot, fueron conscientes de la expansión de la escuela comprensiva británica en los años cincuenta, y de su potencialidad en la naturaleza coeducativa de muchas de aquellas escuelas mixtas (Arnot, David y Weiner, 1999).

El movimiento de mujeres británico despertó del letargo las tensiones entre la vida doméstica y las oportunidades de trabajo femenino, ampliando el concepto de democracia, que cuestionó y subrayó la relevancia de problematizar las relaciones personales como un elemento político en discusión. Desde este enfoque, la escolarización mixta fue vista por las feministas británicas como evidencia de un sistema educativo no neutral; más bien al contrario: el propio sistema generaba y reproducía diferencias de trato y clasificación de valores femeninos y masculinos.

Estas evidencias promovieron en Inglaterra la emergencia de un conjunto de propuestas de actuación en materia de género plasmadas en la Ley de Discriminación de Sexo, de 1975 (*Sex Discrimination Act*, 1975). El campo de la investigación sociológica británica de los años setenta, con nuevos enfoques sobre el sistema educativo, apuntó a la discriminación sexual como un elemento relevante, poniendo de manifiesto un conjunto

de deficiencias en la escolarización de chicas y chicos en las escuelas y en las expectativas frustradas de las docentes. El vínculo que establecieron entre 'clase' y 'género' con 'educación' fue uno de los pilares fundamentales en la base sociológica feminista de Marina Subirats, que luego trasladaron, ella primero y Amparo Tomé después, a un modelo transformador de las bases del sistema educativo que dieron en llamar "coeducativo", y que acentuó su interés en la impugnación de la discriminación de las niñas y muchachas en las escuelas, y la concreción de las formas de sexismo introducidas en su raíz.

La coeducación que nació de ahí se centró, como se hiciera en Gran Bretaña, de la observación, reflexión y experiencia en las décadas setenta y, sobre todo, ochenta, situada dentro del marco feminista como matriz de cambio. Ésta denunció, entre otras variables, la educación sexista que se evidenciaba en los centros escolares, la enseñanza lastrada por cosmovisiones androcéntricas sesgadas y prejuiciosas y la práctica constante que minusvaloraba la cultura de niñas y mujeres en escuelas y familias: esto sería el desafío a transformar.

Aquellas prácticas plagadas de estereotipos y roles sexistas estaban logrando efectos indeseados en las experiencias de vida de generaciones de estudiantes, pero había que fijarse en las más invisibles: las experiencias de las niñas. Estas mermas quedaron claramente denunciadas durante los primeros textos e investigaciones escolares coeducativas elaboradas rudimentariamente en esos años. En el devenir de sus debates y ensayos, la agenda coeducativa contó para los análisis de las prácticas y herramientas educativas con la comunidad educativa: profesorado, nenas, nenes y familias. Hay que insistir en que, desde los inicios del debate coeducativo, fue notorio su afán de transformación de la educación basada en el sexismo bajo el enfoque de privilegio de lo masculino.

Avance de resultados

La dificultad de marcar las coordenadas del proyecto coeducativo ya fue advertida por ella en los años setenta. La falta de experiencias coeducativas en España las fue supliendo con debates dentro de los colectivos feministas, académicos y de enseñantes, asumiendo las dudas, formulando preguntas, analizando la situación educativa de las mujeres, leyendo y observando. Marina Subirats y Amparo mantuvieron en el tiempo la convicción de que no había fórmulas mágicas para transformar la escuela: había que mirar y analizar para deconstruir. Sus contactos con aquellos grupos de feministas pedagogas mostró la complejidad de la educación y los elementos comunes que fueron diagnosticados en la discriminación contra las chicas y profesoras. Es importante reconocerlos como parte de su biografía, marcada por su formación sociológica, pedagógica y feminista que le produjo curiosidad y le dio un enfoque crítico sobre una sociedad en proceso de cambio, con una educación resistente al cambio.

Referencias

- Anguita, Rocío (ed.). Marina Subirats Martori, *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2021.
- Arnot, Madeleine. *Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics*. London, Routledge, 2002.

- Belotti, ELENA Gianini Recensión. El País. Url: https://elpais.com/diario/1978/05/10/cultura/263599206_850215.html#?prm=copy_link. Consultado en enero de 2024.
- MacDonald, Madeleine; Dale, Roger y Geoff, Esland. *Schooling and capitalismo a sociological reader*. London, routledge and Kegan Paul for the Open University Press, 1976.
- Olvera, Paco, *Educación es amar. Experiencias y ensayos sobre Educación*, Granada, MCEP, 2021.
- Sex Discrimination Act 1975*. UK Public General Acts. Url: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1975/65/enacted>
- Subirats, Marina, De la contaminación machista a la coeducación, en *Cuadernos de Pedagogía*, 31-32 (1977) 37.
- Wolpe, Ann Marie; West, Gordon y Atwood, Helen, Society, Education and the State, *British Journal of Sociology of Education*, vol.3, N°3, 1982.

Revisión bibliográfica: Historia de la mujer maestra española: siglos XIX y XX

María Carmen López Berlanga.
Victoria Figueredo Canosa.
Rosario Isabel Herrada Valverde

Introducción

A lo largo de la historia, la educación de la mujer en la España contemporánea ha experimentado cambios y avances significativos (Flecha, 1996), donde destacan las reformas educativas de finales del siglo XIX y principios del XX que fueron cruciales para el acceso de las mujeres a la educación (Barroso y Ruiz-Berdún; 2000). Lo que dio lugar a que la mujer tuviera la opción de formarse como maestra, en esta línea encontramos autores como González (2010) que hizo una descripción del origen de la formación de las maestras. A comienzos del S. XIX, las maestras sabían leer, pero a menudo no sabían escribir, sus conocimientos eran muy elementales, pero eran experimentadas en labores del hogar como bordar y coser y en catecismo. Donde el objetivo era formar a las mujeres en modales y convertirlas en mujeres útiles, buenas y sumisas, y por lo tanto que carecieran de formación intelectual.

Por otro lado, las leyes educativas de la época se apoyaban en la inferioridad natural de las mujeres respecto a los hombres, como defendían las teorías científicas en ese momento. De hecho, las maestras no recibían formación ninguna, para poder ejercer la profesión y como consecuencia de ello se daba la precaria formación que recibía el alumnado femenino. Y sería en 1857 con la ley Moyano cuando se empezaron a crear Escuelas Normales de Maestras con el objetivo de mejorar la instrucción de las niñas, pero en estas escuelas su formación seguía enfocada a las labores domésticas y la formación en lengua y matemáticas era muy básica. Para las maestras, las materias científicas como las ciencias naturales, la física y la geometría eran inexistentes en su formación. En este proceso de avance dio lugar al nacimiento de proyectos tales como el ILE, fundado por Francisco Giner de los Ríos en 1876 proyecto que promovió ideas liberales y progresistas, desafiando el control de la Iglesia sobre la educación en España. Lo que influyó profundamente en muchas maestras y educadoras de la época ofrecen una visión del impacto que tuvo esta institución en la formación de maestras y en la promoción de una educación igualitaria y laica. La correspondencia y los escritos de figuras como Giner de los Ríos y sus seguidores revelan una filosofía educativa centrada en la libertad de pensamiento y la igualdad de oportunidades.

Pero no fue hasta los Reales Órdenes del 17 y 25 de julio de 1881 donde el plan de estudios de las escuelas normales era igual para hombres y mujeres, pero con algunos matices para el sexo femenino porque seguían estando las materias consideradas de orden femenino y a la cuales se les dedicaban bastante tiempo. En esta línea González (2010) afirmó lo siguiente:

Las primeras egresadas de las escuelas normales fueron auténticas pioneras en su lugar de procedencia, dada su iniciativa de acceder a novedosos estudios y, en cualquier caso, casi los únicos a los que una mujer podía aspirar en esa época (2010, p. 142).

Ante lo expuesto nos plantemos como objetivo general conocer la perspectiva sobre las experiencias, desafíos y logros de la figura de la mujer como maestra en el ámbito educativo, durante el siglo XIX y XX un período de grandes cambios sociales y políticos.

Metodología

La metodología seleccionada para este estudio ha sido cualitativa a partir de una revisión original sistemática de la literatura siguiendo el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) que augura la captación de toda la información recomendada y la replicación del proceso (Page et al., 2021). Para ello se ha realizado una selección de información de fuentes primarias: leyes y reales decretos de la educación y una selección de memorias y experiencias de mujeres relevantes que han dejado su legado escrito de documentación personal a través de publicaciones, libros, manuscrito. Estas fuentes serán principalmente obtenidas de bases de datos reconocidas como Dialnet, Google Académico.

Análisis

A continuación, se presenta análisis de las fuentes primarias:

1º) Normativas que afectaron a la educación específicamente del papel de la mujer en el ámbito educativo en cuanto a su formación y docencia como maestras.

2º) Memorias y testimonios de maestras relevantes de la época XIX-XX.

En cuanto a la revisión bibliográfica de la Legislación educativa y Reales decretos desde el siglo XIX (ver tabla I) que afectaron directamente en el papel de la mujer en el ámbito educativo como maestras, se destacan las siguientes:

Tabla 1

Visión general del impacto de la legislación educativa en el desarrollo del papel de la mujer en la enseñanza en España desde el siglo XIX.

Legislaciones	Impacto en la mujer	Análisis Crítico
Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)	Tuvo un impacto significativo al sentar las bases para la creación de escuelas normales, instituciones destinadas a la formación de maestros y maestras. Sin embargo, la educación de las mujeres seguía siendo secundaria respecto a la de los hombres, reflejando los prejuicios de la época.	La Ley Moyano fue un paso importante hacia la institucionalización de la educación en España, pero perpetuó la desigualdad de género en la educación. Las maestras eran formadas principalmente para educar a niñas en niveles básicos, lo que limitaba su papel a un ámbito más doméstico y menos prestigioso que el de los maestros hombres.
Real Decreto de 29 de junio de 1883	Fue clave en la profesionalización de las maestras. Permitió que las mujeres accedieran a una formación más estructurada y oficial, lo cual les otorgó una mayor legitimidad en el ámbito educativo. Sin embargo, las expectativas y el contenido formativo seguían estando fuertemente orientados hacia la educación de niñas y no hacia la igualdad con los maestros hombres.	Avanzó en la formalización de la educación femenina, reforzó la segregación de roles de género al establecer currículos diferenciados para hombres y mujeres.

Legislaciones	Impacto en la mujer	Análisis Crítico
Ley de Instrucción Primaria de 1909	Benefició a las maestras al mejorar sus condiciones laborales, incluyendo incrementos salariales y mayor estabilidad en sus puestos de trabajo. También aumentó la demanda de maestras debido a la obligatoriedad de la educación primaria, lo que resultó en un incremento en el número de mujeres que accedieron a la profesión docente.	Fue progresista en el sentido de que fortaleció la educación primaria y reconoció el papel crucial de las maestras en el sistema educativo. Sin embargo, las desigualdades de género persistían, y las maestras continuaban enfrentando barreras para alcanzar posiciones más altas en la administración educativa.
Decreto de 27 de agosto de 1931 (Durante la Segunda República)	La introducción de la coeducación fue revolucionaria, pues rompió con la tradición de separar la educación de niños y niñas, y ofreció nuevas oportunidades para que las maestras trabajaran en un ambiente más igualitario. También se promovió una mayor participación de las mujeres en todos los niveles educativos.	Representó un avance significativo hacia la igualdad de género en la educación. Sin embargo, la resistencia de sectores conservadores y la posterior Guerra Civil Española truncaron muchas de estas reformas, lo que impidió que los avances se consolidaran en el tiempo.
Ley General de Educación de 1970	Amplió significativamente las oportunidades educativas para las mujeres, tanto en la formación de maestras como en la posibilidad de acceder a estudios superiores. Sin embargo, bajo el régimen franquista, la educación seguía estando fuertemente influenciada por valores tradicionales, lo que limitaba la plena igualdad de género en el ámbito educativo.	Promovió la universalización de la educación y mejoró las condiciones para las maestras.

Fuente: Elaboración propia

Así mismo en cuanto a la revisión bibliográfica de Memorias y testimonios de maestras de la época del XIX -XX (ver tabla 2), reflejan los logros alcanzados a pesar de los obstáculos a los que se tuvieron que enfrentar.

Tabla 2

Testimonios de los desafíos y logros de la figura de la mujer como maestra en el ámbito educativo, durante los siglos XIX y XX

Maestras y figuras educativas de la época	Logros	Obras y/o escritos
María de Maeztu (1881-1948)	Pedagoga y feminista española que tuvo un papel crucial en la educación de mujeres durante el primer tercio del siglo XX. Fundadora de la Residencia de Señoritas en Madrid y directora de la Escuela Internacional de Verano en Santander, Maeztu promovió la educación como un	En sus ensayos y conferencias, recopilados en obras como “Educación y feminismo”, Maeztu articula su visión de la educación como un instrumento para alcanzar la igualdad de género y para preparar a las mujeres para su participación en la vida

Maestras y figuras educativas de la época	Logros	Obras y/o escritos
	medio para la emancipación de la mujer.	pública. Aboga por una formación integral de las mujeres que incluya tanto la educación académica como la formación en valores.
Emilia Pardo Bazán (1851-1921)	Escritora, periodista y una de las primeras defensoras de la educación femenina en España. Aunque es más conocida por su obra literaria, sus ensayos y artículos sobre educación son testimonios poderosos de su compromiso con la causa de la mujer.	En sus escritos sobre la educación, como el ensayo “La educación del hombre y la mujer” (1892), denuncia la desigualdad en la educación de niños y niñas y aboga por una instrucción que fomente la independencia intelectual de las mujeres. Critica el sistema educativo de la época por perpetuar roles de género que limitan a las mujeres al ámbito doméstico.
Matilde Landa (1904-1942)	Activista, comunista y educadora española, especialmente activa durante la Segunda República y la Guerra Civil. Su trabajo en el ámbito educativo y su lucha por los derechos de las mujeres reflejan su compromiso con la igualdad social	Sus cartas, especialmente las escritas durante su tiempo en prisión, y los testimonios recogidos por sus contemporáneos revelan su profunda preocupación por la educación y la situación de las mujeres trabajadoras. En sus cartas, Landa reflexiona sobre la educación como un derecho fundamental y critica las barreras que enfrentaban las mujeres en el acceso a la educación
Dolores Ibárruri "La Pasionaria" (1895-1989)	Defendió la educación como un elemento central en la lucha por la igualdad y los derechos de la clase trabajadora, incluyendo a las mujeres.	En su autobiografía, “El único camino” (1966), Ibárruri narra su vida desde sus humildes comienzos hasta su ascenso como líder política. Aunque el enfoque principal de sus memorias es político, también reflexiona sobre la importancia de la educación en su desarrollo personal y en la lucha por los derechos de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los hallazgos encontrados manifiestan que lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, las leyes y decretos educativos en España reflejaron la evolución social y política del país.

Mientras que algunas reformas fueron progresistas, como las impulsadas durante la Segunda República, otras reforzaron las desigualdades de género. Así mismo las normativas analizadas muestran un proceso gradual de profesionalización de las maestras, aunque inicialmente bajo condiciones que perpetuaban la segregación de roles de género. Con el tiempo, las maestras ganaron mayor reconocimiento y mejores condiciones laborales, aunque la plena igualdad con los maestros hombres no se alcanzó hasta finales del siglo XX.

En cuanto a las memorias y testimonios personales de maestras destacadas en España durante los siglos XIX y XX, ofrecen una perspectiva sobre las experiencias, desafíos y logros de las mujeres en el ámbito educativo durante un período de grandes cambios sociales y políticos. Donde se detecta que las ideas de María de Maeztu reflejan el impacto del pensamiento progresista de la Institución Libre de Enseñanza y la influencia de corrientes internacionales feministas. Sus escritos son fundamentales para comprender cómo algunas mujeres de la época veían la educación como un medio para el progreso social y personal. Maeztu, sin embargo, también enfrentó las limitaciones impuestas por una sociedad que aún mantenía fuertes prejuicios de género. En la misma línea Pardo Bazán subraya cómo la falta de acceso a una educación igualitaria condicionaba el papel de la mujer en la sociedad. Sus escritos prefiguran muchas de las demandas del movimiento feminista del siglo XX, destacando la importancia de la educación para la autonomía de las mujeres. Así mismo, Matilde Landa ofrece una visión íntima y personal del impacto de las políticas educativas y sociales en la vida de las mujeres.

En cuanto a las aportaciones de Dolores Ibárruri se observa un claro reflejo de como la educación fue vista no solo como una herramienta de progreso personal, sino también como una estrategia clave en la lucha por la igualdad.

Por otro lado, cabe destacar que los proyectos de innovación educativa ILE fueron un punto de inflexión para muchas mujeres que se convirtieron en maestras y líderes educativas en el siglo XX. Su enfoque progresista y su rechazo a la segregación de género en la educación ayudaron a sentar las bases para una mayor igualdad en el sistema educativo español.

Conclusiones

La creación de Escuelas Normales para la formación de maestras a finales del siglo XIX y principios del XX marcó un punto de inflexión en la profesionalización de la enseñanza femenina. Donde las maestras comenzaron a ser vistas como figuras esenciales en el sistema educativo.

- Las maestras se encontraron en la primera línea de los cambios sociales y políticos, defendiendo la educación como un derecho fundamental en épocas de crisis y represión.
- La educación se concibió no solo como una vía de desarrollo personal, sino también como una herramienta para la transformación social.
- Asentaron las bases para las reformas educativas y los movimientos feministas que cobrarían fuerza en la segunda mitad del siglo XX. Su legado perdura en la forma en que la educación femenina se concibe hoy en día en España, como un derecho inalienable y una vía para la igualdad de género.

La labor de estas pioneras también demuestra la importancia de la educación en la lucha por los derechos de las mujeres, un tema que sigue siendo relevante en la actualidad.

En conclusión, la historia de la mujer en la educación durante los siglos XIX y XX en España revela una historia de lucha y fortaleza. Las mujeres desempeñaron un papel crucial en la construcción de un sistema educativo más inclusivo, aunque tuvieron que

superar significativos obstáculos para hacerlo. Su contribución no solo transformó la educación, sino que también ayudó a impulsar el avance hacia una sociedad más igualitaria.

Referencias

- Aguado, A. (2006). *Matilde Landa: De la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas*. Editorial Marcial Pons.
- Barroso, C., & Ruiz-Berdún, D. (2000). *Mujeres y educación en la España contemporánea (1868-1975)*. Editorial Narcea.
- Biblioteca Nacional de España. (2019). Documentos históricos sobre la educación femenina. Recuperado de [\[http://www.bne.es/es/Servicios/Documentacion\]](http://www.bne.es/es/Servicios/Documentacion)(<http://www.bne.es/es/Servicios/Documentacion>)
- Fernández, A. M. (2002). La mujer y la enseñanza en la España del siglo XIX. En R. García (Ed.), *Historia de la educación en España* (pp. 123-145). Editorial Universitaria.
- Flecha, C. (1996). *La educación de la mujer en la España contemporánea*. Ediciones Akal.
- González, M. J. (2015). La influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la formación de las maestras españolas. *Revista de Educación*, 20(3), 75-90.
- González, T. (2010). *Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas*. REIFOP, 13 (4), 133-143. <https://revistas.um.es/reifop/>
- Ibárruri, D. (1966). *El único camino*. Ediciones Vanguardia Obrera.
- López (2010). analiza en su estudio la formación de maestras en España durante el siglo XIX, subrayando los desafíos y obstáculos que enfrentaron.
- López, T. (2010). La formación de maestras en España durante el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 12(1), 45-67.
- López, T. (2010). La formación de maestras en España durante el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 12(1), 45-67.
- Maeztu, M. (1962). *Educación y feminismo*. Instituto de Cultura Hispánica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020) *Historia de la educación en España*. Recuperado de [\[https://www.educacion.gob.es/historia\]](https://www.educacion.gob.es/historia)(<https://www.educacion.gob.es/historia>)
- Pardo Bazán, E. (1892). *La educación del hombre y la mujer*. Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Pérez, L. A. (2018). *La evolución de la educación femenina en España durante el siglo XX* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

COMUNICACIONES

Sección 2: La imagen de otras culturas en discursos pedagógicos nacionales e internacionales

Le scuole coloniali e l'educazione della popolazione autoctona nell'Italia fascista.

Alessandro Montesi.

La presente proposta ha lo scopo di ricostruire i metodi d'insegnamento che l'Italia fascista adottò nei confronti delle popolazioni "indigene" delle colonie dell'Africa italiana. Soprattutto dopo la proclamazione dell'Impero, nel 1936, infatti, il fascismo impegnò discrete risorse nella costruzione di scuole coloniali e nell'elaborazione di programmi appositi; queste erano in gran parte riservate agli italiani e solo in piccolissima parte alla popolazione autoctona. Lo scopo era, tuttavia, simile: porre una netta differenza fra il "noi" e "loro", educando gli uni ad una cultura del comando e gli altri a quella della sottomissione. Sono anni, infatti, in cui le teorie razziste, sempre presenti in realtà nell'ideologia fascista, prendono forza. Basti pensare, ad esempio, che del 1937 è il Regio Decreto n. 880 del 1937, convertito dalla legge 30 dicembre 1937 n. 2590, che prevedeva "Sanzioni per i rapporti d'indole coniugale fra cittadini e sudditi", ovvero la legge contro il meticcio (G.U. 03/03/1938). Del resto, come è ben noto, nel 1938 verranno emanate le leggi razziali e, nello stesso anno, si terrà a Bologna il Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile, che indirizzerà la produzione verso ulteriori derive razziste e xenofobe (Boero, De Luca, 2009, p. 373). Una negazione della transculturalità, dunque, che aveva però come finalità la formazione di un sentimento e di un'identità nazionale attraverso la netta distinzione etnica, e che quindi poneva -con lo scopo di negarla- anche una certa attenzione alla cultura dell'altro. Rileva, infatti, La Banca che « Mentre altrove si rafforzava quell'educazione dei nativi che avrebbe permesso la nascita di una nuova classe dirigente locale, nelle colonie italiane si dava tutto il potere ai bianchi (ai funzionari coloniali, ai concessionari coloniali, alle forze armate) e si centellinavano le scuole per "indigeni"». Basti pensare, ai programmi relativi allo studio della storia negli istituti elementari per arabi: come afferma Di Pasquale (2003), che si è occupata delle scuole in Libia sotto il fascismo, nei testi erano quasi totalmente assenti i riferimenti al Risorgimento e all'Unità d'Italia, forse considerati poco utili o addirittura deleteri, dato il loro messaggio di liberazione dall'occupante, mentre grande attenzione veniva data al periodo romano, nel quale la Libia era parte integrante dell'Impero. Una legittimazione storica, dunque, che trovava nei ruderi e nei ritrovamenti del paese nordafricano il suo stesso fondamento.

Tutte queste rovine [dell'epoca romana] dimostrano che vi è stato un tempo nel quale la Libia ebbe una numerosa popolazione, fu ricca e prospera. Ora spiegheremo come e per opera di chi queste terre ebbero tanta ricchezza e prosperità. (Amato, Bonanomi, Festa, Pascale & Rigello, 1933, p. 3)

Dopo un'attenta introduzione sul periodo liberale, lo studio di questo tema si muoverà attraverso l'esame di fonti archivistiche e letterarie. È, infatti, fondamentale ricostruire gli aspetti non solo politici, ma anche sociologici e di costume, così da avere un quadro interessante e il più possibilmente ampio sul tema. Verranno presi in esame i documenti dell'Ispettorato delle scuole del Ministero dell'Africa Italiana, conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato, attraverso i quali sarà possibile ricostruire gli aspetti politici e programmatici dell'amministrazione scolastica nelle colonie e osservare i cambiamenti più marcati che intercorrono nel corso del ventennio. La politica fascista non si presenta, infatti, come un monolite e, seppur mantenendo sempre una componente fortemente razzista e imperialista (in quest'ultima non discostandosi dalla precedente età

liberale), si caratterizza per avere diverse fasi e orientamenti. Le altre tipologie di fonti utilizzate, atterrano alla produzione letteraria e alla pubblicistica, attraverso riviste come «La difesa della razza», testi scolastici riservati alle colonie e libri d'intrattenimento. Molto di questo materiale verrà visionato sempre presso l'Archivio Centrale dello Stato, dove è presente il fondo dell'Ufficio Proprietà Letteraria, ente nato in difesa del diritto d'autore e dove sono conservate migliaia di opere scritte dal 1926 al 1945, compresa una grande sezione relativa alla letteratura per l'infanzia e una riguardante i testi scolastici. A tal proposito, è interessante citare la collana della Marzocco dal titolo *Collezione Marzocco per la Gioventù Araba del Littorio (GAL)*, sulla quale, per altro, sono stati pubblicati due recenti contributi (Casales, 2022; Elia, 2023). Nei volumi della casa editrice milanese, scritti nel 1939 da Francesco Corò e Ester Panetta per l'organizzazione fascista dei giovani arabi, vengono narrati racconti e fiabe di ambientazione africana, con lo scopo ultimo di veicolare messaggi razzisti e di sudditanza coloniale. Grazie a questo materiale, il lavoro tenterà di cogliere non solo quelli che, durante il periodo più ferocemente nazionalista della storia italiana, sono stati gli aspetti di chiusura verso le altre culture, che hanno portato ad un trasferimento culturale "coercitivo" di una parte nei confronti di un'altra; ma anche le eccezioni che, seppur marginali, offrono una visione unica sull'interazione e la circolazione d'idee in un periodo buio come quello fascista.

Referencias

- Amato, A., Bonanomi, C., Festa, A., Pascale, G., Rigello, G. (1933). *Libro sussidiario per le terza classe elementare - Scuole coloniali per indigeni*, Firenze: Bemporad-Ministero delle Colonie.
- Ascenzi, A., Sani, R. (Cur.) (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano: Vita e Pensiero.
- Ascenzi, A., Sani, R. (Cur.) (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.
- Boero, P. De Luca, C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*, Bari: Laterza.
- Cannistraro, P. V. (1975). *La Fabbrica del consenso. Fascismo e Mass Media*, Bari: Laterza.
- Casales, F. (2022). Sotto il segno di Roma. L'educazione coloniale e la Collezione Marzocco per la Gioventù Araba del Littorio, *Memoria e Ricerca*, 2, pp. 375-392.
- Castoldi, M. (Cur.) (2016). *Piccoli eroi: libri e scrittori per ragazzi durante il ventennio fascista*, Milano: Franco Angeli.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Cives, G. (Cur.) (1994). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Colin, M. (2012). *I bambini di Mussolini: letteratura, libri e letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia: La Scuola.
- De Masi, D. (Cur.) (1972). *Libro e Moschetto- come il fascismo educava alla violenza*, Roma: La Nuova Frontiera.
- Di Pasquale, F. (2007). *La scuola per l'Impero: politiche educative per gli arabi di Libia in epoca fascista (1922-1940)*. (Tesi di dottorato, Dipartimento di Scienza della Politica, Università degli Studi di Pisa, Pisa, Italia).
- Di Pietro, G. (1991). *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano: Mondadori.

- Elia, D. A. F. (2023). Permanenze e discontinuità nella letteratura coloniale per l'infanzia durante il Ventennio, *Nuova Secondaria*, 10, pp. 270-282.
- Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche (Cur.) (1939). *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile*, Roma: Stige.
- Fanciulli, G., Monaci Guidotti, E. (1936). *La letteratura per l'infanzia*, Torino: SEI.
- Fava, S. (2004). *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano: Vita e Pensiero.
- Galfré, M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Bari: Laterza.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma; Carocci.
- Gentile, E. (2006). *La grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Bari: Laterza.
- Giacobbe, O. (1934). *La Letteratura infantile*, Torino: Paravia.
- Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino: Einaudi.
- Labanca, N. (2007). L'impero del fascismo. Lo stato degli studi, *Italia contemporanea*, 246, pp. 33-49.
- M. Giocondi, *Best seller italiani 1860-1990*, Firenze, Editoriale Paradigma, 1990.
- Pazzaglia, L. (Cur.) (1999). *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia: La Scuola.
- Ostenc, M. (1981). *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari: Laterza.
- Palazzolo, M. J. (2013). *La nascita del diritto d'autore in Italia. Concetti, interessi, controversie giudiziarie (1840-1941)*, Roma: Viella.
- Pazzaglia, L., Sani, R. (Cur.) (2001). *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia: La Scuola.
- Scotto Di Luzio, A. (1996). *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna: il Mulino.
- Soldani, S., Turi, G. (1993). *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna: il Mulino.
- Tranfaglia, N., Vittoria, A. (2000). *Storia degli editori italiani dall'Unità alla fine degli anni Sessanta*, Bari-Roma: Laterza.
- Turi, G. (2002). *Lo Stato educatore: politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Bari: Laterza.
- Turi, G. (2006). *Giovanni Gentile. Una biografia*, Torino: UTET.

Suggerimenti transatlantiche: il sistema scolastico statunitense nelle corrispondenze a Roma di Egisto Rossi (1888).

Andrea Mariuzzo.

Premessa

Da quando dopo la Seconda guerra mondiale ne sono diventati la superpotenza guida, nel mondo occidentale gli Stati Uniti hanno rappresentato un modello di ispirazione o di critica per la modernizzazione sociale e culturale (De Grazia 2006; Ellwood 2012), e anche in precedenza, risalendo almeno fino al successo delle riflessioni di viaggio raccolte in *De la démocratie en Amérique* da Tocqueville (1835-40), l'Europa aveva trovato nella crescita e nell'affermazione mondiale degli USA uno specchio nel quale individuare propri punti di forza e di debolezza nell'affrontare le sfide della contemporaneità.

Tutto questo è vero anche per l'Italia, e anche per quanto riguarda il tema del sistema scolastico e universitario il paese ha trovato negli Stati Uniti un termine di confronto ricorrente per tutto il Ventesimo secolo, sia come idolo polemico a difesa della difficoltà selettiva della scuola tradizionale, sia come possibile spunto per riforme modernizzatrici nei contenuti e nei metodi d'insegnamento (Mariuzzo 2015; Mariuzzo 2022: 7-13 e 99-108). Si tende però a dimenticare il fatto che l'interesse italiano per la scuola statunitense risale alla seconda metà dell'Ottocento, nell'ambito di un confronto che proprio perché vede coinvolti paesi ancora così distanti per storia, cultura e composizione sociale ha tratti molto interessanti per capire l'atteggiamento destinato a svilupparsi nei decenni successivi.

La mia presentazione si concentra sulla corrispondenza su *L'istruzione pubblica negli Stati Uniti* che Egisto Rossi tenne per la sua pubblicazione periodica ufficiale del Ministero della Pubblica istruzione, il *Bollettino ufficiale dell'istruzione*, pubblicata a puntate nel corso di tutto l'anno 1888 e raccolta in un volume l'anno successivo (Rossi 1889).

Il protagonista e il suo contesto

Stretto collaboratore – non è chiaro se con un grado di parentela, vista l'ampia diffusione del cognome – del grande imprenditore tessile vicentino e senatore del Regno d'Italia Alessandro Rossi, Egisto Rossi aveva compiuto già nel 1881-82 per conto del suo referente un viaggio d'affari negli Stati Uniti, durante il quale acquisì una conoscenza di prima mano del sistema produttivo del paese, in pieno sviluppo negli anni successivi alla Guerra civile. La relazione di quel viaggio (Rossi 1884; Sioli 2003 per una prima presentazione generale) ebbe ampia circolazione negli ambienti istituzionali e imprenditoriali italiani, in un momento, quello del consolidamento coi governi della cosiddetta "Sinistra storica" di Agostino Depretis e poi Francesco Crispi, in cui la classe dirigente trovava nei nascenti gruppi industriali gli interlocutori privilegiati per politiche di sostegno al mercato interno e di realizzazione di infrastrutture necessarie alla vita produttiva nazionale.

Gli USA presentati nella prima relazione di Rossi erano un modello di modernizzazione economica e tecnologica di sicuro successo in tutti i settori, modernizzazione che poteva essere sostenuta soltanto se accompagnata da una corrispondente apertura delle tradizionali istituzioni politiche che consentisse l'imporsi delle relazioni tra le classi

sociali tipiche della “democrazia industriale” (Avagliano 1998, 51-54; Camurri 2005, 393-394).

Da questo punto di vista, l’adeguamento del sistema scolastico a queste esigenze economiche e civili diventava un tema cruciale, e la classe dirigente italiana di quegli anni aveva già dimostrato di esserne consapevole. Era del 15 luglio 1877 la legge n. 3961, fatta approvare in Parlamento dal ministro della Pubblica istruzione, che apportava alcune prime modifiche agli assetti scolastici tradizionali riordinando e potenziando l’istruzione secondaria tecnica per l’avvio alle professioni industriali e impiegatizie, e che soprattutto imponeva l’obbligo scolastico del primo ciclo elementare di tre anni in scuole gestite dai Comuni, prevedendo sanzioni per le famiglie e gli amministratori pubblici che trasgredivano. Nel decennio successivo, sotto l’influenza dell’afflato modernizzatore della cultura positivista allora dominante in Europa, Aristide Gabelli procedette a rinnovare i programmi della scuola elementare, che sarebbero stati approvati proprio nel 1888, e si discusse intensamente di interventi che modificassero persino la formazione preuniversitaria e garantissero un accesso più ampio a un’istruzione superiore più chiaramente professionalizzante (Moretti 2015).

Dopo il suo primo viaggio, Rossi si era stabilito negli Stati Uniti, collaborando con l’ambasciatore Francesco Saverio Fava all’Ufficio di patronato per gli emigranti italiani (Fava Thomas 2010: 70-72), ma manteneva contatti con gli ambienti politici e industriali riformatori del suo paese di origine, e nel 1888 ritenne opportuno intervenire nelle discussioni scolastiche con un quadro d’insieme di come il sistema educativo statunitense si fosse sviluppato accompagnando la cultura democratica e l’affermazione economica mondiale del paese, dando anche su questo punto un termine di paragone efficace per un’Italia che sembrava pronta a mutamenti radicali.

La scuola statunitense secondo Egisto Rossi

Non diversamente dalla sua prima relazione di argomento economico, le corrispondenze di Rossi appaiono il frutto non solo di una testimonianza di prima mano, ma anche di un lavoro attento sui dati statistici disponibili relativi alle maggiori realtà metropolitane dell’Est così come a realtà ancora poco conosciute in Italia, ovvero gli stati rurali del *Midwest* e il “nuovo” Ovest. Esse però devono essere lette tenendo presente il contesto del dibattito politico-scolastico italiano di quegli anni, al quale intendono essere un contributo.

In primo luogo, l’osservatore era positivamente colpito dall’autonomia accordata ai governi statali e, all’interno delle loro giurisdizioni, agli enti amministrativi e alle agenzie educative comunitarie per l’erogazione dei servizi educativi. Essi erano in larghissima misura lasciati – a suo dire – all’iniziativa privata nell’ambito di regolamenti generali statali, eppure erano ampiamente diffusi e accessibili persino nelle aree più remote del *Far West* grazie alla flessibilità organizzativa che permetteva di adeguare gli istituti alle necessità dei diversi territori, senza però rinunciare a una sostanziale uniformità di pratiche educative, garantita dal principio di emulazione. Era dunque stridente il confronto con l’Italia, che per affrontare le profonde differenze locali nella scolarizzazione e nell’alfabetizzazione aveva scelto la strada opposta, quella europeo-continentale dell’uniformità ministeriale dell’erogazione dei servizi educativi attraverso la scuola di Stato. La natura privatistica con cui erano amministrati gli istituti scolastici che le comunità cittadine e rurali erano tenute a istituire era però difficile da tematizzare secondo la distinzione tra istruzione pubblica e istruzione privata che caratterizzava il contesto europeo, e in particolare l’Italia alle prese con la competizione tra sistema

scolastico governativo e istituti religiosi, e l'autore sembrava cadere in qualche fraintendimento sul ruolo delle denominazioni protestanti nello sviluppo del sistema scolastico.

Negli Stati Uniti, dunque, questo assetto istituzionale delle scuole che si potrebbe definire “a geometria variabile” si era rivelato decisivo, per Rossi, per garantire il nesso profondo tra sviluppo del sistema scolastico, esigenze di manodopera qualificata per un sistema produttivo in espansione, e consolidamento della cittadinanza democratica attraverso l'educazione universale ai valori “repubblicani”, con un prolungamento gratuito dell'obbligo scolastico ormai quasi in tutti gli Stati fino alla *high school* – inusitato in Italia e in generale in Europa – che prolungava fino alle soglie dell'età adulta l'esperienza universale ed egualitaria della *common school* promossa con successo mezzo secolo prima da Horace Mann nel New England (Taylor 2010 per una recente ricostruzione del processo).

In modo altrettanto positivo Rossi tratteggiava il contrasto tra una scuola per vocazione aperta a tutti e un'istruzione superiore i cui costi gravavano invece in misura quasi totale sui singoli studenti. Guardando, da italiano ed europeo, all'università come a un'esperienza culturale e di istruzione riservata alle élites sociali e alle future classi dirigenti, Rossi riteneva infatti opportuno che l'alta qualificazione di pochi gravasse su una collettività che sarebbe rimasta in larga maggioranza estranea agli studi superiori, e che il costo significativo contribuisse a rendere il passo dell'iscrizione all'università una decisione attentamente ponderata. Tracciando questo quadro, Rossi forse sottovalutava l'accesso della popolazione bianca al *college* ormai diffuso in quote non paragonabili a quelle con l'elitaria universitarizzazione europea. Egli però era ben a conoscenza dei *land grants* che proprio in quegli anni erano rafforzati in ammontare e scopi dopo il loro varo durante la Guerra civile (Edmond 1978), e li considerava un interessante canale di ampliamento e modernizzazione dell'istruzione post-secondaria, perché concentravano le nuove energie su ambiti di studio e di formazione pratici e professionalizzanti, innovativi per rispetto alla cultura universitaria tradizionale – soprattutto per il *mainstream* culturale positivista da cui l'autore era sicuramente influenzato – e ricercati dal sistema produttivo. I campi su cui fraintendimenti e silenzi di Rossi erano più evidenti a una lettura svolta con conoscenze e orientamenti attuali sono altri. Per quanto riguardava l'istruzione dei nativi americani e soprattutto dei neri, come era abbastanza prevedibile per una persona formata in quegli anni in un paese europeo che da alcuni anni aveva anche tentato l'avventura coloniale, egli sposava appieno l'atteggiamento coloniale paternalista intriso di venature razziste allora assolutamente dominante negli USA quanto in Europa, in base al quale le pratiche segregazioniste che andavano consolidandosi anche in campo educativo avevano ragioni dettate da una conclamata differenza culturale e cognitiva (cfr. almeno Watkins 2001 per un elemento di confronto).

Più inaspettato è invece il sostanziale silenzio sulle condizioni degli immigrati italiani nel sistema scolastico delle grandi città statunitensi che da alcuni anni avevano iniziato ad accoglierli in numero significativo, anche considerando che Rossi si occupava quotidianamente di monitorare la loro situazione (cfr. in proposito anche il suo Rossi 1897), che poco dopo il suo ritorno in Italia, nel 1901, sarebbe stato coinvolto nel Commissariato governativo per l'emigrazione destinato a collaborare col Ministero della Pubblica istruzione per l'istituzione di scuole speciali per la formazione culturale e professionale degli emigranti all'estero, e che anche negli Stati Uniti il tema dell'integrazione scolastica delle minoranze etniche sarebbe di lì a poco diventato fondamentale nel dibattito, prima per intervento della Chiesa cattolica e poi con l'attività tra gli italo-americani di educatori come Leonard Covello (Petrucci 2022).

Nelle corrispondenze del 1888, Rossi parlava in generale dell'emigrazione straniera negli USA facendo riferimento al fatto che erano rivolti essenzialmente ai nuovi arrivati gli sforzi di istruzione di base rivolti agli adulti, in un paese in cui la popolazione bianca aveva raggiunto da decenni tassi di alfabetizzazione pressoché universali. Uno spunto, questo, che senz'altro faceva indirettamente riferimento alla situazione degli italiani, visto che la popolazione del paese era composta ancora in grande maggioranza di analfabeti e solo da poco si era iniziato a prendere coscienza del problema (Vigo 2017), ma in cui comunque la specifica questione italiana non era esplicitata.

L'obiettivo del lavoro di Rossi sul sistema scolastico nordamericano, evidentemente, era quello di offrire al dibattito italiano tra gli addetti ai lavori un quadro del suo funzionamento interno come sistema "nazionale", così da renderlo ispirazione per le riforme di cui allora si discuteva a Roma, senza concentrarsi sul punto di vista così specifico della gestione dell'emigrazione, tema peraltro molto delicato in quegli anni sul piano delle relazioni diplomatiche tra i due paesi.

Epilogo

L'impatto delle corrispondenze di Egisto Rossi sulle discussioni scolastiche italiane della fine del Diciannovesimo secolo fu in generale limitato: nei suoi tentativi di riforma della scuola, la classe dirigente del paese doveva affrontare problemi molto lontani da quelli di una società già ricca e sviluppata come quella degli USA, e guardò soprattutto a modelli più vicini, in particolare a quello della scuola in Germania, paese allora alla guida dello sviluppo culturale ed economico mondiale.

Inoltre, con l'inizio del secolo successivo il generale consenso positivista nel dibattito riformatore sulla scuola italiana venne sostituito dal neoidealismo di Giovanni Gentile (Chiosso 2019), le cui venature autoritarie integrate nella politica scolastica fascista mutarono l'atteggiamento diffuso verso i possibili spunti di ispirazione che Rossi trovò nella scuola statunitense. Da un lato, il rinnovato primato per la formazione umanistica e classica e la stretta selettiva imposta ai percorsi di studio superiori portò a guardare all'apertura e all'inclusività nordamericana come a un punto debole rispetto al quale rivendicare una superiorità italiana, a volte con un atteggiamento autoconsolatorio di fronte alla difficoltà ad aggiornare i paradigmi educativi gentiliani di fronte alle esigenze dello sviluppo produttivo e della democratizzazione della vita civile nel secondo dopoguerra (cfr. Bereday-Volpicelli 1959). Per converso, proprio nella riproposizione della tradizione civica dell'educazione rielaborata dalla *progressive education* di John Dewey le correnti più avanzate della pedagogia italiana, come la "scuola di Firenze" animata da Ernesto Codignola, trovarono una via d'uscita al fallimento educativo e politico del neolidealismo, impostata però più nell'ottica di emancipazione sociale che di modernizzazione di approcci e contenuti (Cambi 1982).

Riscoprire le corrispondenze di Rossi significa insomma confrontarsi con un atteggiamento verso l'esperienza educativa statunitense che trovò adeguato spazio, ma che forse avrebbe potuto contribuire di più a guardare allo sviluppo storico ai tratti peculiari della vita scolastica degli USA con ancora maggiore consapevolezza della sua complessità, al di là di giudizi sommari.

Riferimenti

Avagliano, Lucio. 1998. *Il cuore del capitalismo americano: filantropia, università cattolicesimo e lo sviluppo industriale degli Stati Uniti*. Milano: Franco Angeli.

- Bereday, George, Volpicelli, Luigi (eds.). 1959. *La scuola negli Stati Uniti d'America*. Roma: Armando.
- Bergomi, Alberta. 2016. «Prima che partano». *Programmi di alfabetizzazione e scuole per emigranti nell'Italia dell'età liberale (1860-1920)*. Tesi di dottorato: Università degli studi di Bergamo.
- Cambi, Franco. 1982. *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Napoli: Liguori.
- Camurri, Renato. 2005. "Il modello americano nel moderatismo italiano", in Fernanda Mazzanti Pepe (a cura di), *Culture costituzionali a confronto: Europa e Stati Uniti dall'età delle rivoluzioni all'età contemporanea*. Torino: Name Edizioni.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- De Grazia, Victoria. 2006. *Irresistible Empire: America's Advance through Twentieth-Century Europe*. Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard University Press.
- Fava Thomas, Teresa. 2010. "Arresting the Padroni Problem and Rescuing the White Slaves in America: Italian Diplomats, Immigration Restrictionists and the Italian Bureau, 1881-1901", *Altreitalia*, 40: 57-79.
- Edmond, Joseph B. 1978. *The Magnificent Charter. The Origins and Role of the Morrill Land-Grant Colleges and Universities*. New York: Exposition Press.
- Ellwood, David W. 2012. *The Shock of America: Europe and the Challenge of the Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Mariuzzo, Andrea. 2015. "Mito e realtà d'oltreoceano: l'Italia e il modello accademico americano nel Novecento", *Memoria e ricerca*, 48: 71-84.
- Mariuzzo, Andrea. 2022. *Scuola e politica negli Stati Uniti (1980-2020)*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Moretti, Mauro. 2015. "Il «principio del nostro diritto pubblico universitario». 'Voci' sull'università italiana all'inizio del XX secolo", *Memoria e ricerca*, 48: 103.120.
- Petruzzi, Carmen. 2022. *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)*. Roma: Tab Edizioni.
- Rossi, Egisto. 1884. *Gli Stati Uniti e la concorrenza americana. Studi di agricoltura, industria e commercio da un recente viaggio di Egisto Rossi*. Firenze: Barbera.
- Rossi, Egisto. 1889. *La istruzione pubblica negli Stati Uniti*. Roma: Tipografia Sinimberghi.
- Rossi Egisto. 1897. *Stati Uniti d'America: l'emigrazione italiana agli Stati Uniti*. Roma: Ministero degli Affari esteri.
- Sioli, Mario, 2003. "La città industriale: Egisto Rossi nel Midwest americano", *Storia urbana*, 105: 75-90.
- Taylor, Bob P. 2010. *Horace Mann Troubling Legacy. The Education of Democratic Citizens*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Tocqueville, Alexis de. 1835-40. *De la démocratie en Amérique*. Paris: C. Gosselin.
- Vigo, Giovanni. 2017. *Il vero sovrano dell'Italia: l'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*. Bologna: il Mulino.
- Watkins, William H. 2001. *The White Architects of Black Education: Ideology and Power in America, 1865-1954*. New York: Teachers College Press.

Educando a los “Brotos” del Imperio: Representaciones Racializadas en los Kamishibai en tiempos de guerra.

Ignacio Catalán Marco.

Introducción

"Los adultos que luchan son los árboles grandes. Los brotes son los pequeños ciudadanos", exclamaba a su público el *kamishibai Furue Nihon Shōkokumin* de 1942 en el contexto de la Guerra del Pacífico. "Los árboles grandes acabarán muriendo. Entonces, los brotes tendrán que sustituirlos", concluía su autor. Como sugiere esta escena, estas historias difundieron la idea de que el pueblo japonés era una raza que viviría eternamente, además de enseñar a los niños que su deber era defender la nación en un futuro.

Los *kamishibai* eran historias narradas por cuentacuentos callejeros a un público infantil. Estas narraciones se servían de tarjetas ilustradas pegadas en la parte trasera de la bicicleta del narrador, lo que, acompañado de una interpretación dramática, hacía las representaciones atractivas para los niños. Este modo de entretenimiento ganó popularidad en la década de 1930, justo después de que la Gran Depresión azotara Japón. En este complicado contexto, convertirse en cuentacuentos brindó a muchos la oportunidad de escapar de la pobreza. A pesar de sus inicios humildes, estos cuentos se convirtieron cada vez más en blanco de la censura estatal a partir de 1938, cuando se intensificó la guerra con China, y en 1939 ya casi todos incorporaron temáticas ultranacionalistas y militaristas (Orbaugh, 2018, pp. 71-73).

Solo recientemente, investigadores, como Takezawa Yasuko, han empezado a explicar cómo, desde la era Meiji (1868-1912), el sistema educativo ayudó a naturalizar una visión del mundo basada en las diferencias raciales, pero aún hay pocos estudios sobre la manera en que esto afectó al entretenimiento infantil (Takezawa, 2021).

Cambios en las concepciones raciales en Japón hasta la Guerra del Pacífico

Cuando Matthew Perry, comodoro al servicio de los Estados Unidos, obligó a Japón a abrir sus fronteras en 1853, los intelectuales y las élites del Japón Tokugawa (1603-1868) se encontraron con una realidad completamente distinta a cómo ellos habían percibido el mundo hasta ese entonces. La diferenciación confuciana entre *ka* (civilización) e *i* (barbarie), que dictaba que la distancia física entre el centro del mundo (Kioto) y un punto determinado marcaba el nivel de civilización de los pueblos, quedó obsoleta (Howell, 2005, p. 154). A partir de ese momento, Japón entró en contacto con un mundo en el que el nivel de civilización material era el principal marcador que decidía las relaciones jerárquicas entre las naciones.

En este contexto, los intelectuales japoneses consideraron que ponerse al nivel de Occidente era la máxima prioridad de la nación, así como la única forma de evitar ser colonizados. Como resultado, tras la Restauración Meiji de 1868, el gobierno japonés se propuso occidentalizar lo más rápido posible una sociedad que aún era mayormente feudal y no tenía una identidad nacional sólida. El representante más destacado de este movimiento fue Fukuzawa Yukichi, considerado el padre intelectual de la nación japonesa, quien, en su obra *Bunmei no Gairyaku* (Esbozo de una Teoría de la Civilización) de 1875, escribió sobre la concepción occidental de un mundo dividido en

razas, superiores o inferiores según su nivel de civilización. Además, estableció a Occidente como el principal modelo. "En todos los países del mundo", escribió Fukuzawa, "quienes han de reflexionar sobre el progreso de civilizar su país deben tomar necesariamente como base de la discusión a la civilización europea" (Duus, 1997, p. 190). Durante sus primeras visitas a Occidente, los japoneses concluyeron que la base de una nación fuerte era su sistema educativo (Kunitake, 2005, pp. 58-59). Tras estas expediciones, trajeron de vuelta a casa lo que habían aprendido e instituyeron numerosos programas escolares basados en modelos occidentales. Las escuelas no sólo utilizaron libros importados y sus traducciones al japonés, sino que también invitaron a profesores extranjeros para enseñar a los futuros maestros japoneses cómo aplicar métodos de enseñanza eficaces y modernos (Duke, 2009, p. 112).

Yochi Shiryaku, uno de los primeros libros destinados al aprendizaje de geografía en la era Meiji, nos da una imagen de cómo este primer sistema educativo pudo ayudar a generar una visión del mundo basada en la raza que servía a los intereses del incipiente estado japonés. Su autor, Masao Uchida había estudiado en los Países Bajos durante cuatro años y se inspiró en numerosas publicaciones occidentales a la hora de escribir el libro. El aspecto más llamativo de la obra es el marcado contraste entre los volúmenes sobre Europa y los relativos a los demás continentes del mundo. El norte del Viejo Mundo se presenta como un entorno muy urbanizado y desarrollado, en el que la tecnología civil y militar desempeña un papel importante. Por el contrario, África y Asia Central aparecen como zonas salvajes, mientras que Asia Oriental, Meridional y algunas partes de Sudamérica se encuentran en una fase intermedia entre el salvajismo y la civilización. Cabe hacer mención especial a cómo el autor representa Norteamérica como una tierra en proceso de ser domesticada por el hombre blanco (Uchida, 1873-1880).

En 1885, Fukuzawa Yukichi declaró en *Datsu-A-Ron* (Saliendo de Asia) que Japón abandonaba ideológicamente Asia para unirse a Occidente: "Es mejor para nosotros abandonar las filas de las naciones asiáticas y probar suerte con las naciones civilizadas de Occidente". Esto marcó un movimiento decidido en el que Japón se distanció de Oriente y empezó a encabezar la occidentalización de Asia mediante la agresión imperial y la dominación colonial del continente. Fukuzawa afirmó con fría determinación que "en cuanto a la forma de tratar con China y Corea, no es necesario ningún trato especial solo porque resulten ser nuestros vecinos". Dejó claro que Japón debía "simplemente seguir la manera según la cual los occidentales los habían tratado" (Fukuzawa, 1885).

Sin embargo, el idilio japonés con Occidente llegó a su fin tras tres acontecimientos históricos. El primero fue la Triple Intervención tras la victoria japonesa en la Guerra Sino-japonesa (1894-95), en la que Francia, Rusia y Alemania obligaron a Japón a devolver la península de Liaodong a China. Tras esto, Japón se dio cuenta de que Occidente no le iba a permitir jugar con las mismas reglas cuando intentara expandirse en ultramar.

La segunda gran crisis fue provocada por el trato discriminatorio que recibían los inmigrantes japoneses en Estados Unidos. Resultaba chocante para los intelectuales japoneses que, a pesar de que Japón había alcanzado casi el mismo nivel de civilización que Occidente a principios del siglo XX, los inmigrantes japoneses siguieran sufriendo discriminación. En sus *Ilusiones de la raza blanca* (1921), Okuma Shigenobu no pudo contener su indignación al afirmar: "Aunque la mayoría de las naciones asiáticas son plenamente iguales a las europeas, se las discrimina por el color de su piel". "La raíz de ello", concluía Okuma con rotundidad, residía "en el perverso sentimiento de superioridad racial que abrigan los blancos" (Okuma, 1921).

El tercer gran golpe se produjo tras el Tratado de Versalles (1919). A pesar de que, después de la Gran Guerra, Japón emergió como una de las principales superpotencias, la recién constituida Sociedad de Naciones rechazó una cláusula de igualdad racial propuesta por Japón. Esto provocó en la opinión pública japonesa un gran sentimiento de rechazo hacia Occidente.

Este proceso cambió radicalmente la actitud de Japón, que pasó ahora a buscar acercarse a Oriente de nuevo. A partir de este momento, el discurso hegemónico en Japón sostuvo que había que alcanzar la armonía racial en Asia y expulsar al imperialismo occidental del continente (Kita, 1919/2006, pp. 228-229). La condena del Incidente de Manchuria de 1931 por parte de la Sociedad de Naciones provocó todavía una mayor decepción hacia Occidente, causando que Japón abandonara la organización.

Tras constantes fricciones, el Incidente del Puente Marco Polo abrió de nuevo un conflicto abierto con la China del Kuomintang en 1937. Ishiwara Kanji argumentó que esta agresión era la única forma de que Japón sobreviviera. El objetivo era crear "un bloque económico autosuficiente que englobara a Japón, China y Manchukuo" con el propósito de, según este afamado militar japonés, emplear "la fuerza contra el ejército soviético y las armadas estadounidense y británica con el fin de proteger nuestra unión de Asia Oriental" (Iriye, 1999, p. 112).

Esta misma retórica alimentó la declaración de guerra japonesa contra Estados Unidos y Gran Bretaña. El documento *El Desafío Anglo-Estadounidense contra el Japón* acusa a las potencias occidentales de provocar la guerra para cumplir las ambiciones imperialistas que tenían en Asia desde el siglo XIX. Por ello, consideraron la guerra como "la contraofensiva de las razas orientales contra la agresión occidental". Los japoneses también protestaron con resentimiento que EE.UU. hubiera intentado "salirse con la suya exigiendo una política de puertas abiertas en Oriente mientras no permitía que nadie de fuera interfiriera en los asuntos del continente americano" (Greater East Asia War Inquiry Commission, 1943). En otras palabras, Japón consideraba la guerra como la culminación de un largo conflicto racial.

Este discurso no solo se limitó a los informes y declaraciones oficiales, sino que también influyó a la propaganda japonesa y el entretenimiento infantil, por ejemplo, los juguetes y las revistas para niños (Young, 1999, p. 78). Los mangas empezaron a difundir mensajes a favor de la guerra y los juegos de mesa incorporaron representaciones del conflicto con el fin de hacer la guerra atractiva para los niños. Otro medio propagandístico digno de análisis, por el formato divertido y fácil de digerir con el que se presentaba, son los *kamishibai*.

El *kamishibai* como método de adoctrinamiento y propaganda

Esta ponencia examina la representación de diferentes etnias en los *kamishibai* escritos durante la Segunda Guerra Mundial. Esto tiene como fin analizar cómo los editores utilizaron este popular medio de entretenimiento infantil para promover actitudes racistas en el Japón de los años 30 y 40. Este análisis tiene dos objetos de estudio: en primer lugar, ver cómo los japoneses se representaban a sí mismos en estas historias y, en segundo lugar, vislumbrar la imagen que tenían de otros grupos étnicos. Estos *kamishibai* justificaron el enfrentamiento contra las potencias aliadas y la expansión japonesa en Asia en términos raciales, como un medio para liberar a todos los asiáticos del colonialismo occidental. Esta concepción de la guerra obedecía a los valores del Nuevo Orden en Asia Oriental proclamado por Konoé Fumimaro en 1938, en los que se basó la formación de la Esfera de Coprosperidad Asiática en 1940.

El *kamishibai Jissen Fujin* (1942) termina con un discurso muy intenso de un oficial de policía con fuertes implicaciones raciales. Menciona con orgullo: "Somos la raza Yamato, nacidos con el espíritu japonés, el cual es admirado en todo el mundo". Luego, en un argumento similar al del *Camino de los Súbditos Leales*, un folleto publicado por el Ministerio de Educación en 1941, que afirma con firmeza que "el gobierno benevolente del Emperador puede extenderse hasta abarcar el mundo entero" (Lu, 2015, p. 439), el oficial declara que "conforme a *Hakkō Ichiu* (lema budista que significa "ocho direcciones, un techo", usado por el imperialismo japonés para defender su derecho a dominar el mundo entero), el espíritu fundacional del Estado, todos los países deben ocupar su propio lugar, para ayudar en la misión divina".

"Al ver a esos miserables chinos, no quiero perder la guerra de ninguna manera. Son lamentables. Su cara es igual a la de los japoneses, sus aldeas parecen iguales a las nuestras", se lamenta un soldado japonés en el *kamishibai Hogaraka Butaiki* (1941). Según la retórica de esta historia, proteger a los chinos seguía siendo la razón por la que Japón luchaba en la guerra. Sin embargo, en el mismo cuento también hay una escena en la que el jefe de una brigada popular exhorta a un grupo de campesinas chinas para que dejen de despilfarrar y darse caprichos. Estas no pueden entenderlo y siguen pidiendo al líder "bienes lujosos" como pan, sandalias o crema facial. Las chinas están, en este contexto, en el bando de Japón, pero su sencillez no les permite comprender los sacrificios necesarios para que Japón gane la guerra. Esta retórica se parece mucho al consejo que daba el folleto del ejército japonés *Lee esto solamente y la Guerra está Ganada*, que aconsejaba "tratar a los nativos con amabilidad" pero, al mismo tiempo, no "esperar mucho de ellos" en relación a los pueblos del sudeste asiático (Rikugunshō, 1941).

Como podemos ver en esta última historia, a pesar de los ideales panasiáticos del Imperio Japonés, las representaciones positivas de los súbditos no japoneses, como seres humanos necesitados de protección, se vieron en ocasiones eclipsadas por su caracterización como inferiores. Esto demuestra que la idea, muy prominente en la era Meiji, de que Japón debía alejarse de Asia y unirse a la civilización occidental, todavía convivía con el nuevo discurso antioccidental. En otras palabras, los japoneses seguían juzgando al resto de pueblos según el grado en el que habían adoptado la civilización occidental. Así, el *kamishibai* se convirtió en una herramienta diseñada para enseñar a los niños una visión racializada del mundo y, a su vez, inculcar valores marciales.

Referencias

- Dower, J. (1993). Global Policy with the Yamato Race as Nucleus. En Dower, J. *War without Mercy: Race and Power in the Pacific War* (pp. 262–90). Pantheon Books.
- Duke, B. (2009). *The history of modern Japanese education: constructing the national school system 1872-1890*. Rutgers University Press.
- Fukuzawa Y. (1875/1997). *Bunmei no Gairaku*. En Duus, P. *The Japanese Discovery of America: A Brief Biography with Documents*. Palgrave Macmillan.
- Fukuzawa Y. (1885, 16 de marzo). *Datsu-A-Ron*. Periódico Jiji Shinpō.
- Greater East Asia War Inquiry Commission. (1943). *The American-British Challenge Directed Against Nippon*. The Mainichi Publishing Co.
- Howell, D. (2005). *Geographies of Identity in Nineteenth Century Japan*. University of California Press.
- Hyōgo-ken Keizai Hoan Kyōkai. (1942). *Jissen Fujin*. Yokusan Bunka Gageki Kyōkai.: <https://open.library.ubc.ca/collections/kamishibai/items/1.0415768?o=1> (consultado en 28/07/2023).

- Iriye, A. (1999). *Pearl Harbor and the Coming of the Pacific War: A Brief History with Documents and Essays*. Bedford/st Martins.
- Kitta I. (1919/2006). *Fundamental Principles for the Reorganization of Japan*. Brill.
- Kunitake K (2005). *Bei-Ō Kairan Jikki: Tokumei Zenken Taishi Gendaigoyaku*, V. 1. Keio University Press.
- Lu, D. (2015). *Japan: A Documentary History*. Routledge.
- Nihon Kyōiku Kamishibai Kyōkai. (1942) *Furue Nippon Shōkokumin*. Nippon Kyōiku Gageki Kabushiki Kaisha.: <https://open.library.ubc.ca/collections/kamishibai/items/1.0415748?o=0> (consultado en 28/07/2023).
- Okuma, S. (1921). Illusions of the White Race. En Kawakami K. (Ed.) *What Japan Thinks*. The MacMillan Company (pp. 160-170).
- Orbaugh, S. (2008). Play, Education, or Indoctrination? Kamishibai in 1930s Japan. *Mechademia: Second Arc* V. 11, no. 1, 65–91. <https://doi.org/10.5749/mech.11.1.0065>.
- Rikugunshō. (1941). *Kore Dake Yomeba Ikusa ha Kateru*. JACAR. Ref. C14110549100. Ministerio de Defensa de Japón, Instituto Nacional de Estudios de Defensa.: https://www.jacar.archives.go.jp/aj/meta/result?DB_ID=G0000101EXTERNAL&DEF_XSL=default&IS_INTERNAL=false&IS_STYLE=default&IS_KIND=summary_normal&IS_START=1&IS_NUMBER=20&IS_TAG_S51=iFi&IS_KEY_S51=F2014120214353623900 (consultado en 30/12/2023).
- Takezawa Y. (2021). *Race, Civilisation and the Japanese. Textbooks During the Meiji Period*. Politika.
- Tanaka T. (1941). *Hogaraka Butaiki*. Nippon Kyōiku Gageki Kabushiki Kaisha.: <https://open.library.ubc.ca/collections/kamishibai/items/1.0415759?o=0> (consultado en 28/07/2023).
- Young, L. (1999). *Japan's Total Empire: Manchuria and the Culture of Wartime Imperialism*. University of California Press.
- Los *kamishibai* son cortesía de Sharalyn Orbaugh de la Universidad de Columbia Británica.

La imagen del islam y del mundo árabe en la pedagogía española entre 1873 y la actualidad.

Christian Roith.
Carlos Sánchez Muñoz.

Introducción

A pesar de que la integración de la población inmigrante en los Estados miembros de la Unión Europea está reconocida como uno de los objetivos políticos y sociales más importantes y urgentes (Agenda 2030), es evidente que los colectivos inmigrantes siguen estando por detrás de la población autóctona en muchos aspectos. Este fenómeno se debe, entre otros factores, a la existencia de estereotipos y prejuicios entre la población autóctona respecto a la inmigración, especialmente hacia determinados colectivos como los inmigrantes procedentes del mundo árabe y/o de confesión musulmana. Teniendo en cuenta que la infravaloración de este colectivo por parte de los profesionales de la educación repercute de forma especialmente negativa en las perspectivas de éxito escolar y, por tanto, de integración social, se considera necesaria la investigación del discurso pedagógico español histórico y contemporáneo sobre el islam y el mundo árabe, ya que se espera que esta investigación produzca nuevos conocimientos que puedan contribuir a una mejor comprensión del desarrollo de prejuicios y estereotipos en el profesorado español actual. Al principio, esta comunicación ofrece un resumen de las investigaciones sociológicas sobre los estereotipos relativos a los grupos de inmigrantes, destacando que dos características, como el predominio de la creencia musulmana en la región de origen y/o la preponderancia del árabe como lengua materna, constituyen factores que dificultan la integración social. A continuación, se argumenta que los prejuicios de los profesores se generan a partir de suposiciones de valor basadas en costumbres, tradiciones, mitos y otros aprendizajes adquiridos en el transcurso de los procesos de formación de la identidad, por lo que la investigación de la evolución y los cambios en el discurso pedagógico relacionado con este tema podría contribuir a una mejor comprensión de este fenómeno. El análisis de discursos se considera una herramienta adecuada para reconstruir la evolución de los estereotipos sobre el islam y el mundo árabe entre el profesorado español. Esta comunicación se centra en la investigación del discurso sobre el islam y el mundo árabe en la prensa pedagógica histórica española, reconociendo que es necesario seguir investigando fuentes similares y diferentes en periodos de tiempo amplios para generar un conocimiento más exacto sobre el tema. Para ello, se analizaron dos revistas históricas pedagógicas españolas, *El Magisterio Español* (1867-1934) y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), con dos objetivos principales: (1) Identificar aquellos tópicos que aún subyacen en algunos de los prejuicios y estereotipos que algunos profesores mantienen sobre el colectivo inmigrante musulmán y/o árabe e (2) identificar la posible traslación a España de prejuicios procedentes del movimiento pedagógico reformista en otros países, especialmente en Alemania.

Con este fin, se buscaron palabras clave relacionadas con el tema (islam, musulmán* y árabe) en todos los textos publicados en la revista *El Magisterio Español* entre 1867 y 1936, así como en la revista *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* entre 1877 y 1936. Entre otros, se registraron detalles como un resumen del contenido del texto, en el que aparecían una o varias palabras clave, la tendencia (positiva, neutra, negativa), así como el ámbito académico de la publicación. En la siguiente parte, se presentan los

resultados cuantitativos de la investigación, seguidos de un análisis detallado de las formaciones discursivas sobre el tema en las dos fuentes. En la última sección, se discuten estos resultados, teniendo en cuenta investigaciones similares realizadas en el pasado.

Antecedentes

Estudios sociológicos realizados en España confirman la existencia de estereotipos en la población autóctona respecto a la inmigración en general y a determinados grupos de inmigrantes en especial. Ciertos colectivos de inmigrantes se ven particularmente discriminados. Los inmigrantes de procedencia occidental o nórdica son los mejor aceptados, mientras que los autóctonos prefieren en menor grado a los inmigrantes no europeos y mucho menos a los árabes. En consecuencia, parece recomendable investigar el tema de la historia de la formación y del cambio de discursos referentes al islam y el mundo árabe en el campo de la pedagogía. En primer lugar, las instituciones sociales que tienen que soportar el mayor peso en el contexto de los esfuerzos a favor de la integración social del colectivo inmigrante son las instituciones educativas. El primer y más intenso contacto de todas/os las/os inmigrantes jóvenes con instituciones del país de acogida se realiza en el sistema educativo, e incluso inmigrantes de edades más avanzadas suelen entrar en contacto con instituciones formativas. Por esta razón, se puede suponer que las actitudes del personal docente referente a la inmigración tienen una importancia destacada para el éxito del transcurso del proceso de integración. La evolución de las actitudes del profesorado, basadas al menos parcialmente en prejuicios y estereotipos, no es el resultado de decisiones individuales, sino que los prejuicios, entendidos como el etiquetaje negativo de otras personas, se generan a partir de presupuestos valorativos basados en costumbres, tradiciones, mitos y demás aprendizajes adquiridos a lo largo de los procesos de formación de las identidades.

Objetivos de la investigación

Se pretende identificar las diferentes formaciones discursivas existentes en la pedagogía española respecto al islam y el mundo árabe mediante el registro y análisis de textos e imágenes en dos tipos de fuentes:

- Los manuales de historia utilizados preferentemente en centros de enseñanza secundaria en España en diferentes periodos históricos.
- La prensa pedagógica histórica.

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación sobre el discurso acerca del islam y el mundo árabe en la prensa pedagógica histórica española. La hipótesis inicial era que se podría detectar la frecuente repetición de ciertos temas relacionados con esta temática. El objetivo más importante consistía en la identificación de aquellos tópicos que aún subyacen en algunos de los prejuicios y estereotipos que algunos profesores mantienen sobre el colectivo inmigrante musulmán y/o árabe. Además, se examina la posible traslación a España de prejuicios procedentes del movimiento pedagógico reformista en otros países, especialmente en Alemania. La comparación con los resultados de investigaciones histórico-educativas similares podría ayudar a identificar patrones de circulación y traslación de prejuicios y estereotipos.

Metodología

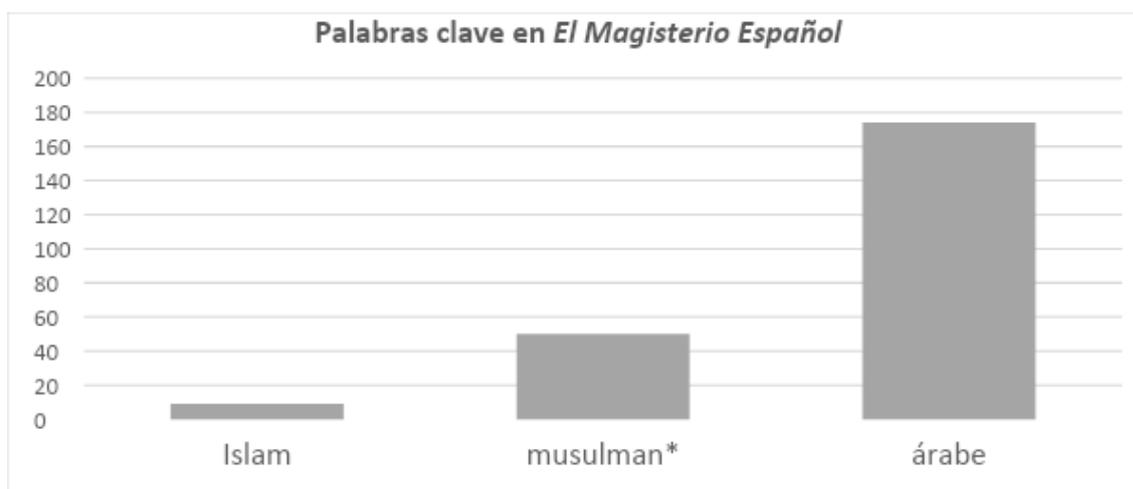
La metodología de la investigación propuesta se basa en gran medida en la teoría del análisis de discursos desarrollada por Foucault. El objetivo es identificar las formaciones discursivas en la prensa pedagógica española entre ca. 1870 y 1936 en relación con el islam y el mundo árabe. Para la presente investigación se examinaron las revistas *El Magisterio Español*, una revista pedagógica que se empezó a publicar a partir del 6 de mayo de 1867, y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la revista de la institución educativa progresista, fundada por catedráticos liberales en 1876.

Resultados

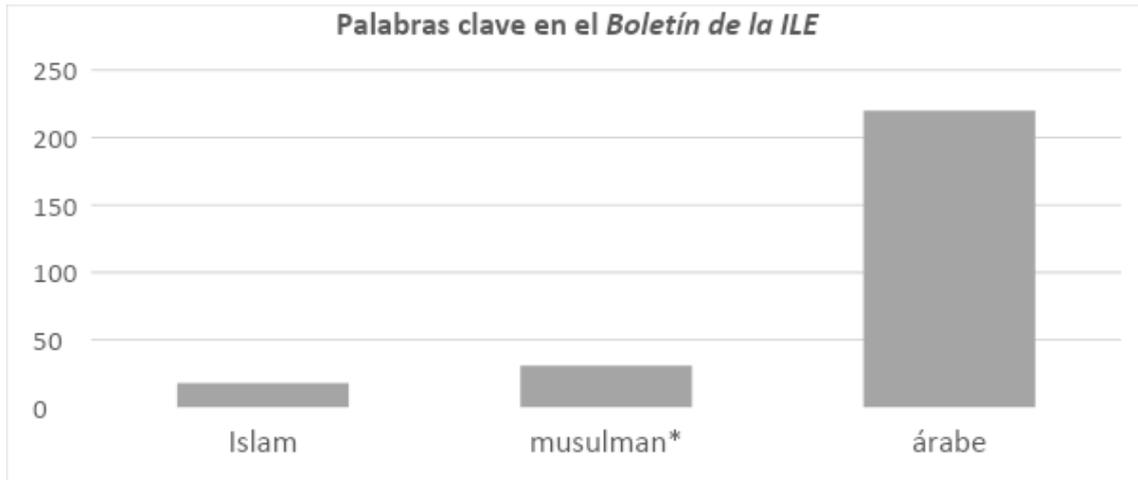
Se buscaron palabras clave relacionadas con el tema (islam, musulmán* y árabe) en todos los textos publicados en la revista *El Magisterio Español* entre 1867 y 1936, así como en la revista *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* entre 1877 y 1936. La búsqueda en los textos completos ha sido posible gracias a la página web Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (<https://prensahistorica.mcu.es/>). Los siguientes datos se registraron en un archivo Excel:

- La palabra clave
- El año de la publicación
- El número de la revista
- Las páginas de la publicación
- La(s) página(s) donde se encontró la palabra clave
- El/los autor(es) de la publicación
- El título de la publicación
- El resumen del contenido
- La tendencia (positiva, neutra, negativa)
- La etiqueta (campo académico de la publicación)

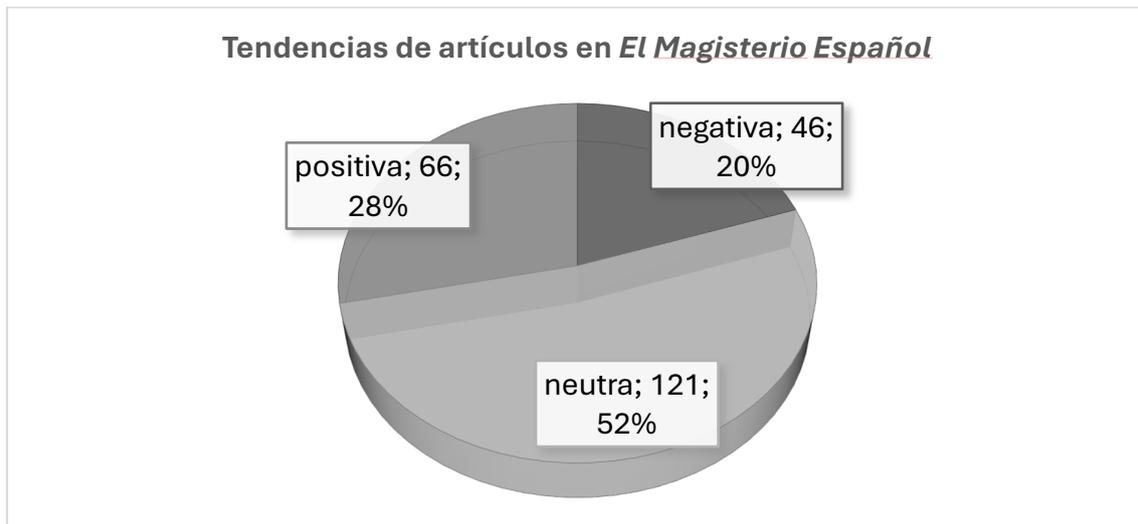
Registramos un total de 233 entradas de las palabras clave mencionadas en la revista *El Magisterio Español*; la palabra "islam" se podía encontrar en 9 artículos, "musulmán*" en 50, y "árabe" en 174.



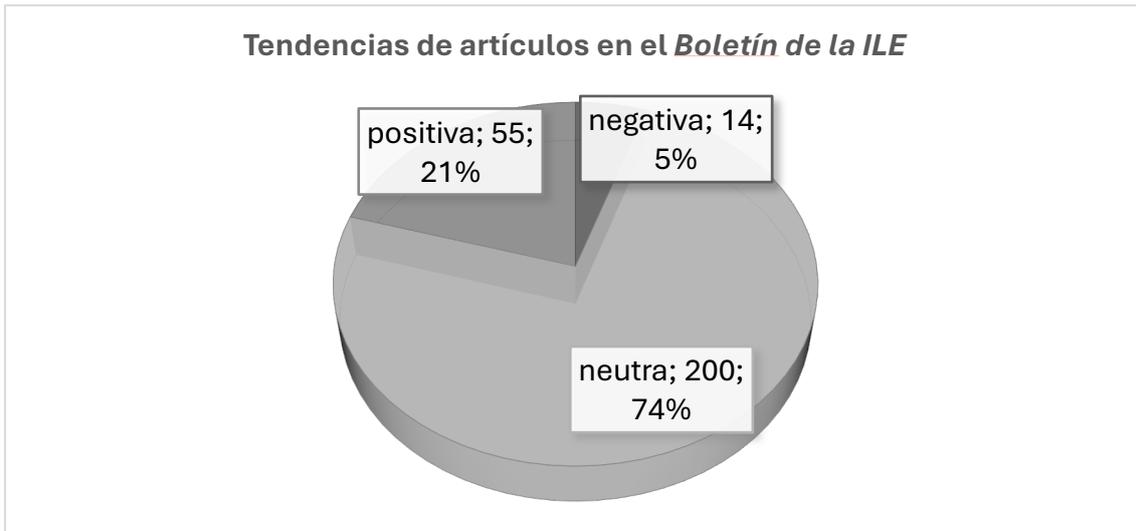
En la revista *Boletín de la Institución Libre*, registramos un total de 269 entradas; la palabra "islam" podía encontrarse en 18 artículos, "musulmán*" en 32, y "árabe" en 219.



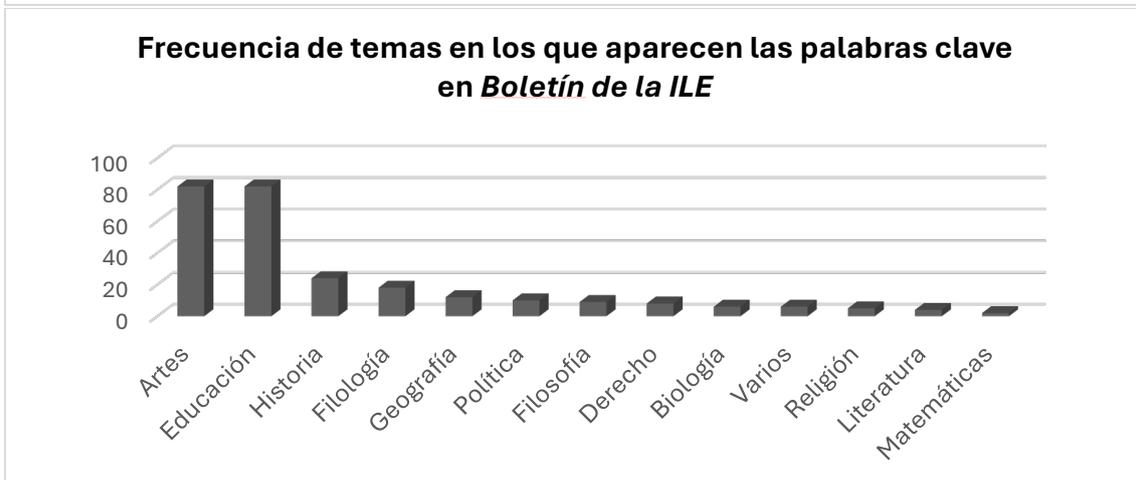
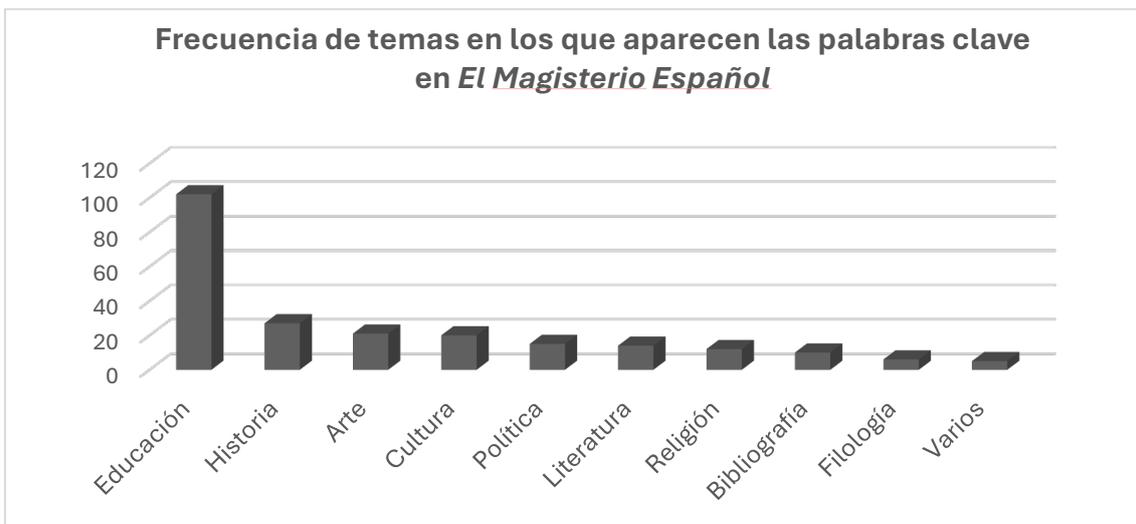
Registramos un total de 46 referencias negativas respecto al tema del islam y el mundo árabe en la revista *El Magisterio Español*, 121 neutras y 66 positivas.



Las tendencias en el *Boletín de la Institución Libre* fueron aún más positivas: registramos 14 referencias negativas respecto al tema del islam y el mundo árabe, 200 neutras y 55 positivas.



Además, registramos el ámbito académico al que pertenecía un artículo con una o varias palabras clave asignándole una etiqueta. Los campos académicos más frecuentes con referencias al islam y al mundo árabe fueron en la revista *El Magisterio Español* educación, historia, artes, cultura y política, y en la revista *Boletín de la ILE* educación, artes, historia, filología y geografía.



También registramos la frecuencia de afirmaciones negativas, neutras y positivas relacionadas con el islam y el mundo árabe en cada campo académico, con los siguientes resultados:

Tema	Total	negativa	neutra	positiva
Educación	102	12	63	27
Historia	27	9	13	5
Arte	21	1	8	12
Cultura	20	4	12	5
Política	15	7	4	4
Literatura	14	6	3	5
Religión	12	6	6	0
Bibliografía	10	0	7	3
Filología	6	0	3	3
Varios	5	3	1	1

Tendencias en *El Magisterio Español*

Tema	Total	negativa	neutra	positiva
Educación	82	4	59	19
Artes	82	2	69	11
Historia	24	1	15	8
Filología	18	0	15	3
Geografía	12	0	12	0
Política	10	3	3	4
Filosofía	9	0	4	5
Derecho	8	2	6	0
Varios	6	1	3	2
Biología	6	0	5	1
Religión	5	1	3	1
Literatura	4	0	3	1
Matemáticas	2	0	2	0

Tendencias en *Boletín de la ILE*

El número de estereotipos negativos sobre el islam y el mundo árabe es bajo (*El Magisterio Español*) o incluso muy bajo (*Boletín de la ILE*). La inmensa mayoría de los artículos publicados en ambas revistas pedagógicas entre ca. 1870 y 1936 se caracterizan por un profundo respeto y el conocimiento de la cultura islámica y/o árabe y de su contribución al desarrollo de la filosofía, las ciencias y las artes españolas. Las escasas declaraciones negativas sobre el tema se basan en los siguientes argumentos: algunos autores se refieren a la "invasión de España por los musulmanes" o "la conquista árabe de España", al periodo de "dominación de los musulmanes en España", y con menos frecuencia a "los tiempos turbulentos de la invasión árabe". Un artículo menciona que las culturas cristiana y musulmana no pueden coexistir pacíficamente. Dos artículos publicados en 1884 hacen referencia al levantamiento del Mahdi y a la derrota de los británicos. Otro texto de 1907 afirma que los franceses atribuyen un carácter fanático a los árabes. Algunos artículos sostienen que el concepto árabe de familia es un obstáculo para la educación femenina. Hay un artículo que expresa la opinión de que el matrimonio

árabe se basa en la poligamia y el divorcio. Un autor pensaba que el islam podía constituir un peligro para la civilización china. Otro autor declaró que el clero musulmán español restringía la libertad intelectual y que al pueblo musulmán no le gustaba la filosofía. Sin embargo, también destacaba la calidad de la enseñanza primaria gratuita y universal, que garantizaba que la mayoría de los españoles bajo dominio musulmán supieran leer.

Mucha información neutra hace referencia a la importancia de la arquitectura y las artes árabes y musulmanas para la cultura española. Otras referencias neutras mencionan que la lengua árabe es importante para distintos fines, como adquirir conocimientos sobre filosofía, artes y medicina, entre otros. Los comentarios positivos más frecuentes se refieren a la importancia de la arquitectura y las artes musulmanas para el desarrollo de la cultura española. Además, se menciona la importancia de las ciencias musulmanas/árabes, especialmente en los campos de la filosofía, la filología y la medicina. Se menciona la alta calidad de la enseñanza primaria en la España gobernada por los musulmanes. En las revistas pedagógicas españolas no se encuentran referencias directas a los estereotipos sobre el islam y el mundo árabe procedentes de la pedagogía reformista alemana. En algunos casos muy contados, los autores españoles utilizaron una línea de argumentación similar a la de sus homólogos alemanes, especialmente en lo que se refiere a la dificultad de la educación femenina en la cultura musulmana debido a un concepto diferente del papel de la mujer en la sociedad.

Conclusiones

El análisis encontró declaraciones caracterizadas por un profundo respeto y el conocimiento de la cultura islámica y/o árabe y su contribución al desarrollo de la filosofía, las ciencias y las artes españolas. Este resultado contradice los hallazgos de investigaciones similares que analizaron otras fuentes. Las afirmaciones negativas sobre el tema son extremadamente escasas y se refieren a la dominación musulmana de España o a la imposibilidad de una coexistencia pacífica de las culturas musulmana y cristiana. No se han encontrado textos con referencias directas a estereotipos sobre el tema procedentes de la pedagogía reformista alemana. Se utilizó una línea de argumentación similar sobre la dificultad de la educación femenina en la cultura musulmana. Una reconstrucción más completa del discurso pedagógico histórico español sobre el islam y el mundo árabe requiere analizar otras fuentes, como los libros de texto. Según los estudios preliminares, el discurso sobre el tema es más negativo en estas fuentes que en las revistas pedagógicas examinadas.

Referencias

- Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Universidad de Sevilla.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe. National policies and measures*. Publications Office of the European Union.
- Knecht, P.; Matthes, E.; Schütze, S.; Aamotsbakken, B. (ed.) (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung / Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*. Klinkhardt.
- Lohmann, I.; Böttcher, J. et al. (2013). Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16.4, pp. 751-772.

- Lohmann, I. (2015). Das Wissen über "Türken" und die "Türkei" in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839 - 1945. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/lohmann/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf
- Lohmann, I.; Roith, C. (2018). La imagen de Turquía y los turcos en la prensa pedagógica alemana entre 1820 y 1930. En Hernández Díaz, J. M. (ed.) (2018): *La prensa pedagógica de los profesores*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 291 - 303.
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En Fuchs, E.; Roldán Vera, E. (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Springer, pp. 49 - 68.
- Ossenbach, G. (2010): Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 28 (2), pp. 115-132.
- Roith, C. (2021): Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts. En Lohmann, I.; Böttcher, J. (ed.) (2021). *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert - Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Klinkhardt, pp. 225 - 249.
- El presente trabajo ha contado con financiación por parte del proyecto de investigación *Efectos de los discursos del odio en las relaciones offline de los y las adolescentes del poniente almeriense (DIS-ODIO)* del Ministerio de Ciencia e Innovación, código PID2021-127113OBI00.

Una mirada internacional de la educación. Lorenzo Luzuriaga y la prensa.

Cristina Redondo Castro.

Isabel Grana Gil.

Guadalupe Trigueros Gordillo.

Introducción

Hablar del insigne pedagogo Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), significa ir más allá de las teorías, experiencias y principios educativos que propuso y del modelo organizativo que defendió. Significa, en palabra de Bejarano y Rodríguez (2013), “valorar un perfil multifacético que recoge tanto al pedagogo como al editor, traductor, ideólogo, docente, tertuliano y padre, y todo ello tanto en el contexto español como en cada uno de los países donde vivió exiliado” (2013, p. 489).

Sus ideales educativos, quedaron plasmados a través de sus diferentes publicaciones y documentos. En 1917 Luzuriaga inicia su colaboración en el suplemento de “Pedagogía e Instrucción Pública” del periódico *El Sol*. En él colaboró ininterrumpidamente durante 4 años (1917-1921) mostrando 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 (Barreiro, 1985, p. 15).

Las cuestiones abordadas en la página del suplemento de Pedagogía como es lógico dependen del momento histórico en el que se publican y en este caso su constitución 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 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.

Objetivo y metodología

Desde hace unos años venimos trabajando en el análisis del Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública del periódico *El Sol* y fruto de ello son varias publicaciones donde hemos ido abordando diferentes temáticas presentes en el mismo. Por tanto, lo aquí presentamos es un extracto más de lo que llevamos analizado (Grana, Redondo e Hijano, 2021; Redondo y Grana, 2023; Grana y Redondo, 2021, 2023).

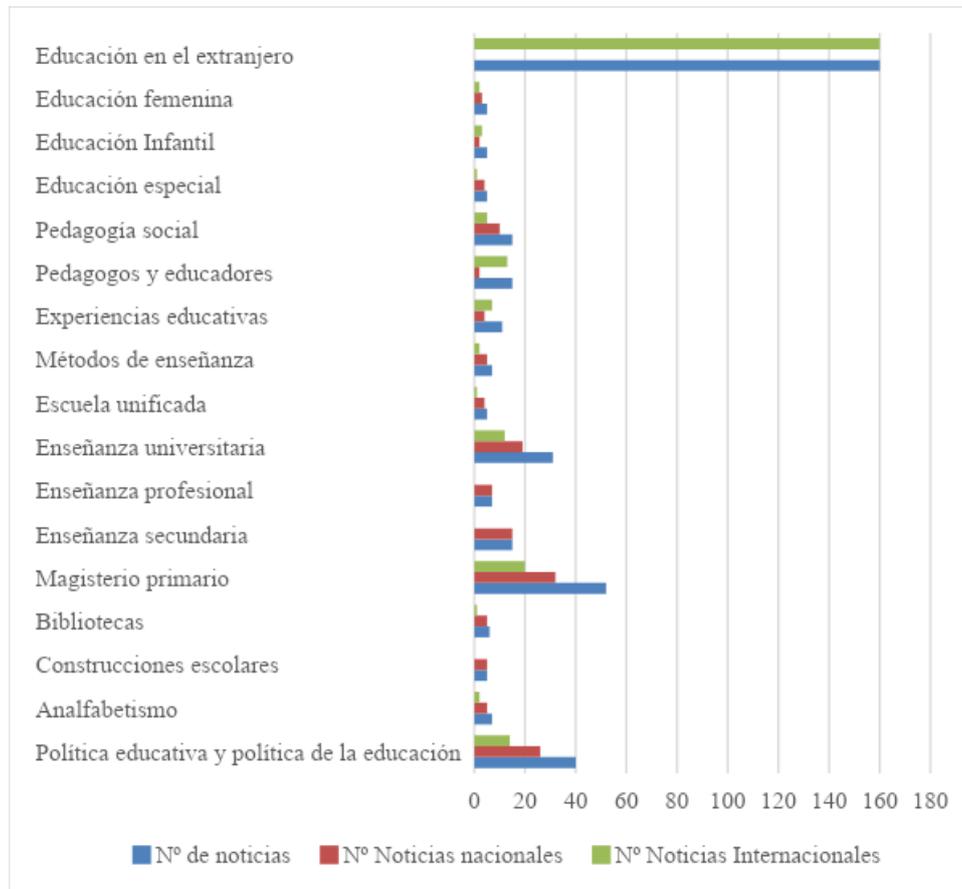
El objetivo inicial con el que comenzamos esta investigación fue conocer qué se había publicado en el suplemento de Pedagogía e Instrucción pública del diario *El Sol*, donde se comentaba y analizaba toda la actualidad educativa del momento tanto a nivel nacional como internacional desde diciembre de 1917 hasta 21 de octubre de 1921. Esta última fecha coincide con la marcha de su director, el insigne pedagogo Lorenzo Luzuriaga, el cual se dedicará de lleno a su nuevo proyecto la Revista de Pedagogía que fundaría en 1922.

Con este trabajo lo que pretendemos es dar a conocer qué tipo de noticias de carácter internacional se abordaron en el mismo.

Como ya hemos puesto de manifiesto en diferentes publicaciones, el diseño que planteamos para llevar a cabo la investigación fue de tipo documental, pues nos centramos en obtener y analizar una fuente primaria como es la prensa. Optamos entonces por un enfoque cualitativo mediante el cual analizamos el contenido que se recogía en el suplemento de Pedagogía. Todos los suplementos han sido analizados atendiendo a unos criterios establecidos y se ha recogido la información en una tabla de Excel con los siguientes apartados: año de publicación, título del artículo, temática abordada, editor de la noticia, carácter de la misma (nacional o internacional), página, observaciones y enlace. En total hemos analizado 141 ejemplares, lo que ha supuesto un total de 414 artículos analizados. Todos los ejemplares analizados han sido localizados en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional Española.

Tras el análisis exhaustivo del diario y el posterior vaciado de los contenidos de los titulares recogidos en él, hemos podido identificar 17 temas de interés en torno a los que giró el debate: política educativa y política de la educación, analfabetismos, bibliotecas, construcciones escolares, magisterio primario, segunda enseñanza, enseñanza profesional y 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 (Grana, Redondo e Hijano, 2021 y Redondo y Grana, 2023). Esta última será en la que centremos nuestro análisis.

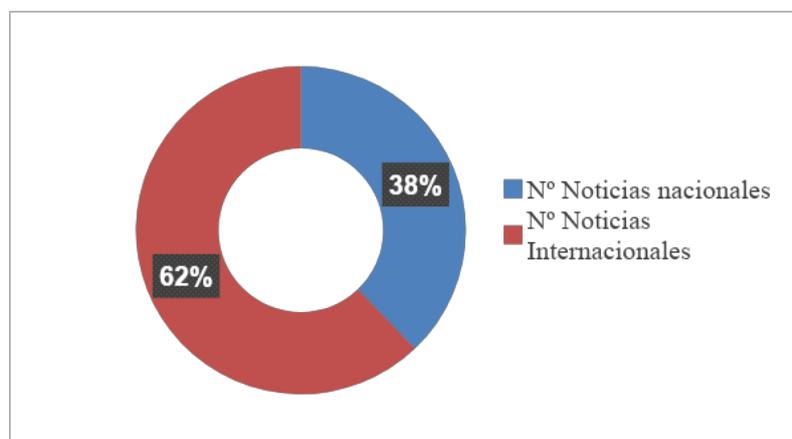
Gráfico I. N.º de noticias nacionales e internacionales por categorías



Fuente: Elaboración propia

Del total de noticias analizadas, a la hora de la clasificación solo hemos tenido en cuenta 391 dado que las otras no se ajustaban a ninguno de los criterios establecidos. De esas 391, de carácter internacional son 243, es decir, solo un 38% de noticias son nacionales. Estos datos nos muestran que la educación internacional es un tema de gran interés para su análisis.

Gráfico II. Porcentajes de noticias nacionales e internacionales.



Fuente: Elaboración propia

La educación internacional en el suplemento de pedagogía

La educación en el extranjero, como hemos podido apreciar en el apartado anterior, va a ocupar numerosos titulares y prácticamente todos son escritos por Lorenzo Luzuriaga, de ahí que nos hayamos centrado en analizar este tema. Aquí vamos a presentar, lo que, a nuestro entender, es lo más destacable para el análisis.

Si hay un tema que destaca por excelencia, es la educación en la postguerra. A través de los artículos *Dos grandes reformas escolares: La Reforma escolar en Francia* (10/12/1917) y *La Reforma escolar en Inglaterra* (17/12/1917), analiza los proyectos de ley que se están debatiendo en Francia e Inglaterra en 1917. Ambos países tratan de paliar las consecuencias de la guerra y sus primeros desastres. Como recoge Barreiro (1985), ambos países tienen puntos en común: momento escogido para presentarlo en el Parlamento, coincidencia grande de contenidos y se insiste en la educación de los adolescentes por razones bélicas (p. 187).

Paralelamente, se publica *Movimientos de reforma de la Enseñanza en Alemania* (24/12/1917). En este país se lucha por una educación más liberal y democrática como reacción contra el imperialismo germano. Dice Luzuriaga (1917) “es el pueblo el que trata de imponer tales reformas a su gobierno” (*El Sol*, 24/12/1917). La educación alemana por aquel entonces estaba totalmente afianzada. En 1918 vuelve a recoger las inquietudes de Alemania a través del artículo *De la posible futura Alemania. Tendencias reformadoras en la juventud alemana* (16/9/1918). Sin embargo, estas inquietudes existían antes de la guerra, pero fueron silenciadas por la contienda (Barreiro, 1985).

Posteriormente, el 3 de febrero de 1919 se publicó el artículo *Nuevos caminos. La educación nacional en la nueva república alemana*, en él analiza los cambios producidos tanto en la vida política, cultural y educativa de Alemania después de la guerra.

No será hasta 1920 cuando veamos otra referencia a las reformas educativas alemanas (15/4/1920). En este artículo se destacan los puntos más salientes de las nuevas leyes escolares bávaras. Su significación y trascendencia eran enormes porque suponían la desaparición del poder de la burocracia en la educación; porque representaba el reconocimiento del principio sindical docente, y porque constituye un gran paso en la socialización y liberación de la enseñanza. Tres meses más tarde dedica otro artículo a la educación alemana, esta vez a la preparación universitaria de los maestros (*El Sol*, 3/6/1920). Asimismo, y como no podía ser de otra manera, le dedica dos artículos a la pedagogía de Kerschensteiner (1/7/1918 y 8/7/1918). En el primero, describe en qué consiste y cómo se organiza la escuela del trabajo y ubica a Kerschensteiner dentro del panorama pedagógico contemporáneo. En el artículo del 8 de julio de 1918 explica cómo funcionan las escuelas de perfeccionamiento, lamentándose del mal funcionamiento de la enseñanza técnica industrial elemental. Dentro de la organización de dichas escuelas estaban diferenciadas las escuelas de perfeccionamiento de muchachos de las de muchachas, que tenían distintas especialidades. Dentro de las masculinas estaban las de trabajos en madera, en metal, artes gráficas, alimentación, vestido, agricultura y carretería, comercio y otras profesiones. En cuanto a las femeninas, sólo existían dos: economía doméstica y comercio. La característica principal de esta Escuela fue la de convertir el trabajo en el punto de partida en torno al cual se articulaban todas las materias de enseñanza, dotando a las actividades realizadas en la escuela de un carácter social además de formativo (Redondo y Grana, 2023a). No olvidemos que Luzuriaga fue defensor y propulsor de la escuela única en España, cuyo concepto se encuentra en Kerschensteiner, Les Compagnons, entre otros. Según Barreiro (1985), aunque la concepción de escuela única es anterior, nace íntimamente ligada a los cambios

metodológicos anunciados por Kerschensteiner, es decir, a la pedagogía activa. Del mismo modo dedica otro artículo a Les Compagnos hablando de las nuevas orientaciones de la educación francesa (*El Sol*, 14/4/1919).

En lo que respecta a Inglaterra, las publicaciones se centran en analizar diversos aspectos de la educación inglesa, así como dar a conocer obras de pedagogos ingleses y autores que tratan temas sobre educación. De esta manera, nos encontramos con artículos como: *Las reformas escolares en Gran Bretaña* (31/12/1917), *La nueva Ley de Instrucción Pública en Inglaterra* (23/9/1918 y 28/10/1918), *Las asociaciones educativas obreras en Inglaterra* (17/2/1919), *El nuevo presupuesto para la instrucción pública en Inglaterra* (21/4/1919) o *Problemas de actualidad. En Inglaterra y en Francia* (14/10/1918).

En el caso de Francia, escribió: *Una nueva ley. Los sueldos del personal docente primario* (24/11/1919), *La educación de los adultos* (13/5/1920) o *La preparación de los maestros. La reforma de las escuelas normales* (6/1/1921 y 13/1/1921).

En su obra podemos encontrar, además, referencias a determinadas experiencias americanas, en particular de los Estados Unidos con la pedagogía de Dewey (*El Sol*, 22/4/1918), aunque más adelante prestará también especial atención a los sistemas educativos de primera enseñanza en América Latina.

Sobre todo, como podemos ver, analiza las reformas educativas llevadas a cabo en Europa tras la I Guerra Mundial.

Conclusiones

Como hemos podido comprobar las noticias de carácter internacional ocupan numerosos titulares. Pero si hay un tema que destaca por excelencia es la educación en la postguerra y la reconstrucción y reformas de los sistemas educativos de los países que participaron en la contienda: Inglaterra, Francia, Italia, EE. UU. Rusia, Alemania, etc. y de otros que no, como Argentina, Chile o Suiza. De hecho, escribió varios artículos comparando distintos sistemas educativos.

Estas reformas tenían un claro objetivo: la educación como medio para avanzar en la escala social, sin dejar de lado, que los cambios educativos también fueron propulsados como salvavidas, tanto para evitar futuras guerras como para estar preparados ante la llegada de otras.

A raíz de este contexto, podemos ver como en diversos países europeos van surgiendo distintos movimientos democratizadores, que tenían como denominador común la aspiración de reformar la instrucción pública para que los hijos de las familias menos favorecidas tuvieran acceso a la segunda enseñanza e incluso a la enseñanza profesional y universitaria. Todo esto sería posible si la selección no se realizaba según su origen social sino en virtud del mérito académico. De ahí emana un proyecto europeo que aspiraba a la creación de una escuela articulada en grados sucesivos con la idea de proporcionar a los estudiantes una misma formación general hasta la edad de 14 años y en la que el criterio de selección no estuviese determinado por el origen social del alumnado sino por el mérito mismo.

Lo que en definitiva se defendía era, como en España, la democratización de la enseñanza y la creación de la escuela única. Sin embargo, aunque el proyecto no se materializó en reforma alguna, sí que constituye la base del principio de igualdad de oportunidades.

Referencias

- Barreiro, H. (1985). Presencia de la política europea en la obra primera de Lorenzo Luzuriaga (1913-1921). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (4), 183-192.
- Barreiro, H. (1986). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la escuela única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, (289), 7-48.
- Bejarano, M. y Rodríguez, J. (2013). Redimensión de las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada. *Historia y Comunicación Social*, 18, 489-501. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44344
- 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)* (pp. 498-506). Universidad de Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- El Sol*. Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública. 1917-1921.
- Grana, I y Redondo, C. (2023). Un proyecto grandioso. Las construcciones escolares a través del suplemento de “Pedagogía e Instrucción Pública” del diario *El Sol* (1917-1921). *Cabás*, (30), 163-180. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.97.93.010>.
- 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)”. (comunicación presentada en XIV Congreso Iberoamericano de História da Educação, Oporto, 20-23 de julio de 2021).
- Grana, I. y Redondo, C. (2021) “La educación en España a través de la prensa: El periódico *El Sol* (1917-1939)”, (comunicación presentada en ISCHE 42, Önebro, Suecia, 14-25 de junio de 2021).
- Redondo, C. y Grana, I. (2023). *El Sol*. Un diario comprometido con la renovación pedagógica (1917-1921). En J. M. Fernández; R. López y A. Payá, *Educaciones alternativas y en los márgenes* (pp. 87-107). Tirant Humanidades.

Jennie Howard y las maestras normales convocadas por Sarmiento a la Argentina en el último tercio del siglo XIX: vinculaciones pedagógicas transnacionales e inserción local.

Gabriela Lamelas.

Introducción

En el último tercio del siglo XIX, en Argentina, a instancias del entonces Ministro y luego Presidente de la Nación Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), se llevó adelante una experiencia de vinculación pedagógica transnacional de relevancia e interés clave para la historia de la educación: la convocatoria a maestras norteamericanas para dirigir escuelas normales en distintos puntos del territorio del país.

Estas normalistas cruzaron fronteras portando sus trayectorias, idioma, formación y que entraron en contacto con instituciones, proyectos políticos y perspectivas locales, subsidiarias de múltiples referencias transculturales. El presente trabajo busca aportar al análisis de esta experiencia de circulación y transferencia pedagógica y de saberes educativos desde una perspectiva que pretende tensionar un tratamiento frecuentemente hagiográfico. Interesa, a estos fines, tomar distancia de la mera descripción biográfica, abandonar el análisis que las coloca en el bronce acicalado por perspectivas que destacan su audacia, valentía, en particular asociada con el género, para indagar la experiencia con otras claves.

En primer lugar, su carácter de trabajadoras, considerando condiciones de trabajo, salarios, expectativas, niveles de autonomía, entre otros indicadores. En segundo lugar, su carácter de migrantes, experiencia compartida con millones de hombres, mujeres y niños en el proceso de migración aluvional de entre siglos hacia la Argentina. En tercer lugar, su participación -a la vez que resignificación- en el proyecto sarmientino y de la generación de liberales que las convocaron, con la construcción de la identidad nacional como uno de sus pilares, apoyado en la extensión del sistema de educación pública. Y, finalmente los rasgos que constituyeron la construcción de alteridad que realizaban estas normalistas sobre la población local, las familias, sus colegas argentinas y las y los propios estudiantes.

Dada la extensión de esta presentación, nos centraremos en analizar estos aspectos partiendo del libro *En otros años y climas distantes*, publicado en 1931 por Jennie Howard, una de las maestras norteamericanas llegada a la Argentina en 1883 durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886).

Jennie Howard: mujer, trabajadora, migrante, normalista

Jennie Howard es quizás una de las maestras norteamericanas más recordadas por la historiografía educativa. Nacida en Coldbrook, Massachusetts, formada en la escuela normal de Framingham, llegó a Argentina contratada por el gobierno, sumándose a las casi cien maestras y maestros, que llegaron al país para trabajar en la red de escuelas normales que se ampliaba en todo el territorio sobre finales del siglo XIX. Vivió en Argentina hasta su muerte, a la edad de 88 años. Como dijimos, cuando llegó a la Argentina en 1883 Howard tenía 38 años y era ya una maestra experimentada.

A su llegada al país debían realizar un curso de cuatro meses en la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1870, donde aprendían el idioma y otras materias. Jennie Howard fue

designada primero en Corrientes donde organizó una escuela normal de mujeres, luego trasladada a Córdoba, donde fue regente y vicedirectora de la Escuela Normal Nacional y, finalmente, designada en la Escuela Normal de San Nicolás donde se desempeñó como regente y profesora de crítica pedagógica y aritmética. Se retiró de la docencia en 1908. Volvió ya jubilada a su país, pero solo de visita instalándose en Buenos Aires hasta su muerte. Vivió 50 años en este país.

Pocos tiempo antes de morir se editó *In distant climes and other years*, en 1931. Esta primera edición del libro se publicó en Buenos Aires, en inglés, por la editorial The American Press, con tapa dura. Es sintomático el idioma utilizado dado que Jennie hablaba, por supuesto, perfecto castellano decidiendo utilizar su lengua materna dando cuenta, quizás, del público al que estaba dirigida esta narrativa de su experiencia. Recién 20 años después, en 1951, la Editorial Raigal publicó una edición en castellano.

En los últimos años las maestras norteamericanas convocadas a la Argentina para ejercer en las escuelas normales en el último tercio del siglo XIX, han sido objeto de un particular interés. Publicaciones de distinto tipo, literarias, académicas, de investigación periodística, han ido consolidando un conjunto de saberes disponibles en diferentes formatos que dan cuenta de aspectos de la vida de estas mujeres y algunos hombres convocados por Sarmiento. Algunos de estos trabajos están apegados a la inicial investigación emprendida por Alice Houston Luiggi que derivó en la publicación de *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas* publicado en Buenos Aires por Editorial Ágora en 1959 (Vera de Flachs, 2020; Ramos, 2021, entre otros). Otros trabajos diversifican las fuentes y abren prometedoras líneas de investigación a partir del acercamiento a los informes escolares y otros documentos hasta el momento menos explorados (Rodríguez, 2022) En Estados Unidos también se han realizado interesantes investigaciones sobre la experiencia (Leroux, 2015)

Con excepción de estas dos últimas líneas de trabajo, la revisión de las obras que han relevado esta experiencia permite reconocer un énfasis que caracteriza la experiencia y a sus protagonistas como excepcionales, designación que está marcada por la caracterización de valientes, acuñada por Houston Luiggi. En estas publicaciones se destaca su entusiasmo, la empresa arriesgada, el ánimo de superar obstáculos. Mujeres con coraje, de espíritu superior, esforzadas profesoras que cimentaron el edificio de las escuelas públicas argentinas. Intrépidas, abnegadas pioneras, “abrieron de par en par las puertas del mundo a las mujeres argentinas” dice Luiggi (1959: 19) Y desde esas claves se analiza la experiencia. La fe es el móvil para cruzar el océano y enfrentarse al peligro de un país en guerra, exterior e interior. Sus acciones obedecerían a un mandato civilizatorio, a tono con un apostolado “de infinita bondad” cuando se requieren sus servicios. Mujeres que habrían buscado un destino, no para ellas, sino para una patria imaginada por Sarmiento. Una acción desinteresada, modesta, ilustrada, emanada del norte -a quien Sarmiento admiraba- completa la descripción de estas misioneras fuera de su patria que emprendieron un viaje al sur.

En este trabajo se proponen otras claves para el estudio del proceso y la experiencia que, tomando distancia de esta forma de analizarlas y revisar el carácter excepcional con que se las presenta. ¿Es posible considerarlas y comprenderlas como parte de una época en la que mujeres de clase media y clase media alta, así como algunas provenientes del movimiento obrero, comenzaban a sacudirse prejuicios y preceptos y adoptaban otros modos de asumir su femineidad? ¿Es posible inscribir a Jennie y sus compañeras en los contornos del prototipo de la mujer independiente hacia fines del siglo XIX y principios del XX, tiempos de modernización social y cultural así como de importantes pasos en la inserción profesional de la mujer? ¿Qué trayectorias personales, sociales y laborales

habían transitado? Eran, además de mujeres y normalistas, trabajadoras a la vez que migrantes, aspectos muchas veces dejados de lado quizás asumiendo la misión civilizatoria en clave de apostolado como móvil fundamental de su decisión de aceptar la contratación, viajar, instalarse y trabajar para formar a generaciones de maestras y maestros normales de la Argentina.

En otros años y climas distantes: una autobiografía en tercera persona

Como género, el libro tiene un profundo contenido político. Su autora remite con detalle y rigurosidad histórica a hitos fundamentales del período de construcción y consolidación de la nación argentina. Desde un relato posicionado desde el yo, se documentan las transformaciones políticas, económicas, culturales, sociales, demográficas que atraviesan la vida de las personas en el período, las pertenencias, la otredad. Es posible, a lo largo de los capítulos, identificar puntos de su historia personal a partir de los cuales o a propósito de ellos contar una historia colectiva.

La prosa da cuenta de su participación, al mismo tiempo que la resignificación, del proyecto educativo sarmientino y de la generación de liberales que las convocaron, poniendo foco en la construcción de la identidad nacional. En esta dirección un aspecto a señalar es que *En otros años y climas distantes* está escrito en tercera persona, pese a tratarse de un relato autobiográfico. Sin embargo, Howard no relata una mera aventura personal. La tercera persona para contar a las maestras implica asumir la posición de contar una experiencia colectiva, pública, pedagógica y política. Su historia se inscribe también en una historia institucional: la de las escuelas normales y en este plano es posible leerlo impregnado por ideas pedagógicas que sostuvieron asociadas a funcionarios del estado, burocracia escolar y como colectivo, como grupo. Sin embargo, y quizás como contracara, Jennie buscó con su libro, y así lo enfatiza de forma explícita, salir del anonimato. Incluso, reclama con cierto énfasis su lugar en la historia.

En segundo lugar, interesa destacar su carácter de trabajadoras, considerando condiciones de trabajo, salarios, expectativas, niveles de autonomía, entre otros indicadores. Esto se vincula no sólo con las motivaciones iniciales sino con el trabajo y las condiciones de vida que sus ocupaciones les garantizaron en los años venideros a su radicación. En su libro la autora afirma que los salarios eran altos en un principio y que, junto con la falta de trabajo en algunos estados norteamericanos, la expectativa de encontrar marido o el afán de aventura habrían sido las motivaciones, combinadas con lo que llama una *verdadera vocación* que estas maestras y maestros tenían por la educación popular (Howard, 1951). En el caso de Jennie Luiggi dice que estuvo también motivada por la búsqueda de un cambio de ambiente por asuntos “del corazón”. Esta diversidad de componentes puede ser entramada, de modo menos general, con el estudio de las condiciones de trabajo: salarios, jubilaciones, horas de trabajo y de descanso, posibilidades de ascenso y desarrollo de una carrera laboral, movilidad territorial, vivienda, precariedad de la vida cotidiana, retrasos en los pagos, altos precios de los alquileres, epidemias (cinco de ellas fallecieron durante la epidemia de fiebre amarilla y la de cólera) entre otros. Karen Leroux ha enfatizado, a partir de un estudio de sus cartas y de la situación de las mujeres como trabajadoras en EEUU en el período, la preeminencia del móvil económico para explicar la migración de setenta mujeres estadounidenses. Desde una perspectiva de la historia laboral aporta valiosos elementos para considerar cómo estas docentes inmigrantes se entendían a sí mismas, a su trabajo y su ubicación social. Esta perspectiva permite revisar la tendencia a asociar a los docentes del siglo XX con trabajadores asalariados y a los docentes del siglo XIX con reformadores

de clase media, una “edad de oro” en las escuelas cuando los maestros devotos ponían su misión civilizadora por delante de sus necesidades personales, reforzando una ficción de altruismo de los docentes que desdibuja sus identidades de clase. A este mismo punto sumamos la potencia que puede tener considerar a estar mujeres como inmigrantes, inscriptas en la migración aluvional de entre siglos. Su experiencia puede ser analizada en esta clave, pese a sus esfuerzos por diferenciarse de la suerte que corrían otras personas que, al igual que ellas, llegaban al puerto de Buenos Aires y viajaban luego a distintos puntos del territorio del país buscando oportunidades laborales.

Un último punto de interés a considerar en esta presentación remite a cómo veía Jennie Howard, según su relato, a la población local. Qué alteridad construyó sobre las familias, sus colegas argentinas, la mujer y estudiantes. Cómo presentaba sus costumbres, formas de vida, expectativas. Aquí un punto que aporta perspectiva es el esfuerzo del libro analizado por inscribirse en un tipo de narrativa, con vínculo en los relatos de viaje de época, en particular, aquellos escritos por mujeres. En el período, las crónicas de viaje eran muy extendidas. Los viajeros, al regresar a sus países de origen, escribían y publicaban crónicas de sus viajes que se constituían en fuente de conocimiento. Se trataba, en la mayoría de los casos, de mujeres europeas o estadounidenses, blancas, de clase media-alta o alta, profesionales y/o con estudios superiores, y con conciencia feminista (Szurmuk, 2007) Estos textos estaban escritos desde una posición dominante y autorizada para narrar al “otro”, con sus propias culturas como horizonte. Un punto que diferencia la narrativa de estas maestras es que no estuvieron *de paso*. Se internaron en lo profundo del interior del país, con sus contradicciones, sus enfrentamientos, ni limitaron sus relatos a Buenos Aires, que solía ser el punto de mira de muchos viajeros. Compartieron la vida cotidiana escolar durante muchas horas diarias, con jornadas que se extendían fuera del horario escolar, incluso los fines de semana. En su relato, Howard veía a Argentina como atrasada y bárbara, pese a todas las palabras de agradecimiento y simpatía que dedica a sus estudiantes. En particular, su mirada sobre la mujer a las que describe viviendo en reclusión parcial que dura hasta el matrimonio. Jamás se las ve en público, salvo cuando las acompaña una chaperona, indica Jennie Howard. Un dato significativo en el exotismo que traza en diferentes pasajes de su obra es que atesora lo que denomina una colección de textiles de nativos, refiriéndose a piezas tejidas con ganchillo que acompañaban los obsequios de comida que recibían en diferentes ocasiones. Howard dona al Museo de Worcester estos objetos, donde se conservan hasta la actualidad. En estos pequeños detalles, así como en otros del texto, puede visibilizarse el modo en que se construye una posición que acompaña la dicotomía “civilización-barbarie”, lee la cultura local desde significados universales y propone una lectura de ese sur indómito del cual, asegura, inicialmente no sabía bien ni su ubicación en el mapa.

En síntesis, en la ponencia se analizan rasgos de esta experiencia transnacional en la que se entran pedagogías, cultura, políticas de alcance transnacional con historias locales. Colonialismo, imperialismo, vínculos entre países americanos durante la segunda mitad del siglo XIX se articulan en un vínculo entre el gobierno argentino, un sector del normalismo norteamericano (Horace Mann, Mary Manny, entre otros) que no puede ser caracterizado sin más como un intento de imitación servir sino como políticas de contacto que abren zonas donde durante un largo período de tiempo estas culturas y trayectorias se encuentran, se entran, chocan, se complementan, en relaciones de dominación y subordinación pero también de resignificación, resistencias, mestizaje.

Referencias

- Howard, J. (1951). *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires, AR: Raigal.
- Leroux, K. (2015). "Money is the Only Advantage": Reconsidering the History of Gender, Labor, and Emigration among US Teachers in the Late Nineteenth Century. *International Labor and Working-Class History*, 87, 184–212. <http://www.jstor.org/stable/43957062>
- Luigi, A. H. (1959). *Sesenta y cinco valientes*. Buenos Aires, AR: Ágora. Rodríguez Ramos, L. (2021). *Las señoritas*. Buenos Aires, AR: Penguin Random.
- Rodríguez, L. (2022) Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910) *Revista Brasileña de Historia de la Educación* (V.22, 2022)
- Szurmuk, M. (2007) *Miradas cruzadas: narrativas de viaje de mujeres en Argentina 1850-1930*, Instituto Mora, México.
- Vera de Flachs, M. C. (2020). Historia de vida de maestra: Jennie Howard, una pionera de la formación de maestras en Argentina. *Formacao Docente*, 13(25), 279-292.

Um diálogo sobre o zoneamento educacional no Brasil e Espanha: traçando fronteiras educativas (1960-1970).

Kalline Laira Lima dos Santos.

Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma discussão inicial sobre a política de zoneamento/ áreas homogêneas educacional, programas que foram presentes em ambos os países, Brasil e Espanha que ancorou, assim, um projeto de desenvolvimento e distribuição regional das escolas nesses países. Influenciados pela política de planificação escolar baseada na produção do “O Mapa Escolar” que foi difundido na década de 1960 pelo IPE/UNESCO a partir dos textos de um dos especialistas em Planejamento Educacional da organização, o francês Jacques Hallak. No Brasil, essa política foi pensada em áreas econômico-financeiras homogêneas no estado de Pernambuco, apresentando assim estruturas regionais para organizar as áreas de programação educativa. Durante os anos 60, as ideias associadas à teoria da modernização, principalmente provenientes dos Estados Unidos, exerceram uma influência significativa no campo educacional a nível internacional. Organizações como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) adotaram e promoveram essas ideias em suas agendas e programas educacionais. A "arquitetura global da educação" baseava-se na ideia de que a modernização e o desenvolvimento econômico estavam intimamente vinculados à educação. Promovia-se a ideia de que uma força de trabalho bem educada e capacitada era fundamental para o crescimento econômico e o progresso social dos países.

No Brasil, o recorte regional, são de dois estados que tiveram programas dessa natureza em discussão: Bahia e Pernambuco. O recorte temporal compreender as décadas de 1960 e 1970 do século XX. Ambos os estados estabeleceram programas que buscavam realizar uma Programação Educacional baseada na regionalização dos estados. Em Pernambuco em 1959 foi intitulado “A política de zoneamento educacional dos municípios em Pernambuco” desenvolvido pesquisadora Zaida Cavalcanti, na qual ela apresentou os critérios definidos para organizar as áreas de programação educacional nesse estado. Os municípios foram pensados em áreas econômicas-financeiras homogêneas apresentando assim estruturas regionais para organizar as áreas de programação educacional. Zaira Cavalcanti era pesquisadora da Divisão de Estudos Educacionais DEPE, órgão vinculado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife (CRPE/PE), em conjunto com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Na Bahia, O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE/BA) não chegou a organizar uma Divisão de Pesquisas Sociais, no entanto, em 1965, o geógrafo Sylvio Bandeira de Mello e Silva, professor da Universidade Federal da Bahia, desenvolveu, com apoio do centro, um trabalho de delimitações homogêneas do estado. A categoria do projeto do CRPE/BA proposto por Sylvio era Relações entre Educação e Mudança Social: Determinação de regiões homogêneas do Estado da Bahia. Na Espanha a presença de programas de planificação territorial de programação educativa teve discussões mais ampla e com influências da UNESCO e suas determinações de planificação da educação. A exemplos, temos “El mapa escolar: como instrumento de planificación”, que orientava a distribuição de critérios geográficos para a construção de escolas, o documento “ El problema de la delimitación de zonas homogéneas a efectos de programación educativa” escrito por Jorge Sobreques i Callico, el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Discussões de organização que se expandiram durante a década de 1970 sobre

a organização educacional influenciada pela geografia e economia. As décadas de 1960 e 1970, houve um aumento significativo na influência de organismos internacionais nos planos e ações governamentais em diversos países. Organizações multilaterais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Centro Internacional de Investigações para o Desenvolvimento (IDRC) começaram a desempenhar um papel cada vez mais importante na formulação de políticas relacionadas à ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento. Esses organismos internacionais não apenas influenciaram os governos, mas também estabeleceram vínculos com acadêmicos, cientistas e representantes das comunidades científicas estabelecidas. Essas relações se manifestaram através de reuniões, colaborações e incorporações de especialistas em diversas iniciativas e programas. Buscava-se uma colaboração estreita entre os setores governamentais e acadêmicos para enfrentar os desafios relacionados à ciência, tecnologia e desenvolvimento socioeconômico. A realização de um estudo de circulação de ideias e projetos para a educação requer uma discussão de recortes e tempos espaciais que busca realizar dimensões regionais e nacionais, que são de entendimento das ciências sociais, geografia e história. Assim, esse estudo busca inicialmente realizar um diálogo transnacional. Essa perspectiva permite analisar a circulação e a apropriação de modelos educacionais vindos ou não do exterior, ou mesmo de direcionamentos de órgãos internacionais. Busca-se teórico metodologicamente pensar na perspectiva da história transnacional de programas cruzados entre os países. Barros (2019), busca compreender essas novas modalidades que têm surgido com vistas à transposição dos tradicionais limites nacionais ou regionais –e que, por assim dizer, alcançam o mundo de uma nova maneira– será oportuno discutir os campos históricos que começam a ficar conhecidos como histórias interconectadas, histórias cruzadas e histórias transnacionais. Estas definições ainda estão imergindo no seio do já vasto universo das designações de modalidades históricas, de modo que, por vezes, ainda apresentam certa ambiguidade quando confrontadas com a História Comparada, um campo bem mais definido e que lida com recortes mais precisos, embora múltiplos. Deborah Cohen (2004) segundo ela, enquanto a história comparada “ocupa-se fundamentalmente das diferenças e semelhanças” e frequentemente de ‘questões de causalidade’, já as histórias transnacionais, em franco contraste com relação a esses aspectos, “podem nos falar sobre circulação transnacional, história das trocas culturais, fenômenos internacionais” (Cohen, 2004, p. 24). González-Delgado e Groves (2022) afirmam que nos últimos anos, a História da Educação começou a prestar atenção a uma nova perspectiva conhecida como história transnacional (Transnational turn). Nesse caso, um número significativo de pesquisadores começou a se perguntar por que países com contextos políticos, econômicos, culturais e até institucionais diferentes haviam desenvolvido programas educativos muito similares durante a segunda metade do século XX. Dessa forma, começou-se a considerar a necessidade de inserir os estudos sobre as influências internacionais dentro de outro ponto de vista teórico. Portanto, esse estudo possibilita compreender os “procedimentos relacionais” desses programas e planos que foram instituídos em ambos os países, sem determinar uma centralidade do gesto comparativo. Pensar como a promoção e orientações de organismos internacionais, institutos de pesquisas, atores políticos e sociais contribuíram para a elaboração e o pensamento de uma educação na perspectiva da regionalização.

Referência

- Barros, José D'Assunção. (2019). Histórias interconectadas, histórias cruzadas, abordagens transnacionais e outras histórias. *Secuencia*, (103), e1528. Epub 01 de enero de 2019. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i103.1528>.
- Cohen, D. (2004). Comparative history: buyer beware. En D. Cohen e M. O'Connor (eds). *Comparison and history: Europe in cross-national perspective* (pp. 57-70). New York: Routledge.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2022). Historia de la educación y organismos internacionales: nuevas líneas de trabajo en perspectiva transnacional. *Revista História da Educação (Online)*, 26, e124119. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/124119>
- Seigel, M. (2005). Beyond compare: comparative method after the transnational turn, *Radical History Review*, 91, 62-90.

Hacia la renovación y la internacionalización del profesorado normalista. Los pensionados por la JAE en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid.

Miriam Revuelta Vidal.

Carlos Sanz Simón.

Teresa Rabazas Romero.

Introducción

La creación de escuelas normales en España se remonta al año 1839, con la inauguración de la primera escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino. Sin embargo, no fue hasta 1857 cuando se promulgó la primera propuesta a nivel legislativo de creación de normales femeninas con la Ley Moyano. Fue a partir de entonces, en 1858, cuando abrió sus puertas la escuela Normal Central de Maestras de Madrid (Escolano, 1982).

Tras su fundación, esta institución para la formación del profesorado atravesó un periodo de desarrollo lento, hasta que, en 1882, se produjo una reestructuración del centro a todos los niveles. Las reformas continuaron en la escuela en otras tres grandes ocasiones hasta 1898, igualándose desde ese momento al desarrollo pedagógico producido por las reorganizaciones generales decretadas para las Escuelas Normales durante el siglo XX en España (Colmenar, 1989).

En esta escuela —erigida como centro modelo a nivel nacional para el resto de normales femeninas—, se desarrolló una amplia vida académica, donde se destaca una intensa actividad cultural dentro y fuera de sus instalaciones. Entre las actividades pedagógicas que se desarrollaron en la misma, esta investigación ahondará en el aprovechamiento por parte del profesorado de la escuela de la concesión de becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas (JAE) para su formación e internacionalización. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, vinculada estrechamente con la labor de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fue creada en el año 1907 por el ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno. Rápidamente, esta iniciativa se convirtió en una herramienta de incorporación en el ámbito científico, educativo e institucional de la esencia y la metodología de la ILE a nivel estatal (Gómez, 1976). Gracias a ella, profesionales de todas las ramas del conocimiento —independientemente de su ocupación o rango— tuvieron la oportunidad de poder enriquecerse de los avances académicos y científicos en multitud de países del mundo. Sobre su funcionamiento,

La Junta otorgaba pensiones individuales y, en ocasiones, en grupo (para el examen de cuestiones pedagógicas y artísticas y bajo la dirección de personas competentes). La selección no se hacía por examen, sino mediante concursos que permitiesen contrastar a la vez las circunstancias individuales de orden científico, aptitud y vocación con otras de carácter pedagógico y de especial interés (Gómez, 1976, p.38).

Dado este contexto, la presente investigación pretende identificar al profesorado de la plantilla docente de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid que fue pensionado por la JAE, y reconstruir su trayectoria profesional para comprobar si dicha movilidad fuera de las fronteras estatales tuvo algún tipo de recepción en su quehacer profesional posterior dentro de esta institución. Si bien existen investigaciones precedentes que han

recopilado información sobre el profesorado de esta escuela —entre los cuales se encuentran algunos pensionados por la Junta (Marín, 1990,1991; Sánchez, 2012)—, este trabajo, más allá de indagar en su labor durante sus viajes, pretende poner el foco en el resultado de estas experiencias en su producción y práctica docente, analizando así la influencia y repercusión de las mismas en las carreras profesionales de los docentes de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid.

Para ello, y partiendo de la aproximación al método histórico-educativo (Ruiz, 1997), el estudio aquí presentado realiza una revisión de la documentación sobre las pensiones de la JAE disponibles en su archivo, de los expedientes personales y profesionales de la plantilla —disponibles parcialmente en el Archivo General de la Administración y en el Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional— así como la labor docente y su producción bibliográfica, a consultar en los fondos del Archivo Central de la Universidad Complutense de Madrid y la Biblioteca Nacional de España y su hemeroteca.

Resultados preliminares

Para ello, se ha tomado como criterio de selección aquel profesorado que fue becado por la institución durante su periodo de docencia en la escuela, o que se incorporó a la misma después de haber disfrutado de su pensión. En este sentido, hubo cuatro normalistas que fueron pensionados mientras estaban en la plantilla docente de la Escuela Normal de Maestras de Madrid: Carmen de Burgos Seguí, Concepción Saiz de Otero, Ildefonso Tello Peinado y María Luisa Pérez Herrero.

En primer lugar, Carmen de Burgos Seguí fue profesora de la sección de letras en la escuela desde 1909 hasta 1932 (Morata, 1998). Resultó pensionada en el año 1913, y pese a que le fueron concedidos seis meses, solo disfrutó uno. Visitó Suiza, Alemania, Suecia, Inglaterra, Portugal, Perú, Chile, Francia para estudiar acerca de la educación de la “mujer moderna”, y de la organización de las escuelas del Hogar y profesionales para las mujeres. Como resultado, publicó artículos en periódicos de Madrid, junto a otras obras como *Mis viajes por Europa (Suiza, Dinamarca, Suecia, Noruega)* (s.f.), o *Peregrinaciones: Suiza, Dinamarca, Suecia, Noruega, Alemania, Inglaterra, Portugal* (1916).

Continuando con Concepción Saiz de Otero, profesora de Lengua y Literatura, es preciso señalar que trabajó en la escuela entre 1883 y 1909. Fue asignada como pensionada en el año 1908 para viajar a Londres en materia de estudio de la pedagogía de la Exposición franco-británica. Publicó a través de la Junta un trabajo titulado *La enseñanza de la Lengua materna* (1909). Además, escribió el libro *Dos meses por las escuelas de Londres* (1910), como resultado de su pensión (Colmenar, 2008).

Ildefonso Tello Peinado, en su caso, fue el profesor más longevo en esta categoría, ejerciendo durante veintiocho años la asignatura de Física y Química en la Normal. En 1936 recibía la notificación de su pensión, teniendo como destino los países de Alemania, Francia y Suiza. A través de la Junta, en el año 1936, publicó su trabajo *La metodología de la Física y Química*.

Por su parte, María Luisa Pérez Herrero, además de su labor de pintora, ejerció como profesora de dibujo en la escuela desde 1920 hasta 1931. En 1923 obtenía su pensión para realizar estudios en Francia e Italia, y, dos años después, publicaba una obra titulada *Los grandes maestros flamencos*. Durante sus viajes, además de continuar con su pintura, se dedicó a la interpretación de grandes maestros del arte.

Por otro lado, se ha localizado a diez profesores que comenzaron a trabajar en la escuela años después de haber obtenido la pensión de estudios. Este fue el caso de María Dolores

Cebrián Fernández-Villegas, profesora de la Sección de Ciencias de la normal entre los años 1908 y 1951. El mismo año que empezaba a trabajar en la normal, recibió la pensión para estudiar en Inglaterra, Francia y Alemania, y, al igual que Concepción Saiz, su beca estaba dirigida al estudio de la sección de pedagogía de la Exposición Franco-británica. Escribió obras como *Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales* (1909) o *Influence de l'éclairment sur l'absorption de glucose par les racines des plantes supérieures* (1919).

Asimismo, Pedro Chico Rello ejerció en la normal como profesor de Geografía e Historia desde 1928, hasta 1939. En el año 1920 obtenía la beca de la Junta para estudiar en Francia, y, en consecuencia, escribió *Cómo se enseña la Geografía en Francia* (1924) y *Cómo se enseña la geografía en Francia. (Primeros años de la Post-guerra)* (1926). Al igual que este docente, Matilde Calvo Rodero —profesora de dibujo en la escuela durante siete años (1950-1957)—, fue becada en 1930 para estudiar en Francia, concretamente en París, pero en su caso, todo lo relativo a la encuadernación de lujo. Como resultado de lo aprendido durante los nueve meses, publicó un trabajo de encuadernación el mismo año que recibía la pensión.

Otros profesionales como Rodolfo Llopis Ferrándiz, Vitorina Asenjo García, y Julia Morros Sardá, fueron pensionados para visitar Francia, Bélgica y Suiza. Rodolfo Llopis, profesor de la asignatura de Paidología y Organización Escolar, trabajó en la normal entre 1933 y 1936, y fue pensionado en el año 1925. Durante su carrera profesional, publicó obras como: *El metodólogo Carlos Biedermann. Sus doctrinas metodológicas y ensayo de aplicación a la historia de España; La escuela normal y los estudios geográficos; o Pedagogía de la acción*. Por su parte, Vitorina Asenjo García, fue profesora provisional de la asignatura de Lengua y Literatura durante el curso 1957-1958, y en 1935 resultó becada para estudiar la Metodología de la Lengua. Ese mismo año, salían a la luz las obras: *Orientación general sobre la enseñanza del idioma; Trabajo inédito sobre Guillén de Castro y Corneille; y Orientación general sobre la enseñanza del idioma*. De igual forma, Julia Morros Sardá —docente de Ciencias Naturales en la escuela desde 1964 hasta 1972—, recibió una pensión de estudios en el año 1931 para viajar a los países señalados. Publicó obras como *Evolución del juicio en los niños (normales y sordomudos) durante el periodo escolar. Un ensayo de psicología experimental; o El crecimiento en la edad escolar, datos comparativos de niños y niñas leoneses*.

Por otra parte, Francisca Vela Espinilla y Concepción Alfaya López, fueron profesoras de la asignatura de historia en la escuela —la primera durante seis años (1948-1952), mientras que de la segunda solo se ha constatado durante un curso académico (1937-1938)—. En 1930 se publicó la Real Orden que concedía a Francisca Vela una pensión de estudios en Bélgica, Suiza e Inglaterra. Cruz y Escribano (2013) señalan que fue quien en “plena República estableció una interesante división del traje del pastor en España que aún hoy en día es válida para definir de forma esquemática la vestimenta característica del pastor trashumante” (p. 97). Mientras que, Concepción Alfaya había sido becada en el año 1922 con una pensión de estudios para visitar Francia y Bélgica. Tal y como señalan Robles y Rabazas (2023), la Revista de Escuelas Normales publicó artículos como *El momento en la enseñanza de la Historia* (1925); y *Adopción escolar de los bordados populares* (1930).

En última instancia se destaca a Rosario Fuentes Pérez, profesora de francés que ejerció en la escuela entre los cursos 1963 y 1965. Su pensión -otorgada en 1930- tuvo como destino visitar Francia y Alemania. Durante su trayectoria profesional se dedicó a la traducción de obras extranjeras, pero, además, “escribió libros sobre la lengua y la

literatura francesa y su didáctica, especialmente antologías, compendios de textos y libros escolares” (Fernández, 2021).

Primeras conclusiones

La Escuela Normal Central de Maestras de Madrid se estableció como un centro de referencia para el resto de normales en el panorama nacional del momento. El profesorado de la escuela destacaba por una completa formación en su área de conocimiento, y, en consecuencia, la escuela se desarrolló en un alto ambiente intelectual. En esta línea, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas resultó clave en la formación de los profesionales de esta plantilla docente, permitiendo la transferencia de contenidos y metodologías vanguardistas que se estaban desarrollando el extranjero.

En el presente trabajo se ha indagado preliminarmente en las pensiones de estudios internacionales que recibieron los docentes de la escuela objeto de estudio, comprobando, de forma inicial, una recepción de la internacionalización por parte de estos docentes. Además, esta actividad puede verse reflejada en sus carreras profesionales a través de la publicación de obras en revistas de relevancia, manuales, libros o ponencias en congresos, así como en sus expedientes personales o de depuración.

Con ello, se pretende revalorizar una línea de investigación que, como se ha indicado anteriormente, fue especialmente fructífera en las décadas precedentes. No obstante, no abundan los estudios que examinan la internacionalización de las y los profesionales de la enseñanza desde una perspectiva microhistórica a nivel institucional. Gracias a esta aproximación, el análisis de esta formación del profesorado puede ofrecer información más exhaustiva sobre su incidencia y consecuencias directas, tanto en su promoción profesional como en posibles sanciones durante el periodo bélico civil.

Referencias

- Colmenar Orzaes, M. C. (1989). Proyección social de la escuela normal central de maestras de Madrid durante la restauración española. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 261-274.
- Colmenar Orzaes, M. C. (2008). La voz de las maestras en la sociedad de la Restauración: Concepción Sáiz Otero. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13 (15), 107-121.
- Cruz Sánchez, P. J. y Escribano Velasco, C. (2013). *Patrimonio material e inmaterial de las vías pecuarias en el entorno de la Cañada de la Plata. Una mirada a las manifestaciones culturales de la trashumancia tradicional*. Junta de Castilla y León - Consejería de Cultura y Turismo.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.
- Fernández González, J. (2021). Mujeres pioneras: la catedrática de instituto Rosario Fuentes. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 487-509.
- Gómez Orfanel, G. (1976). La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero. *Revista de educación*, 243, 28-47
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estudios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la educación en España: (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Morata Sebastián, R. (1998). El profesorado de la Escuela Normal de Maestras de Madrid (1914-1939). *Revista complutense de educación*, 9 (1), 177-208.
- Robles Sanjuán, V. y Rabazas Romero, T. (2023). Control y exilio interior de las educadoras en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 29-61.
- 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.

¿Conocer o saber? El movimiento de la Escuela Nueva en los años de posguerra.

Gabriel Barceló Bauzá.

El estudio de los movimientos pedagógicos que ejercieron su influjo en el funcionamiento interno de la escuela requiere ser abordado desde diferentes perspectivas y mediante el análisis de fuentes muy diversas, todas ellas necesarias y complementarias, para un conocimiento profundo de la temática. En este sentido, aproximarnos a las corrientes pedagógicas que orientaron la labor diaria de los maestros –algunas de ellas ligadas a los discursos pedagógicos internacionales–, precisamente, no es una tarea exenta de dificultades para el historiador, la cual exige del contraste entre diferentes testimonios ligados a la denominada «caja negra» de la escuela (Depaepe y Simon, 1995). Para ello, los “escritos del yo” o egodocumentos, en definitiva, las narraciones de los propios sujetos que participaron de un determinado momento histórico son sin lugar a duda uno de los mejores recursos a nuestro alcance. ¿Qué conocían, o sabían, los maestros que ejercieron durante los años de la posguerra española con relación al movimiento de la Escuela Nueva? es el gran interrogante al que esta contribución pretende arrojar luz. Para ello, se ha optado por acotar el análisis a un territorio concreto, Baleares, y a un período cronológico, los diez años posteriores al fin de la guerra civil española (1939-1949).

Ahora bien, tal como se recoge en la pregunta que encabeza el título del presente trabajo ¿conocer y saber es lo mismo? La respuesta es taxativamente negativa, si nos ceñimos a las aportaciones de la epistemología –rama de la filosofía que analiza desde una perspectiva crítica la construcción teórica de los diferentes ámbitos científicos–. Según ésta, el primero (conocer) es un paso previo e imprescindible para que el segundo (saber) sea una realidad. En palabras de Ballester y Colom: «El conocimiento nos aporta verdad, en cambio el saber nos da la verdad» (2012, p. 19). El conocer, a diferencia del saber, se basa en la experiencia directa del propio sujeto, aprendiendo de manera sensorial y empírica. Éste no tiene que regirse por leyes de carácter universal, puede haber tantas formas de conocimiento como sujetos implicados en un determinado proceso o contexto. En cambio, el saber, se basa en certezas de carácter objetivo, validadas científicamente a través de un método. De aquí la necesidad que, en nuestro campo de estudio, las ciencias sociales, se realicen estudios en este sentido para que dicha relación no quede como una cosa baladí, la cual, parece que su única razón de ser sea la de aparecer en los discursos epistemológicos relacionados con las ciencias de la educación. Conocer o saber (ciencia pedagógica) para hacer (práctica educativa) es el eje que orienta esta propuesta. Sin entrar en la diferenciación epistemológica que existe entre ambos términos, esta contribución analiza qué conocían o sabían del movimiento transnacional de la *New Education*, los maestros que trabajaron en uno de los períodos más oscuros, y rupturistas a nivel educativo, de nuestra historia reciente.

¿Cómo me acercaré al nivel de sapiencia que tenían, en relación con el movimiento de la Escuela Nueva, algunos de los maestros que trabajaron escuelas públicas de Baleares durante la posguerra? Para ello me serviré de la narrativa que presentan dos tipos de memorias pedagógicas, testimonios que podemos englobar en los ya mencionados “escritos del yo”. Por una parte, utilizaré las memorias de prácticas que redactaron entre 1939 y 1949 los estudiantes de Magisterio durante sus prácticas de enseñanza. Éstas, se custodian en el Fondo de las Escuelas Normales del Magisterio y Anejas, que conserva el Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares (AHUIB, Palma. España).

En segundo lugar, he analizado las memorias sobre la labor profesional en la enseñanza primaria escritas por aquellos docentes que se presentaron en los concursos-oposición para proveer plazas vacantes en el escalafón del Magisterio durante el período franquista –éstas, además de los pertinentes exámenes, eran uno de los requisitos indispensables para participar en dichos concursos–. Para la localización de las memorias, he consultado el conjunto documental referente a oposiciones en materia de enseñanza primaria que custodia la sección de Educación y Ciencia del Archivo General de la Administración (AGA, Alcalá de Henares. España). Se han analizado las convocatorias que ofertaban plazas vacantes en escuelas de Baleares. Estos concursos, donde participaban los maestros en activo, servían para proveer plazas en direcciones de escuelas graduadas, regencias y secciones de graduadas anejas a las Escuelas Normales del Magisterio, escuelas maternas y de párvulos, así como las orientadas a la provisión de vacantes en centros ubicados en poblaciones de más de 10.000 habitantes. Ahora bien, estos testimonios, como toda fuente que utilizamos en la interpretación histórica, debemos someterla a la pertinente crítica (interna y externa). En esta ocasión, quiero precisar que, como es sabido, la experiencia (académica y profesional), las ideas preconcebidas en relación con la profesión docente, las ideologías, el itinerario formativo cursado, el motivo por el cual se redactaba aquella memoria –así como el tribunal encargado de juzgarlas–, entre otras, son algunas de las variables que podemos considerar como «contaminantes» de la propia narración. Y es que la objetividad en las ciencias sociales, y consecuentemente en las narraciones, en este caso de los maestros, no existe. Ahora bien, esta casuística no quita validez histórica a las fuentes, ya que al fin y al cabo son testimonios directos de aquellos que participaron en el día a día de las aulas de posguerra, adentrándonos así en la cotidianidad de la escuela desde una perspectiva caleidoscópica. Tal como comentaba anteriormente, en las memorias, tanto de prácticas como de oposición, aparecen los escritos de los maestros en ejercicio, y aspirantes al magisterio – en el caso de las memorias referentes a prácticas de enseñanza–, que ejercieron, o bien observaron, el funcionamiento interno de algunos centros públicos de Baleares entre 1939 y 1949. En ellos se reconstruye la aplicación de prácticas educativas, mencionándose, en ocasiones, qué modelos o principios pedagógicos las sustentan, todos ellos, como no podría ser de otra manera, surgen de la teoría educativa y modelos de práctica pedagógica que se enseñaban previamente en los centros de formación del magisterio, las Escuelas Normales. A través de estos textos, el hombre, en este caso los maestros, describen, y a la vez justifican, la actividad en el aula en base a unas normas aprendidas previamente. Ésta, sobra decirlo, estará claramente influenciada por el trauma de una guerra incivil, y por el intento de una pertinaz desmemoria hacia todo lo anterior al inicio de dicho conflicto. El movimiento de la Escuela Nueva, denostado por el franquismo, nunca será mencionado explícitamente en documentos oficiales y aparecerá etiquetado –de forma peyorativa– bajo diferentes acepciones como *pedagogía extranjerizante* o *pedagogía ginebrina* –esta última, en clara referencia al lugar de nacimiento de Jean Jacques Rousseau, iniciador del naturalismo pedagógico–. Nos encontramos en un momento histórico en el que todo aquello que no sea genuinamente español, ligado a la tradición humanista y católica del siglo XVI –uniéndose así, el período de expansión imperial y la religión– (del Pozo y Braster, 2012), es totalmente repudiado y excluido de la esfera pública, al menos, a nivel discursivo. Ahora bien, ¿quedó totalmente diluida la influencia del movimiento de la Nueva Educación? o, por el contrario, quedaron algunos «restos» de su influjo tanto en los discursos como en las prácticas de los maestros que ejercieron durante los primeros años de posguerra.

En relación a los textos escritos por los maestros, quisiera señalar que, tanto los que opositan en los años cuarenta para la provisión de plazas vacantes, así como aquellos que trabajaban en escuelas de Baleares y que son observados por los alumnos de las Escuelas Normales (masculina y femenina) durante sus prácticas de enseñanza, a diferencia de las nuevas generaciones de educadores, ya formados durante el período dictatorial, sí tuvieron acceso –mediante los tratados de pedagogía existentes en las bibliotecas de las Normales, así como a través de diferentes publicaciones profesionales, como es el caso de la *Revista de Pedagogía*– a algunos de los autores y métodos más en boga del movimiento de la Nueva Educación. En cambio, una vez el bando sublevado gana la guerra en 1939 «[...] no se mencionaba en absoluto esta tendencia pedagógica y, cuando se hacía alguna referencia, ésta era, en general, corta, limitada y muy crítica» (Ruiz Berrio, Rabazas y Ramos, 2006, 133-134). Nos encontramos en un momento de plena transformación de la cultura escolar, ahora bien, como demuestran investigaciones recientes (Autor), ésta tiene sus propios ritmos, normas y reglas, con unos tiempos asíncronos respecto a los acontecidos en la esfera política.

La práctica educativa, como es sabido, está claramente influenciada por unos paradigmas teóricos que la sustentan (teoría educativa), es decir, debemos conocer o saber (ciencia) qué principios pedagógicos favorecen la educabilidad del hombre y, por otra, conseguir que éstos, mediante la tecnología del momento, tengan una aplicabilidad real en la cotidianidad de las escuelas a través de las prácticas educativas que se llevan a cabo. En este sentido, no debemos olvidar que, una parte de los maestros, pese a los procesos de depuración, se reintegraron al servicio docente tanto durante como después de la guerra. Estos docentes –en ningún caso incluyo los mutilados de guerra, alféreces provisionales, personas reconvertidas en maestros con unos cursillos de unos pocos meses, etcétera–, provenían de una cultura pedagógica en cierta manera antagónica a la que se quiso imponer desde las altas instancias del Ministerio de Educación Nacional. La riqueza de las fuentes estudiadas –centradas en esta parte del colectivo del magisterio que ejercía en la escuela pública y en ningún caso representativa del mismo– reside en el hecho que podemos contraponer la narración educativa oficial, plasmada en las diferentes leyes y orientaciones que se dictaminaron de cara al ordenamiento y control de la enseñanza primaria –totalmente contrarias a cualquier tipo de pedagogía etiquetada de *exótica* o *extranjera*–, con la educación narrada de estos docente, la cual, se encuentra en testimonios como los analizados en esta comunicación. En esencia, la narratividad de las memorias lo que pretenden es demostrar la cohesión entre unos principios teóricos, aprendidos previamente, y una actividad práctica, realizada por el propio sujeto, en el caso de las memorias de oposición, o bien observada, si nos ceñimos a las memorias redactadas para aprobar la asignatura de Prácticas de Enseñanza. Siempre respetando, y ensalzando, el carácter nacionalcatólico del Régimen. Por tanto, se trata de ver en qué medida concuerdan la práctica educativa de estos maestros, formados antes de la guerra, con los nuevos postulados y referentes teóricos del franquismo, o si, por el contrario, se detectan algunas reminiscencias de una cultura pedagógica anterior a la que se quiso imponer por parte del nuevo estatus político, configurado en base a una amalgama de autoridades militares, civiles y religiosas.

En resumen, esta investigación intenta analizar en qué medida algunos de los principios de la Escuela Nueva, aparecen, implícitamente –casi nunca será de manera explícita–, en las narraciones de los maestros, formados antes de la guerra, y que ejercieron en Baleares en un momento en que se intenta construir, al menos a nivel discursivo y legislativo, la autodenominada *nueva escuela española*. Analizándose así, si pervivieron algunas continuidades, o no, de este movimiento renovador, invisibilizado y repudiado desde el

primer momento por parte de las autoridades franquistas. ¿En qué medida hablan de la Escuela Nueva, implícitamente, aquellos maestros y futuros docentes que trabajaron en la realidad cotidiana de las aulas de Baleares? es la cuestión a la que intentaré dar respuesta.

Referencias

- Ballester, Ll., & Colom, A. J. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 31(1), 9-16. <https://doi.org/10.1080/0030923950310101>
- Del Pozo, M. M., & Braster, F. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), 15-44. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.002>
- Ruiz Berrio, J., Rabazas, T., & Ramos, S. (2006). The Reception of *New Education* in Spain by means of Manuals on the History of Education for Teacher Training Colleges (1898-1976). *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 42(1/2), 127-141. <https://doi.org/10.1080/00309230600552070>

Strategie educative informali per descrivere l'Alterità coloniale italiana: l'iconografia dei marchi industriali (1885-1960).

Elia Domenico Francesco Antonio.

Il presente contributo intende approfondire una fonte tradizionalmente trascurata dagli studi storico-pedagogici, rappresentata dall'apparato iconografico e testuale dei marchi industriali (Hamilton 2009, 303-310) registrati dalle aziende durante l'arco cronologico del colonialismo italiano (1885-1960). La metodologia adoperata sarà ispirata a quella descritta da Meda, laddove l'autore suggeriva ai ricercatori di incrociare criticamente queste fonti con il contesto storico entro il quale furono registrate, con l'obiettivo di "puntare a determinare la domanda alla quale la realizzazione di quel dato oggetto tentava di rispondere, la sua effettiva diffusione e dunque la sua reale incidenza pedagogica" (Meda 2016, 161). Queste fonti possono essere analizzate, secondo le indicazioni euristiche teorizzate da Viñao e da Martínez Ruiz-Funes, alle stregua di fonti di memoria educativa: provviste di un carattere poliedrico, in merito alla loro produzione, ricezione e interpretazione, contribuiscono alla formazione dell'immaginario sociale e, dunque, alla memoria degli individui, delle istituzioni e della società, costituendone la ricordanza visiva (Viñao, & Martínez Ruiz-Funes 2017, 31-33). L'apparato iconico e testuale dei marchi ha contribuito in modo attivo a creare e, in un momento successivo, quando ormai cioè la fase coloniale era prossima a tramontare, a rafforzare una memoria dell'esperienza coloniale italiana. In particolare, emerge dall'analisi dei marchi una costruzione dell'alterità coloniale il cui scopo era quello di depotenziare quella interna al giovane Stato italiano, sorto solo pochi anni prima che iniziasse, nel 1884, lo *scramble for Africa*: "proiettare all'esterno l'inciviltà o l'esotismo permetteva di porre fra parentesi o ridimensionare l'Alterità interna e di avvicinare l'Italia alle grandi potenze" (Nani 2006, 91-92). In questo contributo si utilizzerà il concetto di altro coloniale rimandando "a una dimensione che non ci è consueta, e spesso l'altro è uno straniero, termine che condivide la radice con *strano*, fuori dal comune, dalla norma e dalla normalità. [...] In entrambi i casi il significato è quasi sempre peggiorativo, indica un'uscita dagli schemi della routine, da quella pericolosa abitudine che siamo soliti pensare come naturale" (Aime 2018, 12). Sarà privilegiata, dunque, una rappresentazione dell'alterità che riguarda la rappresentazione di territori geografici, e al tempo stesso, di gruppi sociali collocati all'interno di una cornice spazio-temporale distante da quella metropolitana (Bhabha 2001, 195-235). Il processo costruttivo dell'alterità si basa sul presupposto che l'altro non sia degno di un processo conoscitivo obiettivo: l'eventuale presenza di una caratterizzazione positiva dell'altro, infatti, renderebbe impossibile mantenere la sopravvivenza di quello specifico soggetto umano in seno alla categoria de-umanizzante dell'alterità (Todorov 1989, Taylor 1994). L'alterità coloniale risulta essere uno spazio costruito artificialmente "perché per essere comunicata ha bisogno di essere ri-costruita secondo segni e funzioni convenzionali, riconoscibili dal destinatario metropolitano che ne viene affascinato, alimentando, nello stesso tempo, una serie di stereotipi nei quali Avventura ed Esotismo sono indissolubilmente legati ad un territorio" (Ricci 1999, 416-418). L'identità europea strutturata nel contesto metropolitano si basa, infatti, sull'opposizione fra norma e devianza: i criteri razziali, dunque, sovrintendevano alla classificazione dei popoli extraeuropei; più profonda era la distanza che li separava dai canoni razziali europei, maggiore era lo spazio che li allontanava dalla norma per racchiuderli, al contrario, in una categoria che includeva i soggetti degenerati (Maxwell

1999, 133). Il pensiero pedagogico che si struttura lungo tutto l'arco cronologico della modernità, del resto, è stato profondamente contraddistinto dall'antinomia che si è venuta a creare fra i poli dell'emancipazione e della conformità: questi si sono fronteggiati come i nuclei centrali attorno ai quali il pensiero educativo contemporaneo e la prassi educativa tormenta sé stesso (Cambi 2002, 173). All'interno di questi nuclei tematici le categorie dell'identità e della differenza (Affergan 1991) rappresentano elementi inscindibili per gli studiosi afferenti all'area storico-pedagogica per comprendere le dimensioni emotive in relazione all'alterità, allo scopo di ricostruire il passato nei suoi caratteri poliedrici (Di Giacinto 2019). A partire dai processi di *nation-building* europei che si sviluppano nel corso dell'Ottocento il rapporto dell'elemento metropolitano con l'alterità acquisisce, in termini storico-educativi, un valore politico di rilievo, nonostante l'altro sia considerato sovente come una minaccia all'ordine centralizzato previsto dalle norme costituite (Covato 2007, 155-157). Nel periodo dell'espansione imperialistica occidentale, dunque, emerge un processo di epidermizzazione, il cui scopo, secondo la classica interpretazione di Fanon, risulta essere quello di far emergere i caratteri intrinsecamente diversi del corpo coloniale – nero – rispetto a quello metropolitano – bianco – cui viene costantemente confrontato. Il rapporto complesso fra individui autoctoni e alloctoni coinvolge una pluralità di attori differenti fra loro: “modelli relazionali, dinamiche sociali, retaggi culturali, decisioni legislative, organizzazioni burocratiche, posizionamenti politici, etc.” (Burgio 2022, 7). Questo contributo intende recuperare le suggestioni euristiche formulate da Ann Laura Stoler (2002) in merito all'esistenza di un archivio coloniale, inteso come un deposito di credenze codificate, la cui utilità può essere maggiormente apprezzata se letto, come ha scritto Gaia Giuliani in un recente contributo, insieme all'archivio culturale proprio degli stati europei impegnati nello *scramble for Africa*, definito da Gloria Wekker (2016) come l'insieme di ricordi, conoscenza e il dispositivo emotivo verso la razza che si sono depositati all'interno delle popolazioni europee metropolitane, connessi, a loro volta, con i rapporti di potere. Questi archivi, fusi tra loro nel tempo, producono secondo Giuliani l'archivio visivo della colonialità, al cui interno emergono una serie di apparati conoscitivi differenti a seconda del lettore che li interpreta, del momento storico, dei contesti sociali presenti e delle relazioni di potere alle quali obbediscono. Il materiale simbolico contenuto all'interno di questi archivi forma le figure di razza (Giuliani 2018; Burdett *et al.* 2018, 53-80), intese come immagini sedimentatesi a livello transnazionale in una prospettiva diacronica e che finiscono così con l'inquadrare rigidamente una serie di significati di genere e razzializzati in merito alla rappresentazione dei corpi degli individui inclusi nei processi di colonizzazione e post-colonizzazione. Queste figure di razza permettono di interpretare eventi e società secondo una lenta egemonia e basata sui pregiudizi razziali. I recenti contributi sul colonialismo e sul post-colonialismo, del resto, hanno fatto emergere, attraverso un approccio interdisciplinare (Polezzi 2003), una nuova visione della questione razziale, che appare ora, in prospettiva diacronica, uno degli elementi costitutivi e non già semplicemente contingente, dell'identità nazionale italiana, anche quando non è invocata ovvero rifiutata (Patriarca, & Deplano 2018, 350). Gli atti, tra loro strettamente connessi, della visione, dell'osservazione e della percezione hanno svolto un ruolo fondamentale nella costruzione di classificazioni sociali che hanno determinato una gerarchia imperialista del genere umano in termini razzisti (Hammerstein 2010, 295-296).

Nello spazio pubblico si evidenzia un'occasione inedita di indagine all'interno di quelli che Gabrielli definisce “tracciati informali” – le copertine dei quaderni e le figurine (Gabrielli 2014, 215-251) – che possono estendersi anche all'iconografia collegata alla registrazione dei marchi. A differenza delle figurine, tuttavia, l'iconografia dei marchi si

rivolge essenzialmente agli adulti che hanno familiarità con il marketing pubblicitario e ne subiscono gli influssi formativi. Le prime ricerche in ambito storico-educativo, sviluppate da Gabrielli in questo orizzonte di ricerca, mostravano già negli anni Novanta “l’esistenza di un fenomeno [ossia] quello dell’utilizzazione degli stereotipi e dei pregiudizi sui neri a scopo pubblicitario” (Gabrielli 1998, 36).

Può essere utile, dunque, in una prospettiva di ricerca interdisciplinare, accogliere l’invito rivolto dall’antropologa Clara Gallini alla comunità accademica perché si impegnasse a “cercare la chiave di lettura della logica costruttiva di tutto questo insieme di pratiche e di discorsi simbolici per interrogarci sulla natura di somiglianze e differenze e giungere infine a darci ragione di ogni singola variante” (Gallini 1996, 17).

In età fascista, in particolare, i mezzi preposti alla produzione dell’immaginario coloniale, fra i quali non può essere trascurato l’apparato iconografico connesso alla registrazione dei marchi, si attivarono per “sedimentare nell’immaginario certi contenuti sessuo-razzisti, che vanno dalle forme più o meno soffuse di violenza domestica a quelle di schiavitù sessuale, o ancora, allo stupro” (Vaccarelli 2013, 92). Quest’ultimo si è interrogato in merito alle mediazioni di natura educativa (Vaccarelli 2010, 55-66), condotte sia a livello formale che informale, che promossero questo immaginario: dalla sua analisi emerge che fosse attiva una dialettica basata sulla diade oppressore/oppresso “che oltre ad essere di natura sessista e razzista sembra anche rimandare ad una più forte collocazione politico-ideologica coloniale dei rapporti interindividuali, segnati da dominio e sudditanza (Vaccarelli 2013, 93-94).

La costruzione di un’immagine artificiosa e statica dell’alterità coloniale italiana corrisponde, perciò, a un preciso obiettivo educativo, ossia evitare la diffusione di un apparato iconografico fautore di un’alfabetizzazione visiva indesiderata (Allender 2017, 8), che avrebbe potuto correre il rischio di mostrare, ad esempio, la vacuità del controllo italiano nelle regioni interne delle colonie.

Nella progettazione dei marchi agiva un processo di razzializzazione, inteso come “l’effetto sul tessuto sociale di una molteplicità di discorsi e di pratiche, istituzionali e non, orientati a una costruzione, a una rappresentazione, ‘genericamente’ connotata delle *differenze* (‘fisiche’, e ‘culturali’, ‘reali’ e ‘immaginarie’) tra i diversi gruppi e soggetti quindi al disciplinamento dei loro effettivi rapporti materiali e intersoggettivi” (Mellino 2012, 119-120). Prevalse, dunque, nell’immaginario promosso dai marchi italiani la rappresentazione nazionale di un “corpo *normativo* come *corpo maschile, bianco e mediterraneo, eterosessuale e cattolico*” (Giuliani 2014, 247). In Italia, infatti – e questo fenomeno fu particolarmente rilevante durante il Ventennio della dittatura fascista – “la costruzione del Sé come bianco e mediterraneo si è formata per lo più mediante un processo relazionale e ‘per contrasto’ che identifica ciò ‘che è diverso’ per delineare – in modo implicito – l’identità del Sé” (Giuliani 2015, 167). In una prospettiva storica di lungo periodo la circolazione dell’apparato iconografico dei marchi – comprensibile anche da una popolazione a lungo largamente analfabeta – fu corresponsabile, assieme alla propaganda coloniale condotta dallo Stato e dalle sue agenzie educative della formazione di “una generazione di adulti che è rimasta convinta di aver portato la civiltà in Africa e di non aver potuto continuare a farlo solo a causa della sconfitta militare” (Gabrielli 2015, 226). I marchi possono iscritti alla categoria degli strumenti del “nazionalismo banale” (Billing 1995), cui spetta, dunque, il compito di confermare mediante un’azione costante e iterativa, l’identità nazionale in contrapposizione a quella rappresentata dall’alterità, mediante una serie di attività quotidiane, rappresentate dall’acquisto e dal consumo dei prodotti associati ai marchi industriali (Raento, & Stanley 2005, 145-163).

Questo intervento si dimostra debitore nei confronti della svolta rappresentata dalla *new imperial history* (Cooper, & Stoler 1997) la quale ha invitato i ricercatori “a focalizzarsi sulle rappresentazioni del potere (sociale, culturale, politico), sulle reti e i flussi di persone e idee, sul gender, la razza, la lingua, l’identità, la formazione della conoscenza – inclusa la conoscenza ‘coloniale’ – e la questione dello stato-nazione come uno strumento per comprendere il passato” (Stanard 2015/2016, 84). L’obiettivo, dunque, è quello di verificare se l’iconografia associata ai marchi registrati durante l’intero arco coloniale italiano, le cosiddette “icone africane” (Manfren 2019) possa aver influenzato la creazione di stereotipi coloniali.

Riferimenti.

- Affergan, F. (1991). *Esotismo e alterità: saggio sui fondamenti di una critica dell’antropologia*. Mursia.
- Aime, M. (2018). L’altro. In M. Aime, & D. Papotti (Edd.). *Piccolo lessico della diversità* (pp. 7-15). Fondazione Benetton Studi Ricerche con Antiga Edizioni.
- Allender, T. (2017). Malfeasant bodies, Orientalism, and colonial image-making, 1850-1912. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 53(6), 650-667.
- Bhabha, H. K. (2001). *I luoghi della cultura*. Meltemi.
- Billing, M. (1995). *Banal Nationalism*. Sage.
- Burdett, C., Ferrini, A., Giuliani, G., Griffini, M., Luijnenburg, L., & Mancosu, G. (2018), Roundtable on Visuality, Race and Nationhood in Italy. *Journal of Visual Culture*, 18(1), 53-80.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2002). *Storia della pedagogia*. Laterza.
- Cooper, F., & Stoler, A.L. (1997) (Edd.), *Tensions of Empire: colonial cultures in a bourgeois world*. University of California Press.
- Covato, C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell’educazione*. Unicopli.
- Di Giacinto, M. (2019). Migrant otherness: social representations, historical courses, educational patterns. *History of Education & Children’s Literature*, 14(2), 815-828.
- Fanon, F. (1996). *Maschere nere, maschere bianche. Il nero e l’altro*. Marco Tropea Editore.
- Gabrielli, G. (1998) (Ed.). *L’Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell’immaginario coloniale*. Grafiche Zanini.
- Gabrielli, G. (2014). *Insegnare le colonie. La costruzione dell’identità e dell’alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Tesi di Dottorato, UniMC.
- Gabrielli, G. (2015). *Il curriculum “razziale”. La costruzione dell’alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. EUM.
- Gallini, C. (1996). *Giochi pericolosi. Frammenti di un immaginario alquanto razzista*. Manifestolibri.
- Giuliani, G. (2014). Intorno alla costruzione storica, sociale e culturale del corpo. Primo simposio del gruppo interdisciplinare di ricerca su razza e sessimi (InteRGRace) presso il CSC, Università di Padova, 16 dicembre 2014. *Scritture Migranti*, (8), 243-258.
- Giuliani, G. (2015). Mediterraneità e bianchezza. Il razzismo italiano tra fascismo e articolazioni contemporanee (1861-2015). *Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi*, (6), 167-182.

- Giuliani, G. (2018). *Race, Gender, and Nation in Modern Italy: Intersectional Representations in Visual Culture*. Palgrave Macmillan.
- Hamilton, D. (2009). Patents: a neglected source in the history of education. *History of Education*, 38(2), 303-310.
- Manfredi, P. (2019). *Icone d'Oltremare nell'Italia fascista: artisti, illustratori e vignettisti alla conquista dell'Africa*. EUT.
- Maxwell, A. (1999). *Colonial Photography and Exhibitions: Representations of the 'Native' and the Making of European Identities*. Leicester University Press.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli.
- Mellino, M. (2012). *Cittadinanza postcoloniali. Appartenente, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Carocci.
- Nani, M. (2006). *Ai confini della nazione. Stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*, Carocci.
- Patriarca, S., & Deplano, V. (2018). Nation, 'race', and racism in the twentieth-century Italy. *Modern Italy*, 23(4), 349-353.
- Polezzi, S. (2003). Imperial reproductions: the circulation of colonial images across popular genres and media in the 1920s and 1930s. *Modern Italy*, 8(1), 2003, 31-47.
- Raento, P., & Stanley, D. B. (2005). Visualizing Finland: Postage Stamp as Political Messengers. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 87(2), 145-163.
- Ricci, E. (1999). Paesaggi africani: dalla seduzione esotica al discorso colonialista. In G. Sertoli, & G. Miglietta (Eds.), *Transiti letterari e culturali*, vol. 1, (pp. 415-432). EUT.
- Stanard, M. G. (2015-2016). 'Il passato (coloniale) non è affatto morto, anzi non è nemmeno passato': storia e storiografia dell'imperialismo, decolonizzazione e le culture europee dopo il 1945. *Scritture Migranti*, (9-10), 81-110.
- Stoler, A. L. (2002). Colonial archives and the arts of governance. *Archival Science*, 2(1/2), 87-109.
- Taylor, C. (1994), *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Todorov, T. (1989). *Noi e gli altri: la riflessione francese sulla diversità umana*. Einaudi.
- Vaccarelli, A. (2013). "Faccetta nera, bell'abissina". Rappresentazioni della donna africana nel razzismo coloniale e nel fascismo.
- Viñao, A., & Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2017). Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries). In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, & A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 29-46). Springer.
- Von Hammerstein, K. (2010). 'Imperial Eyes': Visuality, Gaze and Racial Differentiation in Texts and Images around 1900. *Colloquia Germanica*, 43(4), 295-317.
- Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*, Duke University Press.

Interseccionalidad entre cánones literarios y cánones pedagógicos: el papel de la literatura en la enseñanza secundaria de Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX

Ariadna García Carreño.

En los últimos veinte años, numerosos estudios (Glazener, 1997; Newcomb, 2004, 2015; Rubin, 2007; Renker, 2011, 2018; Nurhussein, 2020; entre otros) han explorado cómo la “tradicción gentil” americana (Santayana, 1998), es decir, la élite social de Nueva Inglaterra establecida tras la Guerra Civil, se erigió como autoridad cultural en Estados Unidos. Este grupo controlaba las instituciones nacionales e imponía una cultura tradicionalista fundamentada en el victorianismo tardío y basada, así, en la virtud moral y la rectitud, además de en una política conservadora. En un esfuerzo por mantener a salvo a una América tradicional decimonónica de los cambios inminentes que ocurrían en la sociedad de posguerra (como la inmigración, urbanización, industrialización y consolidación del sistema capitalista), esta élite impuso un canon literario a nivel nacional (Renker, 2011, p. 135). Este canon se componía exclusivamente de obras literarias que reforzaban los valores determinados como “necesarios” para este propósito. La literatura más publicada por revistas literarias aceptadas nacionalmente seguía unos estándares basados en dichas ideas conservadoras. Esta forma de expresión literaria normativa se centraba en un didactismo moral puritano y sentimental, rechazaba el reflejo de la realidad industrial del momento, y tendía hacia un romanticismo que también se adhería a los reaccionarios parámetros gentiles (Newcomb, 2004, p. xvii). Según Nurhussein (2020), se trataba de una literatura caracterizada por “su idealismo, su dicción y su imaginaria sobrecargadas, y su compromiso con un conservadurismo formal” (p. 346).

El propósito de este estudio es analizar cómo esta imposición de un canon literario por parte de la autoridad gentil encontró un eco en la construcción de los sistemas pedagógicos de literatura en la enseñanza secundaria de la época de posguerra. Al igual que la literatura más conocida, publicada y aceptada socialmente se ajustaba a los parámetros tradicionalistas, el estudio literario en las aulas se reducía a la enseñanza de textos que seguían dicha normativa. Esto ignoraba otros tipos de expresión literaria que se estaban creando en esa misma época, pero que transgredían los principios culturales gentiles. Como argumenta Ruth Windhover (1979), pionera en el estudio de la enseñanza de literatura en los Estados Unidos decimonónicos, en la sociedad de segunda mitad de siglo la “apreciación de la literatura era a menudo sospechosa; se seguía insistiendo en ejercitar la mente y transmitir valores culturales como funciones del estudio literario” (p. 33). Además, influyó en la construcción de este sistema pedagógico la falta de importancia dada a transmitir un enfoque global de las variadas tendencias literarias que se estaban produciendo en Estados Unidos en aquellos tiempos. La educación secundaria e incluso universitaria se enfocaba desde una perspectiva que favorecía la preparación del alumno para el ámbito profesional, no académico, y en ese sentido, el aprendizaje de literatura quedaba en segundo plano (Renker, 2000, p. 844; Lueck, 2018, p. 36).

Para explorar esta relación, se ha llevado a cabo un estudio de caso centrado en el análisis del *New McGuffey Fifth Reader* (1901). Este era uno de los manuales de lectura más utilizados en el estudio literario en la enseñanza secundaria norteamericana de posguerra. De este modo, la obra consiste en una recopilación de fragmentos u obras completas de autores significativos, con el propósito de enseñar a los alumnos nociones sobre literatura y el uso del inglés.

El análisis del *New McGuffey Fifth Reader* revela que las obras incluidas se ajustaban a los estándares gentiles: eran moralmente virtuosas, didácticas, conservadoras y de tendencia romántica. Como el propio editor argumenta en el prefacio de la obra, “las lecciones que inculcan la bondad, el valor, la obediencia, un espíritu laborioso, la frugalidad, la verdadera virilidad, el patriotismo y otros deberes y obligaciones forman una parte nada desdeñable del contenido” (McGuffey, 1901, p. 3). Así, el manual incluye, entre otras obras literarias, “Rip Van Winkle” de Washington Irving, que cumplía “los criterios editoriales de brevedad, sencillez y elevada moralidad” (Windhover, 1979, p. 31) exigidos por la autoridad gentil, “The Death of the Flowers” de William Cullen Bryant, quien “era capaz de encontrar significado espiritual en las cosas más ínfimas de la naturaleza” (*ibid.*), o “A Chase in the English Channel” de James Fenimore Cooper y “Gifts” de Ralph Waldo Emerson, cuya “persistencia en las escuelas representaba las inquietudes nacionalistas respecto a ‘americanismos’, formas dialectales y coloquialismos” (Carr, 2005, p. 99).

En cuanto a los autores, se observa una predominancia de escritores cuya obra seguía mayoritariamente los principios de expresión gentil, como los Fireside Poets, conocidos en el siglo XIX por su conservadurismo. Entre ellos, el manual contempla a John Greenleaf Whittier, James Russell Lowell, Oliver Wendell Holmes, y Henry Wadsworth Longfellow. Según Newcomb (2015), “la mayoría de los jóvenes estadounidenses expuestos a la literatura en las escuelas tuvieron que aprender de memoria versos escritos por más de uno de estos grandes hombres” (p. 11). De hecho, en el *New McGuffey Fifth Reader*, Whittier y Longfellow ostentan el mayor número de obras incluidas por autor. El manual considera tres poemas del primero, y tres del segundo. Por otro lado, el análisis revela que autores igualmente influyentes durante el periodo, como Edgar Allan Poe o Walt Whitman, fueron excluidos del manual porque sus obras no cumplían las expectativas moralistas normativas. Aunque relevantes en la idea actual de “poesía norteamericana”, estos dos autores no fueron canonizados hasta la década de 1900 (Golding, 1995, p. 17-20). En los Estados Unidos de posguerra Poe era considerado como nada más que un “vástago morbosos del Romanticismo alemán” (Ruland, 1992, p. xiii), y a Whitman se le concedía solamente un “pequeño reconocimiento” (*ibid.*).

En el caso de autores que en otros contextos podrían haber transgredido estos parámetros, el manual solo considera obras que sí se adherían a la normativa gentil. Un ejemplo evidente de esta selección sesgada es el tratamiento de la obra de Lord Byron. El manual incluye únicamente “The Vision of Belshazzar” y “The Eve of Waterloo”. El primero constituye un perfecto balance entre el escapismo exotista que agradaba a la sensibilidad romántica gentil decimonónica y la narrativa religiosa, ya que el poema es un relato de un pasaje del libro de Daniel del Antiguo Testamento. El segundo es un poema de guerra, satisfaciendo así los parámetros nacionalistas que admiraba la élite social americana del momento. Sin embargo, al considerar solo estos poemas, se excluyen obras fundamentales de Byron como “Don Juan” o “Darkness”, que abordan elementos prohibidos en el estándar literario de la élite sociocultural puritana, como la sexualidad y lo tenebroso. Además, se observa que el manual prioriza la inclusión de poesía por encima de la ficción, especialmente de la ficción realista. Se privilegian las narrativas poéticas centradas en lo imaginativo, la fantasía y, sobre todo, las enseñanzas morales y sentimentales. En su lugar, se rechaza el realismo con su cruda descripción de los problemas de la sociedad urbana, industrial y capitalista de la segunda mitad del siglo XIX. Entre otros fragmentos de las pocas obras de ficción que se incluyen encontramos “The Country Visitor” de Louisa May Alcott, “Will’s Dream of the World” de Robert Louis Stevenson, o “Fishing” de John Greenleaf Whittier, relatos en prosa que coinciden

en una narración idealizada de la vida rural. En otras palabras, el manual manifiesta una clara preferencia por el idealismo sobre el realismo, por lo natural sobre lo urbano, por lo puro sobre lo supuestamente “corrupto” del mundo real. En palabras de Renker (2011), los “defensores del ‘realismo’ en el periodo de la posguerra utilizaron el término para situar su ethos artístico frente a una estética competidora significada de diversas formas por los términos ‘romanticismo’, ‘idealidad’ y ‘verdad’”, pero en los manuales escolares no encontraron una vía de fácil difusión.

Los resultados demuestran que el establecimiento de un canon literario por parte del grupo social culturalmente dominante determinó el sistema pedagógico de la educación secundaria norteamericana durante la etapa posterior a la Guerra Civil. La educación, por lo tanto, se convirtió en una institución a través de la cual moldear desde una edad temprana el gusto literario culturalmente aceptado.

Además de influir en la forma en que el alumnado de secundaria se aproximaba al estudio literario, los resultados sugieren que el control de la institución educativa por parte de las autoridades socioculturales del momento resultó ser una herramienta para la élite gentil. Este control no solo prolongó hasta la década de 1920 su poder para determinar las expresiones artísticas válidas, sino que también reflejó las tensiones que vivía Estados Unidos en ese momento, convirtiéndose así en un signo de los profundos cambios que estaban aconteciendo en el entramado sociocultural, económico y político del país. Este estudio aporta una comprensión más profunda de cómo la intersección entre los cánones literarios y pedagógicos revela la influencia de la élite cultural en la formación de valores y gustos literarios en la juventud norteamericana de la segunda mitad del siglo XIX.

Referencias

- Carr, J. F. (2005). *Archives of Instruction: Nineteenth-Century Rhetorics, Readers, and Composition Books in the United States*. Southern Illinois University Press.
- Glazener, N. (1997). *Reading for Realism: The History of a U. S. Literary Institution, 1850-1910*. Duke University Press.
- Golding, A. (1995). *From Outlaw to Classic: Canons in American Poetry*. University of Wisconsin Press.
- Lueck, A. (2018). “Higher” School: Nineteenth-Century High Schools and the Secondary-College Divide. *Composition Studies*, 46(2), pp. 35–51.
- McGuffey, W. H. (1901). *The New McGuffey Fifth Reader*. American Book Company.
- Newcomb, J. T. (2004). *Would poetry disappear? American verse and the crisis of modernity*. Ohio University Press.
- Newcomb, J. T. (2015). The Emergence of “The New Poetry”. En W. Kalaidjian (Ed.), *The Cambridge Companion to Modern American Poetry* (pp.11-22). Cambridge University Press.
- Nurhussein, N. (2020). Poetry, Periodicals, and the Marketplace. En S. Belasco et al. (Eds.), *A Companion to American Literature: Volume II: 1820–1914* (pp. 342-357). John Wiley & Sons.
- Renker, E. (2000). “American Literature” in the College Curriculum: Three Case Studies, 1890-1910. *ELH*, 67(3), pp. 843-871. <https://www.jstor.org/stable/30031939>.
- Renker, E. (2011). The “Twilight of the Poets” in the era of American Realism, 1875–1900. En K. Larson (Ed.), *The Cambridge Companion to Nineteenth-Century American Poetry* (pp. 135-153). Cambridge University Press.
- Renker, E. (2018). *Realist Poetics in American Culture, 1866-1900*. Oxford University Press.

- Rubin, J. S. (2007). *Songs of Ourselves: The Uses of Poetry in America*. Harvard University Press.
- Ruland, R. (1992). *From Puritanism to Postmodernism: A History of American Literature*. Penguin.
- Santayana, G. (1998). *The Genteel tradition: Nine Essays*. University of Nebraska Press.
- Windhover, R. (1979). Literature in the Nineteenth Century. *The English Journal*, 68(4), pp. 28-33. <https://www.jstor.org/stable/815786>.

Influencia pedagógica en las Escuelas de Primera Enseñanza de Málaga (1921-1934).

Pedro José Jiménez Calvo.

Introducción

El estudio histórico de la Pedagogía se apoya en tres áreas temáticas principales: instituciones educativas, pensamiento pedagógico y legislación (López, 2012/2013). Las autobiografías y memorias son fuentes esenciales para entender la historia educativa, destacadas por autores como Viñao (1999, 2009), ofreciendo relatos personales que reflejan la vida escolar de épocas pasadas. Actúan como narradores que nos transportan a través de sus crónicas a la escuela de una época ya pasada que ha dejado su huella grabada a través de la escritura (Martín, Ramos y Álvarez, 2019).

Siguiendo esta línea, una de estas fuentes son las memorias de prácticas las cuales pueden ser una valiosa fuente de información que arroja luz sobre la realidad dentro del ámbito escolar (González-Pérez, 2021), permitiéndonos reconstruir diferentes aspectos de esa cultura escolar (Colmenar, 2012). Nuestro estudio sobre la formación de docentes en Málaga nos ha llevado a examinar las prácticas de enseñanza, centrándonos particularmente en esta ocasión en la influencia de los pedagogos extranjeros y en los métodos empleados en las escuelas primarias de esta ciudad.

Como señalan Pozo y Braster (2017), alrededor de 1936 casi todos los docentes tenían un conocimiento más o menos extenso de las ideas de la Escuela Nueva y de los principales movimientos de renovación pedagógica. A partir de estas memorias, se puede comprobar, o al menos realizar un acercamiento, para saber si estas nuevas corrientes, que fueron surgiendo a finales del siglo XIX y comienzos del XX, principalmente en Europa, las ideas de modernidad pedagógica y el cambio sobre los métodos, contenidos, conceptos de la infancia y relación con la naturaleza, era una realidad en las escuelas.

Objetivos

Conocer si el alumnado normalista en prácticas sabía de la existencia de los pedagogos extranjeros más influyente en el primer tercio del siglo XX.

Saber cuáles eran los métodos más aplicados dentro de las escuelas de primera enseñanza en Málaga.

Metodología

Para esta comunicación se ha tenido una categorización previa realizada en unas 500 memorias de prácticas del alumnado normalista de Málaga entre 1914 y 1936. A raíz de esa categorización hemos podido evidenciar que aparecen referencias a diferentes pedagogos extranjeros por lo que es obvio la presencia de ellos en mayor o menor medida. Posteriormente, se han consultado dichas memorias y elaborado una lista con las evidencias que guardaban relación con dichos pedagogos agrupándolas en un primer momento según el pedagogo y en un segundo momento según la materia a la que se aplicaba el método. En base a esto se han tomado en consideración las memorias de alumnas entre 1921 y 1934 por no existir evidencias en años anteriores, y se ha realizado

una selección de algunos de los métodos y pedagogos que las alumnas describen en su realidad educativa. Por último, se ha procedido a la interpretación de las evidencias.

Resultados

Antes de abordar los métodos y pedagogos mencionados en estas memorias, es importante destacar la disparidad en su representación, dependiendo de si se trata de memorias de alumnos o alumnas. En el primer caso, si bien se observan indicios significativos de los métodos utilizados en las materias impartidas, los estudiantes no suelen atribuir la autoría de estos métodos ni establecer similitudes entre los pedagogos. De hecho, de las más de doscientas memorias analizadas, solo dos hacen referencia a los pedagogos internacionales más prominentes de la primera mitad del siglo XX, sin profundizar en detalles adicionales.

En contraste, en el caso de las memorias de alumnas, se ha observado en más de cuarenta casos un conocimiento más amplio sobre los métodos de pedagogos como Montessori, Decroly, Rousseau, Locke, Dewey, Froebel, entre otros. Esto no implica necesariamente que los estudiantes masculinos desconocieran las teorías de estos pedagogos o que los métodos no se aplicaran en mayor o menor medida en las aulas en las que estudiaban, sino más bien que no los consideraban relevantes o no les otorgaban importancia al redactar sus memorias.

La Escuela Nueva marcó un cambio pedagógico relevante al poner al niño en el centro del proceso educativo, influyendo significativamente en pedagogos como Decroly y en su enfoque innovador (Moreno, 2010). Esta corriente no solo inspiró su trabajo, sino que también impulsó cambios significativos en las prácticas educativas, consolidando su visión pedagógica. Sin embargo, como señala Pozo (2007), Decroly no fue el creador del concepto de “centros de interés”, el cual ya estaba presente en el ámbito pedagógico mundial, aunque comenzó a utilizarlo en su escuela en etapas tempranas. En nuestro caso, las evidencias de este método no aparecen en las memorias hasta 1931, pero se le atribuía su autoría a este pedagogo. Los centros de interés eran temas atractivos o relevantes para los estudiantes y se utilizaban como punto de partida. “Los centros de interés iniciados por Decroly están alcanzando una explicación universal” (Álvarez, 1931). Esta afirmación implica que esta metodología estaba siendo cada vez más valorada y adoptada en diferentes contextos educativos debido a su eficacia y relevancia para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pero, ¿podía darse esa flexibilidad y adaptación de la enseñanza? ¿Se podía aplicar este método en la mayoría de las escuelas malagueñas? La organización escolar es clave en la aplicación de métodos de enseñanza. La educación ocasional basada en “centros de interés” solo era viable en escuelas graduadas. En 1936 había en Málaga diez escuelas graduadas de niñas y más de cincuenta escuelas nacionales unitarias. En algunas graduadas, el personal docente apoyaba la adaptación del currículo a métodos modernos, especialmente inspirados en Decroly ya que enfoque en centros de interés estimulaba el aprendizaje de las niñas (Fernández, 1934). Sin embargo, en escuelas unitarias, el método Decroly enfrentaba desafíos debido a la diversidad de estudiantes: “la maestra que dirige la escuela ha hecho esfuerzos por implantar el método Decroly, pero tuvo que desistir por la heterogeneidad de las niñas” (Cabrera, 1934, p. 4). Esto sugiere que era más efectivo en clases pequeñas y homogéneas.

Decroly también nos habla del método globalizado en la enseñanza de la lecto-escritura actualmente llamado ideo-visual en el que, utilizando la frase y la palabra como punto de partida, se procedía a través del análisis hacia la identificación y separación de la palabra

en sus componentes más básicos (Fortuny y Dubreucq, 1988). En las memorias, el alumnado normalista utiliza este método, integrando objetos y palabras para una comprensión completa. Utiliza dibujos para una experiencia visual y tangible, facilitando la retención del contenido. Además, promueve la participación activa de los estudiantes al pedirles que reconozcan objetos y copien dibujos, aumentando su compromiso con el aprendizaje.

Continuando con la lecto-escritura, el enfoque de María Montessori es mencionado con frecuencia en las memorias (cfr. Arronategui, 1932; Díaz, 1931; Gómez, 1933; Gutiérrez, 1934; Palomo, 1933). Montessori buscaba un método efectivo, basado en la libertad y manipulación sensorial. Utilizar letras en papel de lija pegadas en tablilla para enseñar lectura era común en escuelas malagueñas, tanto unitarias como graduadas. “Para darles idea de la lectura y escritura hice la aplicación del método de la Doctora Montessori, para lo cual me llevé preparadas varias letras de papel de lija, pegadas en unas tabillas” (Arronategui, 1932). La actividad fomentaba la participación activa de los niños, contribuyendo a su desarrollo de habilidades de escritura. El material utilizado en algunos grados de la Escuela Graduada Aneja de niñas (cfr. Benítez, 1933; Merelo, 1933), se basaba en el de María Montessori, lo que indica la alta estima y reconocimiento de su trabajo en pedagogía infantil.

Montessori (Herrera, 1931; Ruiz, 1930) también buscaba facilitar la asimilación de conceptos matemáticos para estudiantes de primaria, usando métodos que proporcionaban bases sólidas para su aprendizaje a largo plazo. Se menciona el uso de materiales tangibles, como caramelos y piedrecitas, para enseñar aritmética, lo que hacía el aprendizaje más interactivo y comprensible. También se menciona la aplicación de métodos innovadores, como la simulación de transacciones comerciales (cfr. Palacio, 1930), para enseñar aritmética a niñas, promoviendo, la comprensión de conceptos abstractos, el desarrollo de habilidades prácticas, como la resolución de problemas y la toma de decisiones.

En la enseñanza de la geografía, las alumnas hacen alusión a Pestalozzi (cfr. Guerri, 1924; Junio, 1923 y Ramos, 1927) quién abogaba por el principio de “ir de lo conocido a lo desconocido”, lo que implicaba que los estudiantes comenzasen desde lo que ya sabían para comprender conceptos más complejos. En este contexto, una alumna en prácticas implementa este enfoque al enseñar primero la geografía del reino familiar de los estudiantes antes de avanzar hacia la geografía mundial y general proporcionando de este modo a los estudiantes una base sólida y familiar para construir su comprensión de conceptos más amplios. Igual se observa en la memoria Avilés (1923) que, aunque no menciona explícitamente a Pestalozzi, utiliza el mismo procedimiento de “ir de lo conocido a lo desconocido” al aprovechar los conocimientos locales de las niñas para relacionarlos con los contenidos geográficos.

Siguiendo a este pedagogo, las alumnas destacan la importancia que otorgaba al principio de actividad en los niños como una forma de evitar el aburrimiento y la fatiga en la escuela (Gálvez, 1926). Pestalozzi creía firmemente que los niños aprenden mejor cuando están activos y comprometidos en sus estudios. Por lo tanto, abogaba por un ambiente escolar dinámico en el que los niños estén constantemente ocupados y el maestro sea capaz de supervisar y adaptar los ejercicios de manera oportuna. De igual modo, Basto (2011) señala que Pestalozzi destaca la importancia fundamental que otorga a la naturaleza al afirmar que somos creación de la misma, ya que surgimos de ella y, por ende, somos un elemento esencial en el desarrollo humano. En este sentido, Rousseau también reconoce al niño como ser natural el cual puede ser inquieto, indagar, descubrir, manipular y crear. Desde esta óptica, Avilés (1923) centra parte de su memoria en la importancia de la

libertad de los movimientos y en respetar la naturaleza del educando, abordando dos principios fundamentales en la educación infantil: la libertad de movimiento del niño y el respeto por la naturaleza del educando. Destaca entre comillas la siguiente frase: “Todo está bien al salir de manos del autor de la naturaleza; todo degenera en las del hombre” (p. 2), lo que sugiere que la intervención humana puede desnaturalizar o distorsionar la esencia del individuo. Sin embargo, se reconoce que cumplir con estos principios en la práctica educativa era difícil, especialmente debido a las limitaciones organizativas de la mayoría de las escuelas. A pesar de ello, sugiere que, aunque la libertad de movimiento del niño no pueda lograrse plenamente en el entorno escolar actual, se podría promover hasta cierto punto mediante la realización de paseos escolares frecuentes. Estos paseos permitirían que los alumnos se expresen espontáneamente y se muestren ante el maestro de manera más natural y auténtica.

Conclusiones

La llegada de la Escuela Nueva, con su enfoque en situar al niño en el centro del proceso educativo, marca un cambio pedagógico relevante. Pedagogos como Decroly, Montessori, Pestalozzi o Rousseau desarrollaron métodos innovadores y efectivos que fueron adoptados por educadores de todo el mundo debido a su capacidad para involucrar, estimular y motivar a los estudiantes.

El análisis de las memorias de prácticas entre 1921 y 1934 revela una disparidad significativa en la recepción y adaptación de discursos pedagógicos internacionales en función del género de los estudiantes. Mientras que en las memorias de alumnos se observa una escasa atribución de autoría a los pedagogos internacionales más prominentes y una falta de reconocimiento de sus métodos, en las memorias de alumnas se evidencia un conocimiento más amplio y una mayor consideración de métodos innovadores propuestos por figuras como Montessori, Decroly, Rousseau, Locke, Dewey y Froebel.

Se ha proporcionado una breve visión de la influencia de los pedagogos extranjeros en Málaga durante el inicio del siglo XX ofreciendo una ventana única para comprender cómo se aplicaban en las aulas los métodos pedagógicos innovadores de la época y cómo impactaban en la experiencia educativa de los estudiantes.

Aunque no se ha ahondado en otros pedagogos como Locke, Dewey, Sócrates, Froebel, entre otros, se desea resaltar su presencia en estas memorias y cómo su estudio y análisis puede enriquecer el entendimiento de la influencia de pedagogos extranjeros en nuestro país. Este enfoque busca determinar si los métodos de dichos pedagogos eran reconocidos, y, en particular, si eran implementados y hasta qué punto en las escuelas.

Referencias

- Basto, S. (2011). La comunicación y la naturaleza en las teorías pedagógicas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, buber y Freire, hacia la fundamentación de una Edocomunicación ambiental. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 1, 29-44. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/104/97>
- Colmenar Orzaes, C. (2012). El Fondo Romero Martín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE-CEME-Universidad de Murcia, pp. 197-210. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/91878>

- Fortuny, M. y Dubreucq, F. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de pedagogía*, 163, 13-18. https://medias.externalnaw.es/pdfView.ashx?url_data_id=100172255&repositoryType=es&action=GET
- González-Pérez, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias (España). *Revista História da Educação (Online)*, 25, 1-30. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/101355>
- López Martín, R. (2012/2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-42.
- Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I. y Álvarez Domínguez, P. (2019). La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 111-132. <http://doi.org/10.6018/educatio.399191>
- Moreno Martínez, P. L. (2010). El método Decroly. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 225-245). Graó.
- Pozo Andrés, M. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación, extraordinario*, 117-142. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3788da6e-b863-4fac-80d9-a508c0c320e8/re200707-pdf.pdf>
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 277, 113-135. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-355>
- Viñao Frago, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologías y usos. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 3, 223-258. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7729>
- Viñao Frago, A. (2009). Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos XIX-XXI). *Cultura escrita y Sociedad*, 8, 183-200.

Referencias Archivísticas

Debido a la extensión que supone la referencia completa de todas las memorias, señalo los datos identificativos. Su consulta se puede realizar en el Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, serie Expedientes académicos, Archivo General de la Universidad de Málaga

Álvarez Gallego, M. (1931).
Arronategui Izaguirre, F. (1932).
Benítez Castañeda Pérez, M. (1933).
Blanque Martínez, M. (1933).
Cabrera Rosado, A. (1933).
Díaz Tenor, A. (1931).
Fernández Peláez, A. M. (1934).
Gutiérrez González, A. (1934).

Herrera Ballesteros, T. (1931).
Merele Palau, M. (1933)
Pablo Reinoso, S. (s.f.).
Palacio Cobos, M. Á. (1930).
Gómez Sobrecases, M. (1933).
Palomo Aljanda, M. (1933).
Gálvez Moll, M. J. (1926).

COMUNICACIONES

Sección 3: Migrantes y las migraciones en la historia de la educación.

Processi di scolarizzazione e mobilità umana. Il caso delle scuole italiane a Barcellona dalle origini allo scoppio della guerra civile spagnola (1878-1936).

Alberto Barausse.

La storiografia dell'educazione internazionale oggi ha espresso l'esigenza di analizzare itinerari e pratiche di scolarizzazione che consentano di ricostruire movimenti, elaborazioni concettuali, istituzioni educative le quali abbiano concorso ad accrescere, secondo una prospettiva transnazionale (Ascenzi, Barausse, Luchese, & Sani, 2019) (Fuchs & Roldan, 2019) (Myers, Ramsey, & Proctor, 2018), i processi di scolarizzazione nei diversi contesti connotati da una forte mobilità umana e ad alimentare, attraverso la circolazione transnazionale di pratiche ed esperienze, la costruzione di nuove identità in contesti multiculturali (Luchese & Barausse, 2023). Nel corso dell'ultimo decennio, grazie anche alla scoperta e all'uso di nuove fonti, sono incrementate le ricerche destinate a mettere in luce il contributo della scolarizzazione etnica di matrice italiana nei contesti caratterizzati da intensi movimenti migratori (Castro, 2023). Tuttavia le ricerche presentano caratteristiche ed esiti disomogenei con aree più indagate ed altre meno (Barausse, 2022). Il contributo intende presentare le potenzialità della prospettiva di studio di carattere transnazionale rappresentata dalle esperienze delle scuole italiane all'estero tra Otto e Novecento (Barausse, 2022). In particolare, attraverso la documentazione custodita presso l'Archivio storico diplomatico del ministero degli affari Esteri italiano, saranno prese in esame le iniziative promosse per sostenere la scolarizzazione nel territorio spagnolo. L'attenzione sarà posta, in particolare, sulle scuole italiane sorte a Barcellona le cui origini risalgono al 1878 per iniziativa della Società operaia di mutuo soccorso, fondata nel 1866, e presieduta da Folchi, gerente di una succursale della Società anonima Infortuni di Milano, il quale ottenne che lo stesso locale sociale dell'associazione ospitasse anche una scuola elementare mista affinché i figli di italiani nati a Barcellona potessero avere le prime nozioni di lingua italiana (Bignotti, 1910). Il testo si propone l'obiettivo di individuare e illustrare le caratteristiche, sia dal punto di vista della natura giuridica delle scuole, sia per quanto riguarda l'evoluzione del numero degli iscritti, delle caratteristiche dal punto di vista pedagogico e didattico delle scuole italiane, delle culture scolastiche e delle forme attraverso le quali sono state introdotte e sviluppate le "pratiche di italianità" e come queste siano state gestite dalle autorità consolari. In tal senso risulterà utile mettere in luce la traiettoria seguita dai consoli alla luce delle modifiche introdotte nell'articolazione dell'offerta formativa all'inizio degli anni Venti del Novecento, quando per far fronte ad una crescente domanda della popolazione italiana presente a Barcellona, fu istituita, prima, la Scuola tecnica "Dante Alighieri" e alla fine del 1922, il progetto di costituzione dell'Istituto medio italiano "Dante Alighieri" che fu inaugurato nell'ottobre del 1923. Tutte le istituzioni scolastiche, scuole elementari pareggiate, scuole serali e scuole medie furono unificate e raccolte in un unico istituto presso la "Casa degli italiani" (Santagati, 2007) con l'aggiunta di una scuola di preparazione agli esami di baccellierato. Finanziato ed amministrato dalle due associazioni, fu diretto da una delegazione composta di rappresentanti della società "Casa degli Italiani", del Comitato della "Dante", dal regio consolato generale, dai padri degli alunni e i direttori delle scuole (Memoria e Resoconto 1923).

Nel quadro dei mutamenti politici più generali in senso autoritario e totalitario, che caratterizzarono rispettivamente la Spagna e l'Italia nel corso degli anni Venti, sarà presa

in esame la modifica dell'ordinamento registrato dalle scuole "etiche". Sulla base del nuovo indirizzo dei vertici del ministero degli Affari Esteri italiano ci si soffermerà, dapprima, sulla riarticolazione della scuola media avviata nel 1928 attraverso le sezioni della scuola tecnica inferiore, delle classi dell'istituto tecnico superiore ed il liceo scientifico; e, nel 1935, sul riordinamento che portò alla soppressione del liceo scientifico e lo sviluppo della scuola media inferiore "a deciso tipo italiano", strutturata con un anno preparatorio e due corsi paralleli di tipo commerciale e letterario. Una esperienza, quella dell'istituto medio, presto interrotta e soppressa nel 1936 con lo scoppio della guerra civile spagnola e che si riaprì nell'anno 1941-42 con una classe di scuola media, la prima, e di una classe dell'istituto tecnico inferiore.

All'interno di questa evoluzione si vuol illustrare il cambiamento delle strategie delle autorità diplomatico consolari italiane condizionate, da un lato, dalla esigenza di sostenere la scolarizzazione etnica come scolarizzazione privata nel contesto della scolarizzazione pubblica spagnola; e , dall'altro, dalla crescita degli accenti nazionalisti maturati tanto nel contesto spagnolo quanto in quello italiano del fascismo. All'interno di questo quadro saranno prese in esame le pratiche di italianità promosse dai sodalizi italiani a cui spettava la responsabilità di gestire le scuole. Da un lato saranno oggetto di esame le iniziative tenute presso la "Casa degli italiani", organizzate spesso sotto gli auspici della Società Nazionale Italiana "Dante Alighieri" di Barcellona, il cui comitato intendeva prefiggersi il compito di "rendere sempre più intense le correnti di simpatia esistenti fra la Spagna e l'Italia". Dall'altro saranno analizzate le pratiche e le culture scolastiche che connotarono gli insegnamenti durante la seconda metà degli anni Venti e nel corso degli anni Trenta del Novecento per verificare l'incidenza degli orientamenti del fascismo sulle scuole.

Referencias

- Ascenzi, A., Barausse, A., Luchese, T. Â., & Sani, R. (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), p. 227-262.
- Barausse, A. (2022). "Esportare la lingua e la cultura del Belpaese". Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925). *History of Education & Children's Literature*, XVII(2), 89-143.
- Barausse, A. (2022). Processi di scolarizzazione etnica italiana nei contesti migratori in Brasile: un primo bilancio storiografico tra dimensione locale e transnazionale della ricerca. In R. Radunz, & V. B. Herédia Merlotti, *Imigração e emigração* (pp. 133-184). Caxias do Sul: Educs.
- Bignotti, A. (1910). *Gli italiani in Barcellona*. Barcellona: Edizioni Cronaca d'Arte.
- Castro, R. B. (2023). Pesquisa histórico-educativa e a imigração italiana: uma revisão dos estudos. *Revista História Da Educação*(27). Tratto da <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/128544>
- Fuchs, E., & Roldan, V. E. (A cura di). (2019). *The transnational in the History of Education: concepts and Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Luchese, T. Â., & Barausse, A. (2023). Apresentação - História da educação e migrações em perspectiva transnacional, algumas interlocuções teórico-metodológicas. Dossiê: Processos migratórios e história da educação em perspectiva transnacional. *Educar em Revista*, 39, 1-15.

- Myers, K., Ramsey, P. J., & Proctor, H. (2018). Rethinking borders and boundaries for a mobile history of education. In: *Paedagogica historica*, 54(6), 677-690.
- Ossenbach, G., & Del Pozo, M. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica Internacional Journal of the History of Education*, 47(5), 579-600.
- Santagati, S. (2007). *La Casa degli Italiani. Storia della comunità italiana di Barcellona (1865-1936). Avvenimenti e protagonisti attraverso due secoli*. Barcellona: Mediterranea.

Del presente al pasado: La apropiación y memoria de la pedagogía del exilio español en una escuela normal mexicana.

Alicia Civera.

Durante las últimas décadas se han desarrollado diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para analizar la difusión y transferencia de ideas, experiencias o modelos pedagógicos, entre ellas, aquella interesada en las conexiones. En otras partes (Bagchi, et al ,2013) he argumentado que si bien son de gran importancia el viaje, adopción y transformación de las ideas y las materialidades, el análisis de casos concretos de encuentros cara a cara y de las condiciones y formas en que son puestas en práctica, son una ruta útil para acercarse a los procesos de apropiación de las pedagogías, es decir, a las formas en que desde las experiencias, intereses y condiciones en un espacio y tiempo particular, se entienden, aplican y modifican las pedagogías.

No obstante, buscar los procesos de apropiación pedagógica en la era global, nos lleva a buscar rutas teórico metodológicas diversas que den cuenta de cómo el pasado se hace presente en la historia reciente, y acaso el punto de partida no es de atrás para adelante, sino del presente al pasado, por lo que entramos, por un lado, en el terreno de la construcción selectiva y colectiva de la memoria, y, por otro, a suspender el establecimiento previo de periodizaciones.

En el pasado (Civera, 2011) me acerqué al análisis del exilio como vía para la difusión y apropiación de pedagogías, en particular de la forma en que llegaron a México distintas ideas o experiencias de la pedagogía española de principios de siglo XX a raíz de la llegada al país de más de 300 profesoras y profesores tras la caída de la Segunda República, en su encuentro con un país, un sistema educativo y tradiciones educativas diferentes. Tanto esos trabajos como otros interesados en el tema, han destacado cómo la influencia de la pedagogía española fue muy fuerte hasta los años cincuenta o sesenta, a partir de la creación de instituciones privadas, de la escritura de manuales para la formación de docentes o libros de texto, y la incorporación de mujeres y hombres científicos, intelectuales y profesores en distintas instituciones educativas sobre todo de educación superior, si bien la incorporación de españoles en el sistema de educación pública básica es un tema aún por explorar. Hoy, podemos encontrar huellas y apropiaciones de principios y prácticas de la pedagogía española en distintas instituciones, relanzadas y resignificadas a raíz de diversos debates político-pedagógicos, como por ejemplo, la búsqueda de experiencias alternativas en los años setenta en educación primaria y superior, el afán autogestivo de los años ochenta y noventa, e incluso el marco curricular impulsado actualmente por el gobierno de la Cuarta Transformación.

En esta ponencia busco comprender cómo fueron apropiadas ideas y modelos de la pedagogía española de principios de siglo XX al interior de una institución de formación de profesoras y profesores en una pequeña capital de provincia en el centro del país, la Escuela Normal de la ciudad de Pachuca, en el estado de Hidalgo. Ahí trabajaron durante los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, tres importantes profesores exiliados: Antonio Ballesteros, Emilia Elías y Regina Lago (Civera, 2016). Argumento que la influencia del trabajo de estos tres profesores se ha hecho presente hasta nuestros días, y cómo sus ideas y prácticas han tomado su propio vuelo, adquiriendo significados propios y diferentes a los originales a raíz de las condiciones particulares de esta institución en el contexto de los cambios en las políticas educativas y de la formación de maestras y maestros durante

la reforma educativa impulsada por el gobierno en 2013, que se sustentó en una fuerte crítica al trabajo de las y los profesores y de las escuelas normales.

Para dicho análisis rastree en diferentes fuentes documentales de México y España la trayectoria profesional y política de estos tres profesores, y sobre todo, su incorporación laboral y su trabajo en varias instituciones de México y de esta escuela, a partir de publicaciones y acervos institucionales y personales. No obstante, la realización de entrevistas colectivas e individuales a exalumnos de los maestros en 2014 y 2015, así como etnografía participante entre 2014 y 2016 (Guber, 2011) me permitió ir del presente al pasado y viceversa, para preguntarme por la forma en que se construye una memoria selectiva y colectiva sobre la pedagogía española que sigue teniendo mucho peso hoy en día en la vida institucional y el debate político sobre la reforma educativa.

Así que la mirada está puesta en el presente, en cómo se ha constituido la identidad (Martucelli, 2010; Holland y Leave, 2001) de un grupo de exalumnos de la escuela, el “Grupo Renovador Normalista” (Serna y Salazar, 2013) y el papel que en ella juega la memoria (Arfuch, 2018) de haber sido discípulos de Regina Lago, Antonio Ballesteros y Emilia Elías y de lo que los exalumnos han llamado la pedagogía “republicana”. Para ello me apoyo en la historia conectada, (Bagchi, et al 2013) la historia de los afectos (Ahmed, 2017; Stearns, 2020) y la historia oral (Ferraroti, 2007 y Portelli, 2014). A lo largo de las entrevistas colectivas e individuales, pongo atención a cómo se construyen narrativas y se negocian significados (Portelli, 2014 y Arfuch 2018) respecto a lo que es, en discurso y práctica, ser maestra o maestro, ser normalista, ser activista político, ser mujer, así como lo español, lo republicano, los objetivos y los métodos de la escuela.

Entre otras conclusiones, podemos mencionar que la tradición pedagógica que Emilia Elías, Antonio Ballesteros y Regina Lago traían de España se vio modificada por las condiciones de vida que pudieron armar en México. Los aspectos políticos fueron quedando fuera ante circunstancias adversas en las que debían cuidar su contratación como maestros, por un lado y su actuación política ligada a España, por el otro. Por su parte, el Grupo Renovador Normalista, en su construcción de la memoria de la Escuela Normal, quita peso a la imagen de militantes de sus maestros, como a los orígenes socialistas de la misma institución, eliminando así un punto que podría generar conflicto en su actuar hoy en día así como en las simpatías políticas que han seguido. Con el feminismo pasa algo similar: se perpetúa un feminismo no declarado, pero que si se lleva a la práctica. Ambos elementos, política y feminismo, no se convierten en proselitismo. Ver todos estos aspectos en las actividades y discursos actuales de los exalumnos modificó mi forma de ver lo que es la apropiación de los modelos pedagógicos y su continuación en el tiempo. No se trata de ideas que son aceptadas o modificadas por los actores y puestas en marcha. En las entrevistas fue muy claro cómo los exalumnos no recordaban los contenidos específicos de sus clases, ni palabras precisas que salieran de sus maestros, pero estaban ahí, dentro de sus propias identidades, y por lo tanto, de sus acciones, como por ejemplo, en el compromiso social, la importancia lo público, la responsabilidad y la formación cultural y humanista de las nuevas generaciones. La riqueza de las entrevistas en términos del relato de las prácticas escolares nos recuerda que buena parte de la relación pedagógica en el salón de clase y la escuela no pasa por la información escrita. Son prácticas, palabras, interacciones, anécdotas, experiencias y apegos con las y los maestros y las y los compañeros que quedan grabadas en la memoria de las y los estudiantes y a veces, sin ser conscientes de ello, sirven de modelos empíricos para su actuación cuando llegan a ser profesores.

Entrevistas

Entrevista a Carolina Bocardo y Amalia González. Realizada por Javier Monzón el 22 de septiembre de 2014. En el Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez (CREN). Pachuca, Hidalgo.

Entrevista a Bonfilio Salazar. Realizada por Javier Monzón el 23 de septiembre de 2014. En la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Entrevista a Bonfilio Salazar y Gonzalo A. Serna. Realizada por Alicia Civera y Verónica Arellano. Filmada por Javier Monzón, el 24 de marzo de 2015 en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Entrevista colectiva a integrantes del Grupo Renovador Normalista (Bonfilio Salazar, Carolina Bocardo, Marisol Bocardo, Jaime Flores, Amalia González, Ana María Araujo, Noemi de Salazar, Adalberto Chávez y Agustín Pérez). Realizada por Alicia Civera y Verónica Arellano. Filmada por Javier Monzón, el 24 de marzo de 2015 en la ciudad de Pachuca Hidalgo.

Entrevista informal a integrantes del Grupo Renovador Normalista (Bonfilio Salazar, Carolina Bocardo, Marisol Bocardo, Jaime Flores, Amalia González, Ana María Araujo, Noemi de Salazar y Adalberto Chávez y Agustín Pérez). Realizada por Alicia Civera, el 16 de octubre de 2015, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Referencias

- Ahmed, Sara (2017). *La política cultural de las emociones*, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, México: UNAM.
- Arfuch, Leonor (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María (Eduvim).
- Bagchi, Barnita, Eckhardt Fuchs and Kate Rousmaniere (eds.) *Connecting Histories of Education: Transactions., Transculturism and Transnationalisms*, Berghahn Books, Oxford, 2013
- Civera, Alicia (2011). "Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939", *Paedagogica Historica*, XLVII (5): 657-677.
- Civera, Alicia (2016). "Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: la pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio" en *Cadernos de História de Educacao*, Volumen 15, núm.3, pp. 902-925, sep-diez.2016 ISSN:1982-7806 (On Line) DOI: [10.14393/che-v15n3-2016-2](https://doi.org/10.14393/che-v15n3-2016-2) DOSSIE: ARTIGOS.
- Ferraroti, Franco (2007). "Historias de vida como método", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44):15-40.
- Guber, Rosana (2011). "La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad" en Guber, Rosana, *La etnografía*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 69 a 91.
- Holland, Dorothy and Jean Leave (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, School of American Research Press, USA.
- Martuccelli, Danilo (2010). "Los tres ejes de la identidad", en Daniel Gutiérrez (coord.), *Epistemología de las identidades: reflexiones en torno a la pluralidad*, UNAM, 61-75.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. Anuario No 26, Escuela de Historia, Revista Digital No 5, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Serna Gonzalo A. y Bonfilio Salazar (coords.) (2013), *Cien años de normalismo en Pachuca 1913-2013*, México, Grupo Renovador Normalista.

Stearns, Peter N. (2020). "Choices in the History of Emotions", *Historia crítica*, (78):3-7. <https://www.redalyc.org/journal/811/81165181001/html/>

Los colegios del exilio republicano de 1939.

José Ignacio Cruz.

El exilio republicano de 1939

El exilio republicano español de 1939 constituye por su amplitud y significación un episodio de indudable importancia en la historia contemporánea de nuestro país. Estuvo integrado en un primer momento por unas 500.000 personas, cantidad que finalmente quedó reducida a algo menos de la mitad, las cuales acabaron instalándose en muy diversos lugares, conformando una auténtica diáspora. Bastantes de estos compatriotas, una vez asentados definitivamente en la sociedad de acogida, pese a todas las dificultades que debieron de afrontar -entre las que no fue la menor la derrota en la cruenta guerra civil- llevaron a cabo tareas y empresas muy interesantes y destacadas.

Desde la perspectiva educativa, que es la que aquí nos preocupa, entre las iniciativas pedagógicas puestas en marcha por los republicanos españoles destacan con fuerza los denominados *colegios del exilio*, fundados todos ellos en México. En total se encuentra perfectamente documentada la existencia de una docena de centros docentes, cuya creación y consolidación recayó sobre los hombros de profesionales de la enseñanza republicanos. Otro rasgo especialmente relevante de estas entidades educativas es que no solo estamos hablando de realidades pasadas, realizando un merecido ejercicio de recuperación de la memoria histórica. También debemos situarnos en el momento presente, ya que la mayoría de esas instituciones aún continúan en funcionamiento, casi nueve décadas después de la llegada de los exiliados. Son de las pocas entidades fundadas por nuestros compatriotas en cualquiera de los lugares en que se asentaron que aún continúan en activo.

El exilio en México

Dentro de la amplísima diáspora republicana, pueden identificarse algunos territorios –el sur de Francia, las ciudades de Toulouse, París y Moscú, podrían ser buenos ejemplos- que por diversas causas pueden ser considerados espacios especialmente relevantes dentro del peculiar universo social, cultural y político que los exiliados fueron creando en los largos años de destierro. México ocupó -y, hasta cierto punto, también ocupa en la actualidad- un puesto especialmente relevante dentro de ese mundo, de tal modo que todavía hoy en día se pueden percibir con claridad la presencia de ciertos trazos vinculados con las iniciativas individuales y colectivas de los republicanos españoles.

Las razones de tal situación hay que buscarlas en diversas direcciones. En primer lugar, el colectivo exiliado en aquellas tierras fue numeroso, rondando las 20.000 personas. Tras Francia, México fue la nación en la que se asentaron mayor número de ellos. Un segundo aspecto se circunscribe al ámbito político, concretamente a las estrechas relaciones establecidas entre las autoridades de ese país y los recién llegados, ya que aquellas apoyaron permanentemente la causa de la república. Téngase en cuenta, por ejemplo, que la política de ayuda y apoyo iniciada por el presidente Cárdenas, fue sucesivamente continuada por los sucesivos gobiernos mexicanos que se negaron en reconocer al régimen franquista. En cambio, mantuvieron relaciones con el Gobierno de la República española en el exilio, y no fue hasta marzo de 1977 cuando México y España, ya con un gobierno salido tras unas elecciones libres, intercambiaron embajadores.

Ese constante apoyo gubernamental resultó clave para dos cuestiones de suma trascendencia. En primer término, allí no hubo, por norma general, problemas para la concesión de permisos, ni para homologar títulos profesionales, ambos aspectos cruciales para los enseñantes. Todos los posibles obstáculos que la Administración de ese país podía haber planteado, fueron allanados casi sin resistencia, gracias al estatus tácito y explícito concedido a los exiliados.

Una consecuencia de esa situación es que estos pudieron crear toda una serie de instituciones, llegando a formar una intrincada red societaria que abarcaba desde entidades políticas a clubs deportivos, pasando por organizaciones profesionales, entidades culturales o casas regionales, lo cual les facilitó el mantenimiento de la identidad como republicanos españoles. Esos elementos resultaron claves, en mi opinión, para dotarles de ciertos rasgos particulares y que los diferencian de los exiliados asentados en otros territorios.

La segunda cuestión a tener en cuenta es que, según los últimos estudios, el colectivo exiliado estaba integrado en sus dos terceras partes por familias, entre las cuales abundaban los menores de edad. Lógicamente, una de las necesidades más perentorias nada más asentarse fue su escolarización. Por aquel entonces el sistema educativo mexicano cubría a duras penas las necesidades educativas existentes y la capital, en donde se instalaron la mayoría de los españoles, era uno de los lugares en lo que esas tensiones estaban más presentes.

Los colegios del exilio

Teniendo en cuenta ese cúmulo de circunstancias, las entidades del exilio republicano español emprendieron la tarea de organizar centros docentes para cubrir tales necesidades educativas. El primer colegio, fundado en agosto de 1939 en la ciudad de México, fue el *Instituto Luis Vives*, el cual completó su denominación con la coda, *Colegio español de México*. A éste se le unió pocos meses después el *Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón* y la *Academia Hispano-Mexicana*. Los claustros de los tres estaban formados por maestros y profesores exiliados, con contadísimas excepciones. El alumnado lo conformaba en su casi totalidad, hijos de refugiados. El panorama se completaba con un modelo pedagógico que resumaba *españolidad* por los cuatro costados, por lo que no extraña la denominación de *colegios del exilio*.

El panorama se completó en 1941. En esa fecha el *Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón* se vio obligado a cerrar sus puertas debido a problemas económicos. Para hacerse cargo de los alumnos y docentes que quedaban otra vez en situación muy precaria, se creó en los primeros meses de ese año el *Colegio Madrid*. De ese modo, quedó fijado el panorama de los *colegios de exilio* en la ciudad de México, el cual no se vio alterado hasta los años 60.

Pero los exiliados también crearon varios centros, con la común denominación de *Colegios Cervantes*, en diversas ciudades de provincias en los primeros días de 1940. Todos respondieron a una misma iniciativa. Se debe tener en cuenta que una de las intenciones iniciales consistió en distribuir a grupos de refugiados por todo el vasto territorio mexicano, en base a un acuerdo en tan sentido con el gobierno del general Lázaro Cárdenas. Acuerdo que apenas se mantuvo en pie unos pocos años. Lo que nos interesa destacar es que a principios de 1940 existían colectivos de exiliados en diversas localidades, con los cuales los organismos de ayuda de los propios republicanos mantenían el compromiso de facilitarles medios para apoyar su integración laboral y social.

En ese contexto, se creó a finales de 1939 el Patronato Cervantes, con la misión específica de fundar colegios en ciudades de provincias. El Patronato encomendó la iniciativa concreta a algunos maestros y maestras que ya se encontraban instalados en esas ciudades. Casi todo ellos militaban en la socialista Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE). Así, se fundaron: el *Instituto Cervantes* de Veracruz; el *Grupo Escolar Cervantes* de Córdoba, el *Colegio Cervantes* de Torreón, el *Instituto Escuela Cervantes* de Tampico y el *Colegio Cervantes* de Tapachula. Además de esos centros, los cuales se consolidaron plenamente, funcionaron durante algún tiempo otros dos, uno en Jalapa y otro en Cuernavaca. Asimismo, se hicieron planes para fundar alguno más, que finalmente no llegaron a plasmarse en una realidad tangible.

El panorama de los *colegios del exilio* se completó con un tercer tipo de entidades. Se trata de tres escuelas fundadas por maestros republicanos españoles, fieles seguidores de las técnicas educativas del pedagogo francés Celestin Freinet. La primera de ellas, la *Escuela Experimental Freinet*, fue creada por Patricio Redondo en la localidad veracruzana de San Andrés Tuxtla en 1940. Bastante tiempo después, en 1964, José de Tapia fundó en la ciudad de México la escuela *Manuel Bartolomé Cossío*. Finalmente, en 1969, tras varios intentos, el maestro leridano Ramón Costa, compañero de los anteriores en las experiencias freinetistas durante los tiempos previos a la Guerra Civil, creó la *Escuela Activa Ermilo Abreu Gómez*.

Algunos rasgos significativos

Cada uno de estos centros docentes merecen ser objeto de una investigación detallada, habida cuenta no solo de la peculiaridad de su creación sino también de la amplitud de su trayectoria temporal y de la destacada labor educativa realizada. Todos, con la excepción de los tres ya mencionados, se consolidaron y más de la mitad continúan realizando sus actividades docentes en la actualidad, en la segunda década del siglo XXI. Resulta evidente que, pese a la matriz común, cada uno presenta un buen número de rasgos particulares. Téngase en cuenta que, aunque todos se ubicaron en suelo mexicano, se crearon en ocho localidades distintas, en contextos sociales, económicos, culturales, educativos y políticos con sensibles diferencias. Así mismo, los apoyos iniciales no fueron iguales, por lo que su evolución también presenta peculiaridades significativas. Sin obviar lo anterior ni restarle importancia, pensamos que, frente a esas características más propias, también se pueden identificar importantes rasgos comunes a todos ellos, lo que permite catalogarlos con sólidos argumentos dentro de la categoría de *colegios del exilio* directamente vinculados con la II república española. El origen español de estas iniciativas docentes no puede ponerse en duda. La inmensa mayoría del profesorado eran docentes republicanos españoles exiliados, situación que se prorrogó durante décadas. Pero es que, además, existió mucho interés en que tal vínculo quedara bien explícito y sin ningún tapujo. Para ello se sirvieron de algo tan identitario y definitorio como las denominaciones: *Instituto Luis Vives*, *Academia Hispano-Mexicana*, *Colegio Madrid*, *Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón*. Y qué decir de la media docena de colegios *Cervantes* esparcidos por diversos estados. Incluso, como ya se indicó, el primero en abrir sus puertas, el *Instituto Luis Vives*, unió a ese título para subrayar su filiación: *Colegio español de México*. Y así continúa 85 años después de su fundación. Por su parte El *Colegio Madrid*, también se ha mostrado especialmente interesado en mantener esos lazos, actualizándolos a los nuevos tiempos. Un buen ejemplo, es que en 2008 fue el primer centro educativo mexicano en integrarse en la Red de Centros de Convenio con el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, facilitando a sus egresados

el acceso a los títulos formativos españoles de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachiller.

El entronque con España también quedó de manifiesto en los primeros años con el alumnado que acudía a sus aulas. En el caso de los radicados en la capital mexicana en su inmensa mayoría eran hijos de los exiliados, cuyos padres pensaban que el exilio sería transitorio, vinculando el retorno a la derrota de los fascismos en la Segunda Guerra Mundial. Algo parecido ocurrió en los colegios Cervantes, pero en bastante menor medida. También residían en Tampico, Torreón, Córdoba, Veracruz y Tapachula familias que habían sido obligadas a huir de España, cuyos hijos encontraron acomodo y buena formación en esos colegios, aunque su número fuera bastante inferior al de los centros de la capital.

Si la referencia identitaria más general estuvo directamente vinculada a la España republicana, en lo que respecta a las cuestiones pedagógicas entroncaron intensamente con el modelo educativo republicano. Sintéticamente, podemos indicar algunos de los rasgos más importantes en que se plasmó estas dos facetas del proceso identitario. El primero es que todos ellos, a excepción de las escuelas freinetistas, recibieron ayudas económicas de las entidades de ayuda republicanas, la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE) vinculada a los sectores seguidores de Negrín y el Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE) liderada por Indalecio Prieto.

Los apoyos no fueron parejos. Los *Cervantes*, solo recibieron apoyos en el momento fundacional, mientras los ubicados en el Distrito Federal recibieron fondos durante bastante más tiempo. El *Colegio Madrid* fue un caso excepcional y durante más de una década disfrutó de importantes subvenciones de la JARE. Como hecho significativo debe tenerse en cuenta que la sempiterna división de los exiliados entre partidarios de Negrín y de Prieto, se suavizó bastante en cuestiones educativas. Existió menos discriminación en lo referente a ayudas económicas y también los colegios compartieron profesorado.

En cuanto al modelo educativo, todos tuvieron como clara referencia las interesantes experiencias llevadas a cabo en las aulas en la etapa previa al exilio. El profesorado llegó a tierras mexicanas con una experiencia pedagógica llevada a cabo en España y volvieron a ponerla en práctica en la primera oportunidad que se les presentó. Ese *capital pedagógico* fue una base fundamental para la consolidación de los colegios del exilio y la base de su éxito educativo durante décadas.

En la actualidad continúan en activo, las dos escuelas freinetistas y el *Instituto Luis Vives* y el *Colegio Madrid* ubicados en la Ciudad de México, el *Grupo Escolar Cervantes* de Córdoba y el *Colegio Cervantes* de Torreón. Este último dirigido por los nietos del maestro que lo fundó y el de Córdoba bajo titularidad sin vinculación con el exilio. Todos ellos, incluido el de Córdoba, se consideran herederos del modelo educativo fundacional y del exilio republicano español de 1939. Tal es así que el *Instituto Luis Vives* y el *Colegio Madrid* son, que conozcamos, las únicas entidades educativas de todo el orbe que continúan celebrando con actos solemnes cada 14 de abril el aniversario de la proclamación de la II república española.

Referencias

- Alba, M. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Cruz, J. I. (1996). El Patronato Cervantes de México y los Colegios de Provincias en el Exilio Pedagógico de 1939. *Historia de la Educación*, vol. XIV-XV, 453-465.

- Cruz, J. I. (2004). *Maestros y colegios en el exilio de 1939*. Institució Alfons el Magnanim
- Cruz, J. I. (2005). *Los colegios del exilio en México*. Residencia de Estudiantes.
- Jiménez Mier y Teran, F. (1989). *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. Robin.
- Lida, C. E. (1997). *Inmigración y exilio. Reflexiones sobre el caso español*. Siglo XXI y El Colegio de México.
- Marquès, S. (1995). *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Universitat de Girona.
- Tuñón, J. (2014). *Educación y exilio español en México. El Instituto Luis Vives, 1939-2010*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

<https://www.institutoluisvives.edu.mx/>

<https://colegiomadrid.edu.mx/>

COMUNICACIONES

Sección 4: El reflejo de la transnacionalidad y transculturalidad en la cultura material de la escuela.

El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia, España y Grecia.

Henrik Rahm.
Ingela Johansson.
Marianna Smaragdi.
Carmen Sanchidrián.

Un libro de lectura sueco conocido en el mundo

Esta investigación forma parte del proyecto “La recepción y el impacto del libro sobre Nils Holgersson de Selma Lagerlöf en Suecia, Grecia y España” promovido desde la Universidad de Lund (Suecia) en el que participa la Universidad de Málaga.

Las influencias pedagógicas entre países distantes geográfica y culturalmente como Suecia, España y Grecia (aunque esa distancia se ha reducido considerablemente a lo largo del siglo XX) han sido poco estudiadas si lo comparamos con las influencias entre países más cercanos como Suecia y Alemania o España y Francia. Hay autores suecos cuyo impacto ha sido considerable en la pedagogía como Ellen Key que ha sido objeto de estudios recientes en España (Rubio y Sanchidrián, 2021) pero el impacto de Suecia en la educación europea se puede estudiar también a través de la literatura infantil donde contamos con, al menos, dos personajes ya clásicos, Nils Holgersson y Pipi Calzaslargas. *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia (El maravilloso viaje..., en adelante) (1906-1907)* fue el primero de una serie de libros de lectura para las escuelas (*Läseböcker för Sveriges barndomsskolor*) de la casa editorial Albert Bonnier. Se publicó en nuevas ediciones hasta 1973, distribuyéndose más de 500.000 ejemplares. El libro fue un encargo de 1901 para un libro de lectura de la Asociación Sueca de Maestros de Escuelas Populares, que debía sustituir, o al menos complementar, al criticado *Läsebok för folkskolan* (el libro de lectura para la escuela popular), publicado en 1868. Una de las críticas al *Läsebok för folkskolan* era que contenía textos muy diferentes que no lograban crear un contexto. Además, la Asociación Sueca de Profesores de Escuelas Populares quería encargar no solo un libro de lectura, sino también otro sobre geografía sueca. Uno de los miembros de la asociación era Fridtjuv Berg, ministro de Educación en 1905. Se aseguró de que el libro se utilizara en las escuelas y también llevó a cabo la última (¿definitiva?) gran reforma ortográfica en sueco en 1906 mediante una ordenanza, o Circular Real, como se llamaban entonces. En Suecia fue durante décadas un libro de texto, carácter que no tuvo en el resto de los países. Esta reforma simplificó la ortografía: varias consonantes juntas pasaban a escribirse sólo con una, unificó la grafía para los mismos sonidos y los verbos pasaron a escribirse en forma unificada sin distinguir entre persona y número (Alfvégren, 1992). Adolf Noreen, profesor de lenguas nórdicas en Uppsala y ardiente defensor de la ortografía radical, fue el asesor lingüístico de Selma Lagerlöf (Callin, 2014). El hecho de que el libro se escribiera siguiendo las nuevas normas, unido a que era un libro de lectura y de geografía a la vez, lo convierten en extremadamente importante en la historia de la educación sueca:

La reforma ortográfica coincidió con la publicación de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*, y se convirtió en una especie de revolución para la educación escolar. El lenguaje utilizado en el libro se consideró muy moderno y muy diferente. La acogida fue desigual. No sabemos exactamente cómo arraigó la reforma ortográfica de 1906, pero parece trazarse una frontera

generacional en los nacidos hacia mediados de la década de 1890. Estos parecen haber adoptado más o menos la nueva ortografía, a diferencia de las generaciones anteriores. Y por cada nueva cohorte que percibía la nueva ortografía como natural, crecía el apoyo público. (Callin, 2016)

El maravilloso viaje... es una historia sobre un niño travieso y desobediente, que se transforma mágicamente en un pequeño gnomo y aprende humildad mientras viaja por toda Suecia a lomos de un ganso. Muchos suecos lo han leído o visto en alguna de las adaptaciones cinematográficas. La carrera como escritora de Selma Lagerlöf, ganadora del Premio Nobel en 1909, y del libro sobre Nils Holgersson se han estudiado desde muchas perspectivas. Sin embargo, aquí se adopta un enfoque comparativo hasta ahora sin explorar, examinando el papel del libro en la educación y la pedagogía en Suecia, España y Grecia.

El maravilloso viaje... se difundió rápidamente a nivel internacional y se ha traducido a unos 60 idiomas. Se tradujo al español por primera vez en 1921. Al contrario de lo que era común en esa época, la traducción de Carlos Antonio Talavera-Björnberg se hizo directamente del sueco al español, aunque, según Kure-Bonne (2017, p. 3), la mayoría de las traducciones a otros idiomas partieron del alemán. Sin embargo, cuando se publicó la traducción del libro en España ya se le había prestado atención a Lagerlöf, sobre todo en 1909, al convertirse en la primera mujer galardonada con el Premio Nobel. También recibió atención en España cuando fue elegida miembro de la Academia Sueca en 1914. En 1982, se publicó una segunda traducción de la obra al español, realizada por Matilde Goulard de Westberg. Al lado de estas dos traducciones, la historia sobre Nils Holgersson ha aparecido en varias versiones adaptadas y simplificadas en español.

Los estrechos lazos culturales entre España y Francia a principios de siglo, y el hecho de que el francés fuera la primera lengua extranjera en las escuelas españolas, hacen razonable suponer que Lagerlöf fuera conocida en los círculos españoles como resultado de las traducciones de sus obras al francés. Lo mismo cabe decir de Grecia, donde el francés fue la primera lengua extranjera desde 1832 hasta 1945, y en algunas regiones hasta 1997. Hasta 1976, dos años después de la restauración de la democracia en Grecia, no empezó a utilizarse el *dimotiki* (la variante moderna de la lengua griega) en las escuelas. Durante la dictadura militar, e incluso antes, se había utilizado la forma anticuada y artificial de la lengua, el *katharevousa*, tanto en contextos oficiales como en las escuelas. Por lo tanto, es interesante ver si el mismo tipo de reformas ortográficas que influyeron en Lagerlöf se reflejan en la traducción al griego o no. *El maravilloso viaje...* fue traducido por primera vez al griego en 1931, y desde entonces se ha traducido en varias ocasiones y con mayor repercusión. La obra ha aparecido como una conocida serie de dibujos animados desde los años ochenta en dos versiones traducidas diferentes, y también se ha representado como obra de teatro varias veces, la última en 2022. Así pues, la obra sigue presente en el discurso griego.

Objetivos

El objetivo de este estudio es investigar y comparar la recepción y el uso de *El maravilloso viaje...* en Suecia, España y Grecia. El impacto de Selma Lagerlöf en Alemania, país con el que Suecia siempre ha tenido mucho contacto por razones geográficas e históricas, ya se ha explorado a fondo. También se ha investigado la importancia de Lagerlöf en países como Francia e Inglaterra. En una antología de 2014, se profundiza justamente en el impacto internacional de la obra de Lagerlöf (Stenberg, Forsås-Scott, & Thorup Thomsen, 2014). Sin embargo, la recepción de su obra en dos

países de la periferia europea, como Grecia y España, apenas se ha investigado. Hay algunos estudios sobre Lagerlöf en España, pero en Grecia no se han encontrado trabajos académicos. En este caso, nos interesa una obra de Lagerlöf en particular, *El maravilloso viaje...*, y sobre la recepción de este libro existen aún menos estudios. Consideramos, sin embargo, que este libro es especialmente interesante ya que, con él, la tradicional Lagerlöf se suma a la vanguardia lingüística a la vez que ofrece a los niños suecos una lección de geografía con una clara moraleja. Con relación a esto, una posible línea de investigación es comparar los libros que se publicaron en diversos países europeos con un fin similar al de Nils Holgersson, es decir, para dar a conocer el propio país y despertar el sentimiento patriótico en los niños como es el caso de *Le tour de la France par deux enfants*, 1877, en Francia, *Cuore*, 1886, en Italia, o *El libro de la patria*, 1928 (Diego Pérez, 1996).

Es relevante estudiar cómo se trasladan las ideas sobre la nación, la pedagogía y la educación por medio del viaje que hace este libro a principios del siglo XX, coincidiendo con la Escuela Nueva. Por otra parte, Nils Holgersson no es el único personaje de un libro infantil sueco que ha llegado a tener una fama internacional, sino que comparte esta posición con las figuras creadas por Astrid Lindgren, sobre todo Pipi Calzaslargas.

En concreto, con este estudio queremos conocer en estos tres países

1. Cuánto y qué se ha escrito sobre el libro de Nils Holgersson en la prensa así como establecer en qué momentos recibe la obra mayor atención
2. Si este libro se trata como un libro infantil de lectura o como un libro escolar en España y Grecia.
3. Si la prensa de los tres países subraya los aspectos progresistas o los conservadores tanto de la autora como de esta obra.

Método y fuentes

En Suecia, durante mucho tiempo, *El maravilloso viaje...* se usó como libro de lectura, libro de geografía y cuento para niños y, en este estudio, nos interesa saber hasta qué punto la obra ha podido ejercer estas funciones en distintos contextos culturales.

El período de tiempo que cubriremos se extiende de la primera publicación de la obra en sueco, en 1906, hasta la actualidad, es decir casi 120 años. En lo que respecta a Suecia, se empieza por cuándo y cómo se utilizó el libro en los planes de estudio y las escuelas. En España y Grecia, cartografiaremos su recepción por medio de búsquedas en los archivos digitales de la prensa general y especializada. El material de la prensa no solo nos permitirá ver cuánta atención se ha prestado al libro sobre Nils Holgersson en los dos países mediterráneos, sino que también qué temas y tendencias se han desarrollado en los textos. Después, compararemos el papel del libro en los discursos sobre la educación y la pedagogía en Suecia, España y Grecia. Metodológicamente, esto implica estudios de interdiscursividad (interacción entre discursos) y de conexiones intertextuales para descubrir los temas, valores, posiciones e ideologías expresados en los discursos estudiados: "La parte menos tangible tiene que ver con la transferencia de una idea o ideología conectada con la obra de Lagerlöf, tanto sobre Suecia como nación como sobre una forma específica de "suecología" conectada con lo rural, lo provincial y la naturaleza" (Bergenmar, 2019, p. 278; traducción de los autores).

Primeros resultados

El libro *El maravilloso viaje...* era un explosivo político en potencia por ser innovador tanto en ortografía como en estilo y pedagogía. A pesar de ello, por lo que se ha visto

hasta el momento, la primera recepción fue mayormente favorable. Por ejemplo, una crítica alabó el uso didáctico del niño Nils, diciendo que Selma Lagerlöf sabía aprovechar "la imaginación, la concreción y el conocimiento de la naturaleza humana como enfoques pedagógicos eficaces" (Jacobine Ring en *Nya Dagligt Allehanda*). Sobre la recepción de Selma Lagerlöf en España, la investigadora sueca Jenny Bergenmar (2018 y 2019) ha subrayado que, a finales del siglo pasado, el Norte pasó a representar en España lo moderno, el futuro y la liberación de la mujer, mientras que el Sur se asociaba con lo conservador, lo retrógrado y lo tradicional. Examinando los artículos de la Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España que contienen "Selma Lagerlöf" durante el periodo de 1898-1914, Bergenmar encuentra una gran atención prestada a la escritora alrededor del Premio Nobel de 1909. También se constata que Lagerlöf se asocia en el material español tanto con la tradición, el nacionalismo y la patria, como con la emancipación femenina y el cuidado de la naturaleza. De este modo, la escritora sueca atraía a un amplio abanico de opiniones. En lo que se refiere a Grecia, finalmente, sabemos ya que *El maravilloso viaje...* ha aparecido en varias versiones y traducciones. También, se ha difundido como serie televisiva y como obra de teatro. Parece subrayarse, en las versiones griegas, el aspecto didáctico, en el sentido de edificante, independientemente del soporte. Es de notar que, en Grecia, en los últimos tiempos, incluso se han enfatizado los aspectos ecológicos de la historia: Sundmark (2008) ve en el cuento sobre Nils Holgersson un acercamiento notablemente moderno a la naturaleza y es una historia conocida en Grecia, donde ha aparecido en varios medios y soportes. Aunque los escritores suecos más traducidos entre 2000 y 2017 pertenecen a la ola de novela negra, en España y Grecia, Astrid Lindgren sigue estando entre los diez más traducidos (Johansson & Smaragdi, 2019). Este hecho revela que la literatura infantil sueca sigue teniendo importancia tanto en el mundo hispanohablante como en Grecia. A la luz de ello, es importante analizar tanto la imagen que se ofrece de Suecia a través de este libro, en una primera lectura, como los valores subyacentes en el mismo y que se mantienen o se dejan atrás en las diversas ediciones y versiones puesto que hay adaptaciones para todas las edades y versiones en dibujos animados o películas. Las conclusiones de este estudio nos permitirán continuar estudiando la recepción de otros clásicos de la literatura infantil en distintos países. Esta literatura ha sido menos estudiada por los historiadores de la educación que los libros escolares de lectura y otros manuales escolares, pero su papel en la educación ha sido muy relevante.

Referencias

- Alfvegren, L. (1992). Adolf Noreen och Selma Lagerlöf. *Språk och stil NF 2*, 33–41.
- Bergenmar, J. (2019). Between Värmland and the world. A comparative reception history of Selma Lagerlöf. En: Yvonne Leffler et al., *Swedish women's writing on export: tracing transnational reception in the nineteenth century*. University of Gothenburg, Department of Literature, History of Ideas, and Religion.
- Bergenmar, J. (2018). The North seen from the South in the Spanish reception of Selma Lagerlöf. *European Journal of Scandinavian Studies*, 48(2), 170-188. <https://doi.org/10.1515/ejss-2018-0015>
- Callin, M. (2014). *Gammalstafning eller nystavning? En komparativ analys av tidningsspråket efter 1906 års stavningsreform*. Kandidatuppsats, Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Callin, M. (2016). Det stavas revolution! *Språktidningen*, 14/8 2016. <https://spraktidningen.se/artiklar/det-stavas-revolution/>

- Diego Pérez, C. (1996). *El Libro de España*. IX Coloquio Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural (t. II, pp. 279-287). Ediciones Osuna. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/30497>
- Johansson, I. & Smaragdi, M. (2019). Sweden in the Eyes of the Southern European Reader: Translation and Reception of Swedish Fiction in Greece and Spain between 2000 and 2017. In Elizaveta Khachatutya, & Álvaro Llosa Sanz (eds.), *Scandinavia Through Sunglasses: Spaces of Cultural Exchange between Southern/Southeastern Europe and Nordic Countries* (pp. 27-39). Peter Lang.
- Kure-Bonne, T. (2017). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia de Selma Lagerlöf: similitudes y diferencias en dos versiones de su traducción al español*. Kandidatuppsats i spanska. Karlstads universitet. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1181911/FULLTEXT01.pdf>
- Rubio Mayoral, J.L. & Sanchidrián Blanco, C. (2021). Estudio introductorio. En Ellen Key, *El siglo de los niños* (pp. 13-59). Morata.
- Stenberg, L., Forsås-Scott, H. & Thorup Thomsen, B. (eds.) (2014). *Re-mapping Lagerlöf: performance, intermediality and European transmissions [Elektronisk resurs]*. Nordic Academic Press.
- Sundmark, B. (2008). Lagerlöf's Legacy: A Hundred Years of Writing the Nation. *Bookbird* 46, no. 3, 14-21. <http://dx.doi.org/10.1353/bkb.0.0105>

La ricezione di un modello transnazionale e transculturale di antico regime: la *Ratio studiorum* gesuitica e il programma educativo del Seminario e Collegio Campana di Osimo (Italia).

Costanza Lucchetti.

Nel canone 18 della sessione XXIII del 15 luglio 1563, i vescovi riuniti nel Concilio di Trento stabilirono le strategie da adottare nella formazione di sacerdoti preparati ad amministrare correttamente i sacramenti e a diffondere l'autentico messaggio cattolico. La struttura scelta per conseguire questi risultati fu quella del seminario, ovvero un collegio che avrebbe dovuto accogliere i giovani di una stessa diocesi per istruirli soprattutto nelle discipline ecclesiastiche e per prepararli ai doveri della *cura animarum* («*Dei ministrorum perpetuum seminarium*», *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, 2002, p. 751), nell'ottica di un infoltimento delle fila del clero cattolico.

A questa altezza cronologica il collegio, inteso come istituzione educativa, aveva già una tradizione alle spalle e aveva subito significativi cambiamenti. Nel medioevo, quando vide la luce, fungeva soprattutto da struttura residenziale nata per agevolare la frequenza universitaria di studenti fuori sede (Brizzi, 1994, pp. 810-816). La stessa forma fu adottata anche dai primi collegi della Compagnia di Gesù, che tuttavia – com'è noto – inaugurarono presto corsi interni, trasformandosi in breve in collegi d'istruzione con un proprio programma formativo avanzato spesso in grado di competere con quello delle stesse università.

Fu proprio la Compagnia di Gesù a ricoprire un ruolo decisivo nella diffusione su una scala europea ma non solo di un modello pressoché omogeneo di collegio. All'indomani del 1563, infatti, i gesuiti avevano già fondato le loro istituzioni più importanti, *in primis* il Collegio Romano, avviando quella riflessione interna che avrebbe portato alla definizione della *Ratio studiorum* del 1599, la quale avrebbe avuto una diffusione anche oltre i confini delle istituzioni promosse dall'Ordine (Zanardi, 1998). I *curricula* proposti per i *collegia* e *seminaria laicorum* della Compagnia e per le istituzioni ad essa affidate si impostavano lungo il solco della tradizione umanistica, ma con l'implemento dei nuovi orientamenti maturati all'interno del clima di *reformatio Ecclesiae*, di cui gli stessi gesuiti erano antesignani (Brizzi, 2015, pp. 18-30; Po-chia Hsia, 2009, pp. 46-48).

La *Ratio studiorum* rappresentò a tutti gli effetti un modello transnazionale e transculturale, in grado di travalicare gli orizzonti cattolici e di sopravvivere alla soppressione della Compagnia del 1773. La fortuna del modello educativo gesuitico derivava non solo dall'esaustività della proposta formativa (il testo regolamentava ogni aspetto del processo educativo, proponendo una fitta normativa in merito a distribuzione temporale delle attività, metodi didattici da adottare, discipline da impartire, ecc.), ma anche e soprattutto dall'adattamento della tradizione classica e umanistica, parte integrante del retroterra culturale comune a tutta Europa, alle nuove esigenze espresse da quello scenario di rinnovamento cattolico, che aveva trovato ancoraggio nei provvedimenti di riforma tridentini (Po-chia Hsia, 2009). Altro punto di forza della proposta formativa della Compagnia risiedette nella sua estrema adattabilità a contesti diversi e distanti – in senso diacronico e diatopico – tra loro: proprio l'impiego del sistema di valori ereditato dalla tradizione classica infatti, assicurò al modello una buona spendibilità delle nozioni apprese nel collegio in tutti gli ambiti della vita sociale, mentre la flessibilità della pur densa normativa gli garantì una forte adattabilità a circostanze ed esigenze differenti (Quondam, 2004, pp. 422-426). Infine, la *Ratio* interpretava le istanze

pedagogiche più autentiche del mondo cattolico del tempo, secondo cui sin dalla nascita il soggetto andava supportato nel governo di quella natura concupiscibile congenita al genere umano. Lo strumento educativo era un sostegno imprescindibile per plasmare la fragilità umana ed era concepito nei termini di un'azione di disciplinamento costante e robusta, che permettesse all'individuo di acquisire un *habitus* comportamentale autenticamente cristiano, attraverso meccanicismi o automatismi che in età adulta sarebbero divenuti parte integrante della personalità dell'individuo. La *Ratio studiorum*, concepita per governare ogni aspetto della vita dell'educando, secondo la triade *ratio* (formazione intellettuale), *mores* (formazione etica), *fides* (formazione religiosa), si atteggiava perfettamente a questo paradigma educativo totalizzante (Niccoli, 1994; Snyder, 1965, pp. 35-48).

In questo quadro di fondo si colloca la fondazione del Collegio Campana di Osimo (territorio della penisola italiana sottoposto all'autorità dello Stato della Chiesa fino all'Unità d'Italia), all'inizio del XVIII secolo. L'istituto era destinato a rispondere alle esigenze educative della comunità locale, ma anche ad affiancare, in una profonda simbiosi, il Seminario vescovile, che sorgeva in città già dalla fine del XVI secolo, e che sin dalla sua erezione – e come di consueto avveniva, a causa dei problemi economici strutturali non previsti dal Concilio tridentino – faticava a mantenersi autonomamente con le rendite della diocesi (Fantappiè, 1989, pp. 193-196; Turchini, 1994, p. 252). Eretto grazie al lascito di una delle più importanti famiglie osimane, quella dei Campana, il Collegio fu quindi sottoposto alla giurisdizione del vescovo, anche se ebbe, almeno all'inizio, una gestione completamente separata dal Seminario, col quale tuttavia condivideva l'edificio, le scuole e l'amministrazione del vescovo *pro tempore*.

A partire soprattutto dall'analisi dei testi normativi – ma considerando anche la restante documentazione del Collegio, come i libri di entrata ed esito e i verbali di congregazione –, il contributo intende indagare le modalità in cui le strutture e i programmi gesuitici vennero recepiti e adattati a una struttura complessa e “composita” come quella del Collegio e Seminario Campana. Le costituzioni e i regolamenti del nuovo istituto evidenziano una sostanziale continuità con la normativa già in vigore presso il Seminario osimano; a sua volta, questo aveva ricevuto, come di frequente accadeva, un'impostazione chiaramente ispirata alla struttura delle grandi istituzioni romane, come il Collegio romano, di fondazione gesuitica e il Seminario Romano, di fondazione pontificia ma di fatto affidato alle cure dei gesuiti. Su questo assetto iniziale, si innestano la novità della proposta formativa riservata ai giovani avviati alle carriere laiche.

L'influenza indiretta della *Ratio studiorum* permea l'intero impianto normativo del Seminario e Collegio, manifestandosi non solo nei programmi di studio proposti, ma anche e soprattutto nell'imponente sistema di disciplinamento interno che investiva tanto i seminaristi quanto i collegiali, seppure in gradi diversi. La convivenza tra le due categorie di studenti costituisce già dalla fine del Cinquecento una consuetudine diffusa e spesso promossa dalle amministrazioni dei seminari per far fronte alle difficoltà economiche nelle quali inevitabilmente versavano. I gesuiti dimostrarono infatti una particolare capacità nel coniugare la dottrina cattolica con le forme del vivere nella società laica, promuovendo un sistema di valori basato sull'equilibrio virtuoso di “buona vita, buona dottrina et buona creanza”, secondo le parole usate da Michele Lauretano in riferimento al Collegio Germanico (Botteri, 2004, pp. 25-31).

Le norme investivano ogni momento della vita dei sottoposti, garantendo un controllo costante finalizzato all'interiorizzazione di gesti e comportamenti, che dovevano concorrere al modellamento dell'interiorità dell'individuo. Nelle concezioni che la tradizione tridentina aveva ereditato dalla patristica medievale e dalla cultura umanistica

infatti, solo la *disciplina corporis* era in grado di plasmare gli animi fragili dei giovani per renderli idonei all'accoglimento della razionalità e della *modestia* cristiana, nella convinzione, anche questa derivata dal tardo medioevo, che la disciplina civile, legata ai gesti e all'atteggiamento da tenere nel consesso civile, coincidesse con la disciplina cristiana (Knox, 1994, pp. 63-66).

Tali principi vennero certamente trasmessi dal centro alle realtà periferiche minori, e lo stesso avvenne anche a Osimo: come già le Costituzioni del Seminario avevano previsto regole di vita comuni per seminaristi e convittori, normalmente ammessi già a fine Cinquecento, il nuovo testo normativo promulgato dal vescovo e cardinale Orazio Filippo Spada e approvato nel 1716 dalla Curia romana si occupava di disciplinare gli alunni in tutti gli aspetti quotidiani. Nei diciassette capitoli sono infatti scanditi i diversi momenti della giornata che si spendevano nelle scuole, a tavola, nelle camerate e persino nei corridoi, in un clima di costante controllo, evidente sia nelle indicazioni direttamente rivolte ai collegiali e ai seminaristi, sia nelle disposizioni che definiscono il ruolo dei diversi componenti del personale.

Nel Collegio Campana, il vescovo era a capo del quadro dirigenziale: presiedeva le congregazioni amministrative e quelle per l'ammissione degli alunni, e di fatto dirigeva la vita dell'istituzione, anche attraverso la mediazione dei due canonici deputati, così come previsto dal Concilio di Trento. Il disciplinamento sui giovani si manifestava però soprattutto nelle attività del personale che abitava con loro nel collegio: la figura di riferimento è il rettore, un ruolo non esplicitamente previsto dalle disposizioni tridentine e forse per questo introdotto solo al momento della fondazione del Collegio. I maestri si occupavano dell'avanzamento negli studi, mentre i prefetti di camerata (che almeno inizialmente furono due, uno per i seminaristi e uno per i collegiali, ma aumentarono con l'accrescersi delle camerate) sorvegliavano i giovani nei restanti momenti. Precise regole normavano le diverse fasi della giornata: il settimo capitolo era dedicato ai comportamenti da tenere nel dormitorio, mentre quello seguente alle disposizioni cui attenersi nel refettorio; rilevante è anche il sesto: *De linguae custodia, et silentio* (un richiamo alla disciplina di ordine monastico, modello sottinteso per le strutture collegiali).

In ugual direzione si muoveva la severa normativa in merito ai contatti dei giovani con l'esterno: le visite parentali dovevano avere l'approvazione del vescovo ed erano limitate nel tempo; il vescovo controllava anche gli scambi epistolari e gli oggetti che entravano; agli studenti esterni, che frequentano le stesse scuole dei collegiali, era interdetto qualsiasi colloquio con gli interni. Nella stessa finalità di controllo rientrò la costruzione di una struttura per la villeggiatura nei periodi di vacanza, ottenuta dal vescovo Giacomo Lanfredini negli anni Trenta del Settecento. In generale, i precetti espressi erano volti a frenare la debolezza insita nell'animo dei giovani: solo la serrata scansione delle attività e la rigida regolamentazione di ogni gesto potevano correggere tale lascivia ed evitare eventuali deviazioni.

Anche il *curriculum* degli studi del Collegio era intriso della tradizione gesuitica: pur nella vaghezza dei programmi proposti al momento dell'apertura, manchevoli di un impianto davvero strutturato, era evidente il debito verso la *Ratio studiorum*. Le Costituzioni del 1716 non si dilungano particolarmente nel disegnare il piano delle discipline da impartire, né sulle metodologie didattiche da adottare, lasciando libertà di organizzazione soprattutto al rettore. Qualsiasi profusione si sarebbe scontrata infatti con le difficoltà di reperimento di personale docente specializzato: i pagamenti effettuati nei primi anni di attività del Collegio registrano una presenza discontinua di due o tre insegnanti, che quindi non potevano assicurare nemmeno il pieno regime delle poche materie proposte dalle norme.

Un'architettura ben più articolata caratterizza invece le *Regole* promulgate nel 1792 dal vescovo e cardinale Guido Calcagnini, nelle quali ampio spazio è dedicato alla descrizione delle metodologie didattiche e all'indicazione dei testi sui quali studiare. L'assetto delle discipline si mostra più dettagliato secondo la struttura prevista dalla *Ratio*. La maggiore estensione del testo delle *Regole* permette anche un'analisi più puntuale dei modelli concreti ai quali l'impostazione del Collegio e Seminario si richiamava: in più passi si fa espressa menzione delle norme stampate nel 1769 per il Seminario di Rieti, le quali, per dichiarazione del vescovo Giovanni De Vita che le compose, sono mutate da quelle promulgate da Carlo Borromeo per il Seminario di Milano. Si tratta di una diretta testimonianza della lunga durata del modello educativo impostato nel periodo post-tridentino, in questo caso ulteriormente convalidato dalla presenza dell'incarnazione vivente dell'ideale di vescovo tratteggiato nelle disposizioni conciliari (De Vita, 1769, p. 5).

Sotto l'amministrazione Calcagnini entrarono a pieno regime anche alcune delle discipline proprie del *curriculum* secolare, quali il ballo, la scherma e il francese, che si collocavano nel solco di un programma formativo destinato all'élite laica inaugurato dai *collegia nobilium* gesuitici. È inoltre contemplata l'organizzazione di attività nel nuovo teatrino, costruito in un'ala annessa all'edificio del Collegio (Botteri, 2004, pp. 30-31). Anche nella riscoperta del valore educativo del teatro si avverte il forte debito nei confronti della Compagnia di Gesù, che a questa disciplina aveva assegnato un ruolo importante all'interno delle diversificate attività didattiche offerte, proprio con l'intento – autenticamente umanistico – di dare nuova luce a una prassi del mondo classico.

Alla luce degli spunti di riflessione offerti dai testi normativi e dalle tracce conservate presso l'Archivio storico dell'Ente, è quindi possibile tracciare un quadro piuttosto esaustivo di quali fossero le pratiche educative in uso presso il Seminario e Collegio Campana: per la sua natura e per le particolari circostanze in cui sorse – non ultimi il contesto periferico in cui si sviluppò, le intenzioni dei vescovi che lo amministrarono e le esigenze educative cui dovette rispondere –, l'istituto è difficilmente inquadrabile in una definizione univoca e sintetica. Nonostante però le numerose peculiarità, risulta evidente come esso si inserisca all'interno di una tradizione ormai ben radicata nel contesto europeo di antico regime, che fa riferimento soprattutto alle strutture proposte, applicate e diffuse attraverso un testo, la *Ratio studiorum*, in grado di sintetizzare gli orientamenti pedagogici e didattici di un'intera epoca, con un raggio d'azione transnazionale e transculturale che non ebbe eguali negli anni a venire.

Fonti

Osimo, Istituto Campana per l'Istruzione Permanente, Biblioteca storica, *Constitutiones servandae per alumnos et convictores Collegii de Campanis*, 1716.

De Vita, G. (1769). *Regole del seminario reatino compilate, e pubblicate da monsignor Giovanni De Vita vescovo di detta città*. Roma: nella stamperia della rev. Cam. Apost.

Calcagnini, G. (1792). *Regole del seminario e collegio osimano compilate dal Cardinal Guido Calcagnini del titolo di santa Maria Traspontina vescovo di Osimo e Cingoli*. Osimo: presso Domenicantonio Quercetti.

References

- Anselmi, G. M. (1981). Per un'archeologia della Ratio. Dalla "Pedagogia" al "Governo". In G.P. Brizzi (Cur.), *La Ratio Studiorum: Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento* (pp. 11-42). Roma: Bulzoni.
- Botteri, I. (2004). "Buona vita, buona dottrina et buona creanza": i Gesuiti e il galateo. In M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (Cur.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum* (pp. 21-42). Roma: Bulzoni.
- Brizzi, G. P. (1994). Da «domus pauperum scholarium» a collegio d'educazione: università e collegi in Europa (secoli XII-XVIII). In P. Prodi (Cur.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna* (pp. 809-840). Bologna: Il Mulino.
- Brizzi, G. P. (2015). *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento: I Seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*. Bologna: Il Mulino.
- Fantappiè, C. (1989). Istituzioni ecclesiastiche e istruzione secondaria nell'Italia moderna: i seminari-collegi vescovili. *Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento*, 15, 189-240.
- Knox, D. (1994). Disciplina: le origini monastiche e clericali del buon comportamento nell'Europa cattolica del Cinquecento e del primo Seicento. In P. Prodi (Ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo e società moderna* (pp. 63-100). Bologna: Il Mulino.
- Lavagnoli, G. (Cur.). (2016). *Il Campana. Trecento anni di storia*. Ancona: Affinità elettive.
- Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, vol. 5, *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (1586, 1591, 1599)*. Romae: apud Monumenta historica Soc. Iesu.
- Quondam, A. (2004). Il metronomo classicista. In M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (Cur.). *I Gesuiti e la Ratio Studiorum* (pp. 379-507). Roma: Bulzoni.
- Turchini, A. (1994). La nascita del sacerdozio come professione. *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna* (pp. 225-256). Bologna: Il Mulino.
- Zanardi, M. (1998). La «Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu»: tappe e vicende della sua progressiva formazione (1541-1616). *Annali di storia dell'educazione*, 5, 135-164.

Os livros didáticos italianos em São Paulo e Buenos Aires (Brasil e Argentina) durante as décadas de 1920 e 1930: circulação transnacional e cultura material escolar.

Renata De Castro.

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma abordagem reflexiva acerca dos livros didáticos italianos que circularam em duas cidades de dois países da América do Sul, a cidade de São Paulo, no Brasil, e a cidade de Buenos Aires, na Argentina, durante as décadas de 1920 a 1930. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que busca analisar os livros didáticos italianos nas escolas italianas em contextos sul-americanos e conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Os dois países investigados, Brasil e Argentina, foram dois dos destinos que mais receberam imigrantes italianos a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo, conforme nos mostra o *Annuario statistico dell'emigrazione*. O anuário elenca dados estatísticos sobre os italianos no mundo e registra que a América foi o continente que mais recebeu imigrantes italianos entre os anos 1876 e 1925. No que se refere aos países americanos, os Estados Unidos foi o que mais recebeu italianos, seguido da Argentina e do Brasil (Commissariato Generale dell'Emigrazione, 1926). Desta forma, em se tratando da América Latina, Buenos Aires e São Paulo foram as duas metrópoles que mais receberam imigrantes italianos.

A partir da chegada dos imigrantes italianos, nas duas cidades, foram organizadas diversas instituições tanto pelos imigrantes recém-chegados quanto pelo governo italiano. No Brasil, o estado de São Paulo, na época, província, foi o que mais recebeu italianos (Cenni, 2011). Biondi (2010) escreve que no século XX, São Paulo era a metrópole com o maior número de descendentes de italianos, sendo o elemento italiano majoritário em todos os setores do trabalho. O contingente populacional italiano organizou associações que os atenderam em termos práticos cotidianos, como assistência médica, por exemplo, e instituições étnicas culturais com o intuito de agregação, como as sociedades de auxílio e de Mútuo Socorro. Algumas destas recebiam financiamento do governo italiano e mantinham escolas no seu interior, espaços estes que eram de sociabilidade e de educação. Truzzi (2016), ao estudar os italianos no interior do estado de São Paulo, aponta para alguns elementos que foram contribuintes na conformação da italianidade: a imprensa, as escolas étnicas, o movimento étnico associativo e a constituição das elites locais (Truzzi, 2016, p. 44-45). Na Argentina, a capital Buenos Aires foi um dos destinos mais importantes para os italianos. Diego Armus *et al.* (2000) analisaram a imigração no país e pontuaram que entre os anos de 1870 a 1929, a Argentina recebeu seis milhões de imigrantes além-mar, dos quais a maior parcela era de italianos. Para Alicia Bernasconi (1999), entre os anos de 1880 e 1930: “[...] a Argentina foi, sem dúvida, um dos destinos mais importantes da imigração italiana [...]” (Bernasconi, 1999, p. 61), recebendo aproximadamente dois milhões de italianos. A capital Argentina foi a cidade por excelência para onde estes se dirigiram. A autora menciona que os italianos estavam presentes em vários bairros de Buenos Aires, sendo que no ano de 1895 a população italiana correspondia a 27% da população da cidade e a 37% de todos os italianos no país. Ainda, conforme a autora, na Argentina, já em 1858, foi fundada a primeira Sociedade italiana de mútuo socorro, a *Unione e Benevolenza*, o que denota que nessa data havia um grupo significativo de italianos na capital Argentina. Laura Fotia (2015) discorre em sua

tese de doutorado sobre a temática da política cultural do fascismo na Argentina e para a autora “[...] o interesse demonstrado pelo novo governo na Argentina foi, no entanto, parte de um contexto de renovado interesse italiano pela América Latina [...]” (Fotia, 2015, p. 553, tradução nossa). Emilio Gentile (1986) também se dedicou a escrever sobre o fascismo na Argentina, outros textos seguiram-se após esse artigo pioneiro de Gentile, dado o contingente de italianos nesse país.

No Brasil, na Argentina e em outros países para os quais os italianos emigraram, o governo italiano subsidiou escolas primárias, as quais eram denominadas pela Itália: "escolas italianas no exterior". Estas instituições escolares foram os lugares por excelência onde os livros didáticos italianos circularam e difundiram algumas das ideias italianas. A partir desses manuais didáticos é possível perceber a circulação de objetos nos países que receberam imigrantes italianos, assim como a circulação de ideias, estando o estudo dentro dos pressupostos teóricos da história transnacional da educação, buscando compreender a circulação dos livros nos países que receberam imigrantes italianos. A pesquisa insere-se, desta forma, no campo da História da Educação, especificamente nas pesquisas acerca da escolarização dos grupos de imigrantes no Brasil examinadas sob a perspectiva da história transnacional da educação (Ossenbach, Del Pozo, 2011; Vidal, 2020, Fuchs, 2014; Lawn, 2014; Caruso, 2014; Popkewitz, 2013). Especificamente, tratando dos estudos da história da educação dos imigrantes italianos, escreve Ascenzi *et al*: "In the last few years, along with the use of concepts or analytical categories such as transnationalism, others have tried to explore possibilities offered by the adoption of new analytical categories, those that belong to world history or global history" (Ascenzi *et al*, 2019, p. 234).

Os estudos de Barausse (2016) indicam que os livros didáticos italianos foram, desde a unificação da Itália, um instrumento fundamental para as classes dirigentes italianas visando modernizar, homogeneizar e uniformizar o ensino nas escolas dentro da Itália e fora dela, nos países de emigração italiana. Nos anos do governo Mussolini, para normatizar a produção dos livros, em 1924 foi publicada uma portaria na Itália com os programas a serem seguidos com o intuito de oferecer uma orientação ideológica dos livros didáticos (BARAUSSE, 2016). Nesta conjuntura, os livros foram profundamente modificados para contemplar e difundir os ideais fascistas, para isso foi criada uma editora específica para a produção dos livros didáticos italianos para os países que receberam imigrantes italianos (Pretelli, 2010). Com as novas determinações, as escolas receberam novos livros didáticos e houve, também, gradualmente, uma centralização administrativa e um maior controle de como os professores deveriam fazer uso dos livros didáticos (Salveti, 2002). Conforme a autora, para levar adiante essas ideias e fazer com que chegassem além-mar, Piero Parini assumiu a direção dos italianos no exterior e das escolas. Parini havia sido secretário dos fascistas italianos no exterior e representava o que o governo desejava: “a ideia de um nacionalismo sem fronteiras será uma das máximas perseguidas pelos fascistas, parte da sua política de sobreposição entre fascismo, identidade nacional e etnicidade” (Beneduzi, 2015, p. 292, grifos nossos). Justamente essa ideia de um nacionalismo sem fronteiras e a circulação do fascismo por meio dos livros didáticos é que se planeja investigar nesta pesquisa.

Neste cenário, os livros didáticos foram utilizados para impulsionar a circulação do ideário fascista fora da Itália, Salvetti (2002) pontua que uma das principais ações fascistas foi o envio de novos livros didáticos. Nesse sentido, a produção destes deveria obedecer a alguns critérios: “A produção destes novos textos adaptava-se à estratégia dos responsáveis fascistas voltada a introduzir, nos países de forte presença italiana, uma

maciça propaganda destinada a produzir o ‘italiano novo’ auspiciado pelo fascismo [...]” (Pretelli, 2010, p. 123-138, tradução nossa).

Dentro dos aspectos teórico-metodológicos um ponto importante são as chamadas categorias de análise, desta forma, além da perspectiva da história transnacional da educação, uma categoria de análise importante para este projeto é a da *italianità* (italianidade). Entende-se a italianidade a partir dos estudos de Truzzi (2016) e Zanini (2006). Escreve Oswaldo Truzzi (2016, p. 17) que “[...] a italianidade não pode ser encarada como uma categoria fixa e já previamente estabelecida, devendo ser vista como uma forma de identificação construída a partir da experiência social heterogênea daqueles denominados como ‘italianos’”. Nesse sentido, a escola teve papel fundamental nesse processo: tanto a escola na Itália quanto as escolas italianas no exterior tinham essa missão de unificar a nação e os livros cumpriram, dentro das instituições escolares, um papel fundamental. No contexto da unificação italiana e da grande imigração, a italianidade, portanto, esteve ligada à ideia de nação e ao pertencimento nacional, de potencializar que a população se sentisse, de fato, italiana. Como salientaram Zanini (2006) e Truzzi (2016), a italianidade é mutável, negociável e adaptável aos contextos, assumindo contornos diferentes em diferentes momentos históricos. Como escreveu também Gentile (1986), primeiro, nacionalismo, depois o fascismo, ambos recorreram à *italianità*. Nesse contexto, como salienta Trento (1988), a italianidade, até então ligada à unificação e ao sentir-se italiano, foi identificada com o fascismo e com ele confundiu-se. Desta forma, a *italianità* é entendida, e será tratada, como um constructo social no ambiente de destino dos imigrantes italianos e descendentes, construção esta potencializada, inclusive, pelas escolas italianas e pelos livros didáticos italianos que circularam com os ideais fascistas do período. Ainda, em se tratando de aspectos metodológicos, a pesquisa entra nos estudos acerca da cultura material escolar, pois esses manuais escolares podem ser estudados a partir dessa perspectiva. Para Margarida Felgueiras, pesquisadora portuguesa, a cultura material escolar é constituída por cartilhas, carteiras escolares, livros didáticos, atas, livros e fichas de matrícula, mobiliário e outros (Felgueiras, 2005). De todo este universo da materialidade da escola, um importante componente são, precisamente, os livros didáticos. Roger Chartier salienta que estes produzem sentido através da sua materialidade: “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações” (Chartier, 2003, p. 44-45). Circe Bittencourt (1997) escreve que o livro didático é um produto do mercado editorial e de suas técnicas de fabricação e comercialização. Nesse sentido, através dos livros didáticos italianos é possível perceber aspectos de uma cultura material escolar veiculada através desses objetos. Neste sentido, esses objetos escolares, os livros, que circularam nas cidades de São Paulo e de Buenos Aires fazem parte do que se considera cultura material escolar e sua análise está diretamente relacionada com a transnacionalidade de objetos, pessoas e ideias.

Referências

- Armus, D, F, Rosoli G. (2000). *La inmigración italiana en la Argentina*. Biblos.
- Ascenzi Anna *et al* (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*, 14 (2), 227-262. <http://www.hecl.it/>

- Barausse A. (2016). From the Mediterranean to the Americas. Italian Ethnic schools in Rio Grande do Sul between emigration, colonialism and nationalism (1875-1925). *Sisyphus*, 4 (1), 144-172. <http://www.hecl.it/>
- Beneduzi, L F. (2015). Redenção e integração: Vittorio Buccelli e a escola na zona colonial italiana. *Acta Scientiarum*, 37 (2), 117-128. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22195>.
- Bernasconi, A. (1999). Imigrantes italianos na Argentina (1880-1930): Uma aproximação. In: Fausto B (org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Biondi, L. (2010) Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico. In: Carneiro M L, Croco F, Franzina E. (Orgs.) *História do trabalho e História da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Biondi, L. (2012). Mãos unidas, corações divididos. As sociedades italianas de socorro mútuo em São Paulo na Primeira República: sua formação, suas lutas, suas festas. *Tempo*, 16 (1), 75-104. <https://www.scielo.br/j/tem/a/HgVZWFLfPrsHG8D9jsnP3yt/abstract/?lang=pt>
- Bittencourt, C. (1997). *Livros didáticos entre textos e imagens. O Saber histórico na sala de aula*. Editora Contexto.
- Caruso, Marcelo (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalization of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*, 50 (1-2), 10-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2013.872678>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart J, et al (orgs). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes, 2008.
- Cenni, F. (2011). *Italianos no Brasil: "Andiamo in 'Merica"*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Chartier, R. (2003). *Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Mercado de Letras.
- Commissariato Generale Dell'Emigrazione. (1926). *Annuario statistico della emigrazione italiana dal 1876 al 1925*. L'universale, tipografia Poliglota.
- Felgueiras M. (2005). Materialidade da Cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Proposições*, 16 (1), p. 87 – 102. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643756>
- Fotia, L. (2015). *La politica culturale del fascismo in Argentina (1923-1940)*, [tese de doutorado, Università degli Studi di Roma Tre].
- Fuchs, Eckhardt (2014). History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In: Bagchi Barnita, Fuchs Eckhardt, Rousmaniere Kate (orgs.). *Connecting histories of education: transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. Berghahn Books.
- Gentile, E. (1986). L'emigrazione italiana in Argentina nella politica di espansione del nazionalismo e del fascismo 1900-1930. *Storia Contemporanea*, 17 (3), 355-396.
- Lawn, Martin (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (1), 127 – 144. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1400>.
- Ossenbach Gabriele; Del Pozzo María del Mar (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education*, 47, 579–600. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2011.606787>.

- Popkewitz, T. (2013). *Rethinking the history of education: transnational perspectives on Its, Questions, Methods, and Knowledge*. Palgrave macmillian.
- Pretelli, M. (2010). *Il fascismo e gli italiani all'estero*. Clueb.
- Salveti, Patrizia (2002). Le scuole italiane all'estero. In: Bevilacqua, Piero; De Clementina Bagagli, Franzina, Emilio (orgs.). *Storia dell'emigrazione italiana: arrivi*. Donzelli.
- Truzzi, O. (2016). *Italianidade no interior paulista: percursos e descaminhos de uma identidade étnica (1880- 1950)*. Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Vidal Diana Gonçalves (org.) (2020). *Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*. Fino Traço.

Materiales pedagógicos franceses que “viajaron” a la primera Escuela Normal de maestros de Baleares.

Francisca Comas Rubí.

El objetivo de esta comunicación es mostrar porqué los primeros materiales (principalmente libros y mapas) con los que contó la Escuela Normal masculina de Baleares para dar sus primeros pasos procedían mayoritariamente de Francia. Se explicará el motivo de esta influencia francesa en la cultura material esta institución, y se expondrán los materiales a los que hacemos referencia y que son un reflejo de influencias transnacionales.

La Escuela Normal de Maestros de Baleares se creó en 1842, en pleno proceso de construcción del sistema educativo español. El 31 de agosto de 1834 se había creado una comisión encargada, entre otras cosas, de establecer una Escuela Normal en Madrid para ejercitar a los maestros de provincias en la aplicación del sistema de enseñanza mutua o lancasteriana (Caruso, 2021). Meses más tarde se concedió una beca a dos funcionarios para estudiar este método en Londres. Esta iniciativa es un claro reflejo del interés que se tenía en los orígenes de nuestro sistema educativo por conocer los avances pedagógicos de otros países en provecho del que se estaba construyendo en España.

Mientras, en 1835 se encargó a los Gobernadores Civiles de las diferentes provincias españolas que seleccionasen a dos candidatos para enviarlos a Madrid para formarse en la Escuela Normal Central, conseguir la titulación requerida, y posteriormente poder abrir escuelas normales provinciales (Pozo Andrés y Pozo Pardo, 1989).

Por problemas derivados de la primera guerra carlista iniciada en 1833, los planes de creación de la Escuela Normal Central se retrasaron. En Baleares, ajenos al conflicto bélico por su situación geográfica, se seleccionaron los dos candidatos -Nicolau Pons y Francesc Riutort- y se reservó un fondo económico para enviarlos a Madrid. No obstante, ante el retraso mencionado, en 1838, a pesar de que por Real Orden se le exigiera abonar el coste que supondría becar a dos alumnos en la Normal Central de Madrid, la Diputación de Baleares decidió invertir el dinero reservado en costear un viaje a París para que los dos candidatos mencionados visitasen escuelas normales, se formasen en el sistema de enseñanza mutua lancasteriana y pudieran establecer una Normal provincial sin necesidad de pasar por la que se crearía en Madrid. Con la debida autorización ministerial, la Diputación de Baleares pudo hacer posible sus planes (Comas, 2001).

Fue así como se inició un episodio que explicaría la influencia francesa en la cultura material de la Normal de Baleares en el momento de su inauguración. Pons y Riutort viajaron a París en 1838, y permanecieron en la capital de Francia seis meses. Sabemos cómo se desarrolló su estancia gracias a una carta enviada a la Diputación el 25 de junio de 1838 y a las actas de la Diputación en las que se recoge el contenido de la memoria que entregaron a su vuelta a Mallorca. Visitaron numerosas escuelas, en las que observaron cómo se aplicaba la enseñanza mutua y la simultánea, e incluso la mixta, aplicada en un centro de los Hermanos de la Escuela Cristiana con más de 1200 alumnos. Visitaron también escuelas de párvulos -salas de asilo-, escuelas de gimnástica, escuelas de canto, escuelas femeninas, escuelas de adultos y, por supuesto, la Escuela Normal de Enseñanza Mutua de Versalles, donde permanecieron más tiempo para conocer bien cómo se organizaba allí la formación de maestros (Comas, 1997).

Pons y Riutort regresaron con una gran cantidad de materiales, sobre todo libros y mapas, por valor de más de 1500 reales, argumentando que serían muy útiles para la formación de los maestros de Baleares ya que era casi imposible conseguir este material en Mallorca. El conjunto se compuso de numerosos tratados de pedagogía, manuales, programas, etc., también de mapas mundi (mudos y escritos), mapas de Europa y de España, y de colecciones de materiales para escuelas de párvulos, como láminas, cancioneros, tablas de colores, etc. A continuación, sigue la relación de materiales en cuestión, que no se había publicado hasta ahora (Pons y Riutort, 1839), y que consideramos que constituyen una prueba evidente del tránsito de materiales pedagógicos en Europa:

- *Manuel des Fondateurs et des Directeurs des premières écoles de l'enfance, connues pour le nom de Salles d'Asile*, por Mr. Coshin. Dos ejemplares
- *Chants pour les salles d'asile*. Dos ejemplares.
- *Cours élémentaire et pratique de dessin linéaire appliqué à l'enseignement individuel, à l'enseignement simultané et à l'enseignement mutuel, d'après les principes de Pestalozzi: suivi à Yverdun, sous la Direction de Mr. Jh. Ramsauen, et publié avec des nombreuses modifications*, por Mr. Boniface, maestra y discípula de Pestalozzi. Dos ejemplares.
- *Cours normal des Ynstituteurs primaires, on Directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires*. Por M. Degerando.
- *Livre des communes, on le Presbitère, l'école, et le Mairie*, por Roselly de Lorguers
- *Cours normal des Institutrices primaires, on directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires*. Por Mme. Sauvan. Dos ejemplares
- *Guide des écoles primaires contenant 1° tute la legislation nouvelle divisée par ordre de matières, et coordonnée de maniere à faciliter les recherches, 2° des instructions sur le choix des meilleures méthodes d'enseignement, 3° un règlement général des écoles. Par un rector de la academia*. Dos ejemplares
- *Manuel Complet de l'enseignement mutuel, on instructions pour les fondateurs, et les Directeurs des écoles d'après le méthode mutuelle*. Por dos miembros de la Universidad. 2 ejemplares.
- *Manuel complet de l'enseignement simultané, contenant la méthode d'enseignement mixte, on instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles d'enseignement dimultané, avec plans d'école*. Por Mr. Lamotte y Lorain... Dos ejemplares.
- Colección de 10 láminas, en folio mayor, que representan otros tantos animales domésticos para el uso de las escuelas de párvulos. 2 ejemplares.
- Colección de 10 láminas como, en folio mayor, representando 10 animales salvajes para el uso de las escuelas de párvulos. 2 ejemplares.
- *Salles d'Asile pour l'enfance. Première leçons d'histoire naturelle*, por Mr. Battelle. Explicación de las precedentes laminas. Dos folletos, 2 ejemplares de cada uno.
- Tabla de los siete colores, en una hoja en folio. 1 ejemplar.
- *Recueill de chants infantins á 1, 2 et 3 voix, et de composition de musique religieuse ancienne et moderne avec accomp t. de piano ad libiyum á l'usage des clères des écoles primaires des Ynstitutions et de familles*. 1 ejemplar
- *Bibliomappe du 1 er. age. Géographie de la jeneusse, contenant une introduction á l'étude de la géographie, une géographie general, une géographie de la france, un traité de géographie ancienne pour la lecture des classiques et de histoire*

- ancienne, un traité de géographie sacree pour la lecture des livres saints avec 9 cartes.* 1 ejemplar.
- *L'Ynstituteur primaire par l'ateur du Visiteur des ecoles.* 1 unidad.
 - *Reglement des écoles primaires, renfermant le statut arrêté par le conseil Royal le 25 avril 1834.* 1 ejemplar
 - *La lecture par images,* por M. C. Lasteigrie... 1 unidad
 - *Considérations sur les résultats importants qui obtient en Belgique le nouveau mode d'éducation inventé par Mr. Jaqcotot, adresses aux Peres de famille, et a toutes les personnes qui s'ocupant d'éducation.* Por E. Bountiny. 1 ejemplar
 - *Noveau traité d'arithmetique decimal contenant un abregé de l'ancien, divers problemes enrichi de 1400 problemes a resoudre par L. E. et J. P. B.—Responses et solutions des 1400 questions et problemes contenues dans le nouveau traite d'arithmetique decimal.* 1 ejemplar en 2 volúmenes.
 - *Nouvelle cacographie, dont les exemples sont tires tant de l'écriture sainte que des saints peres et autres bons auteurs suivie d'un grand nombre de modeles d'actes.* 1 ejemplar.
 - *Corrigé des exercices de la cacographie dont les exemples sont tires.* 1 ejemplar.
 - *Manuel d'éducation phisique, gymnastique, et moral* por le Coronel Amoros Chevalier de la Legion d'Honneur.
 - *Atlas renfermant un grand nombre de planches pour les machines, instruments et figures gymnastiques.* 1 ejemplar.
 - *De la construction des maisons d'école primaire, ouvrage contenant des projets descriptits et estimatits pour six maisons d'école . un projet descriptit pour une école normal primaire.* Por A. Bouillon Architecte. 1 ejemplar.
 - *Programme des questions pour l'examen des aspirants aux brevet de capacité pour l'enseignement primaire elementaire.* 1 ejemplar.
 - *Traité élémentaire de musique,* por L. Quicherat agregé de l'université. 1 ejemplar
 - *Manuel de tableaux de musique,* por L. Quicherat.
 - *50 tableaux de musique á l'usage des ecoles.* 1 ejemplar.
 - *Cours methodique de dessin dineaire, et de geometrie usuelle applicable á tous les modes d'enseignement,* por Mr. Lamotte.
 - *Le dessin lineaire des demoiselles, avec les applications á l'ornement, et á la composition, á la broderie, au dessin des schalls, aux fleurs, et au paysage.* Por Mr. Lamotte. 1 ejemplar.
 - Colección de laminas del sobredho. 1 ejemplar.
 - *Tableaux de dessin lineaire,* por Mr. Lamotte, impression de Liega. 1 ejemplar - colección
 - *Tableaux du sisteme legal des poids et mesures,* por Mr. Vernier y Mr. Lamotte. Paris. 1 ejemplar.
 - *Tableaux de petite grammaire des ecoles redigée,* por Mr. Lorain y Mr. Lamotte. Paris. 1 ejemplar.
 - *Tableaux Arpentage et de lever plans,* por Mr. Lamotte. Liega. 1 ejemplar.
 - Cinco cuadernos de 200 laminas en fº menor, de dibujo lineal del P. Girard. Friburg. 1 ejemplar.
 - *Nouveau traité des ecoles primaires, ou manuel des Ynstituteurs, et des Ynstitutrices,* por M. Labbé Affre Vir.Gen l. de l'Évêque d'Amiens. 1 ejempl.
 - *Enseignement gradué de l'écriture reduite aux elemens les plus simpes,* por M. A. Mulhausen de Geneve. 1 ejemplar.

- *Manuel d'écriture, enseignement gradué*, por M. Mulhauser. Con una colección de muestras de escritura en 8º mayor escalonadas.
- *Éléments de dessin lineaire, 9 planches avec chagune unede texte, rediges conformement á la loi sui l'introduction primaire*, por A. Lepage. 1 ejemplar.
- *Tableaux de grammaire* de Peigné...1 ejemplar.
- *Tableaux d'arithmetique* de Jocard...1 ejemplar.
- *Tableaux de geographie sans manuel*... 1 ejemplar.
- *Tableaux d'arithmetique* de Vernier avec manuel... 1 ejemplar.
- *Tableaux de musique* de Willhem avec guide... 1 ejemplar.
- Verdet 17 feuilles d'écriture....1 ejemplar.
- *Methode raisonnee sur l'art d'écriture anglaise*, por J. Magnee. 1 Cuaderno prolongado. 1 cuaderno impreso. De Bruselas.
- Mapa de Europa mudo 14 pulgadas de alto 16 de ancho. 6 ejemplares.
- Mapamundi mudo. 14 pulgadas de diámetro....5 ejemplares.
- Mapamundi escrito, 2 pies de diámetro. 3 ejemplares.
- Mapamundi escrito, 4 pies de diámetro, en 8 hojas. 2 ejemplares.
- Mapamundi mudo, 2 pies de diámetro. 4 ejemplares.
- Mapa de España mudo. 24 pulgadas de alto y 28 de ancho. 6 ejemplares
- Mapa de Europa mudo 24 pulgadas de alto y 28 de ancho. 4 ejemplares
- Mapamundi mudo 8 pulgadas de diámetro. 4 ejemplares.
- Mapa de Europa escrito en 4 hojas, 1 ejemplar.”

A la vuelta del viaje, la Diputación de Baleares no pudo crear la Escuela Normal provincial como era su objetivo sin antes enviar a dos alumnos a la Normal Central de Madrid para estudiar allí durante dos cursos y obtener el título necesario para ejercer en una Escuela Normal de provincia. Nicolau Pons era ya mayor y desistió, por lo que se seleccionó a otro candidato -Miquel Sureda- para acompañar a Francesc Riutort a Madrid. En la capital, Sureda estudió durante dos años, pero Riutort, gracias a la experiencia y conocimientos adquiridos en París, entró directamente a colaborar con Pablo Montesino en la Escuela Práctica (Sureda, 1984). Allí se encargó de dirigir, durante los seis meses que duró su paso por Madrid para la obtención de la acreditación necesaria, una experiencia de método simultáneo para compararlo con el mutuo. La influencia francesa llegó así también a la Normal Central de Madrid.

Los materiales, en cambio, permanecieron en Mallorca y formaron parte de la dotación con la que la Escuela Normal masculina de Baleares inició su andadura en 1842, con Francesc Riutort como primer director. Lógicamente, nada de esto se ha conservado, sólo la evidencia, a través de los documentos custodiados por el Archivo del Consejo Insular de Mallorca, de que estos mapas, libros, manuales, programas, láminas y colecciones de materiales didácticos para la formación de maestros viajaron cruzando la frontera entre Francia y España para convertirse en piezas clave para las primeras experiencias de formación de maestros en Baleares y para la construcción de su cultura material.

Referencias

- Caruso, M. (2021). La larga sombra de las Primeras Letras: el sistema Bell-Lancaster en España (1815-1868). En Caruso, M. (ed.) *El espíritu o la mecánica* (pp. 231-311). Peter Lang.
- Comas Rubí, F. (1997) El primers viatges pedagògics per a la formació del magisteri. Visita a les escoles normals de París (1838). En *La formació inicial i permanent dels Mestres*. Eumo.

- Comas Rubí, F. (2001). *La consolidació del sistema educatiu liberal a Mallorca. L'aportació de Francesc Jaume Riutort i Feliu (1812-1885)*. Palma de Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, 2001.
- Pons y Riutort (1839, 30 de enero) [Lista de libros y mapas que N. Pons y F. Riutort han presentado a la Diputación Provincial de Baleares] Archivo General del Consejo Insular de Mallorca (Instrucción Pública 1838, nº54 de Expedientes de Instrucción Primaria 1836-1838, legajo II-705/1), Palma de Mallorca, España.
- Pozo Andrés, M. M. del; Pozo Pardo, A. del. (1989) La creación de la Escuela Normal Central. *Revista Española de pedagogía*, núm. 182 y 183, 49-80 y 279-311.
- Sureda Garcia, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Prensa Universitaria.

Una experiencia pedagógica en el medio rural dentro de los postulados de la ILE: la Escuela de Morerueta de Tábara (1897-1936).

Francisco José Rebordinos Hernando.
Eva García Redondo.

Introducción

La labor educativa desarrollada por la Institución Libre de Enseñanza revolucionó la pedagogía española de finales del siglo XIX y comienzos del XX siendo esta un ejemplo de transferencias culturales transnacionales. Sus postulados educativos, enmarcados en el contexto internacional de la Escuela Nueva, se plasmaron en las diferentes iniciativas que se llevaron a cabo en España, siendo, especialmente notoria, en las zonas rurales, donde, como bien sabemos, las tasas de analfabetismo eran muy elevadas (Gabriel, 1997).

En nuestro caso particular, analizaremos la experiencia pedagógica y legado educativo de la ILE resultado de la labor filantrópica de Francisco Fernández-Blanco y Sierra Pambley y los institucionistas, cuya impronta se pone de manifiesto en la creación de una Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria para los niños del pueblo de Morerueta de Tábara, en la provincia de Zamora, y zonas limítrofes.

Siendo así, pretendemos ofrecer un relato que clarifique a la vez que simbolice el valor de estas pequeñas escuelas que, bajo el influjo institucionista, otorgaron a España un lugar destacado en el mapa pedagógico mundial, gracias, esencialmente, al carácter transcultural de la mencionada ideología.

La Institución Libre de Enseñanza y la Fundación Sierra-Pambley.

A finales del siglo XIX, se inicia en nuestro país un proceso de renovación pedagógica, inserto en un contexto más amplio de transformación y reforma social. La aproximación de Sanz del Río con la corriente filosófica krausista supuso la génesis ideológica de este movimiento innovador. La influencia de este es decisiva para establecer las bases de esta doctrina en nuestro país, gracias al magisterio ejercido con los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, a saber, Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, entre otros (Huertas et al., 1986). Pero, de todos ellos, es Giner de los Ríos el que mejor ilustrara el papel revitalizador de los estudios, así como las inquietudes pedagógicas en España. Las exigencias del espíritu de libertad, unidas a las tendencias propias del krausismo, son la base del movimiento pedagógico que anima el país en las últimas décadas del siglo (Turín, 1967).

La ideología krausista es el germen que anuncia el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza, al haberse implantado en ciertos sectores del profesorado oficial, cristalizándose, de este modo, un estilo renovador, factor decisivo y de vanguardia de todo lo relacionado con las innovaciones pedagógicas (Barreiro, 1983).

Cuando en 1876 nace la ILE lo hace como respuesta al férreo control impuesto por el gobierno sobre la edición y contenido de los libros de texto y, fundamentalmente, de los programas que los profesores imparten en sus cátedras universitarias. Esta norma, claramente atentatoria contra esta parte esencial de la libertad de enseñanza, se lleva a cabo mediante la publicación, un año antes, de un Real Decreto y una Circular por parte del Ministerio de Fomento. Esta decisión indigna a muchos de los docentes, puesto que no aceptan las imposiciones que les impiden enseñar en libertad, lo que, en última

instancia, trae, como consecuencia, la expulsión de sus cátedras, encarcelamientos y los exilios. Para los seguidores de Krause, la libertad es considerada como un don irrenunciable, algo que tiene su más íntimo fundamento en la conciencia interior del hombre y en el sentido moral del deber. No obstante, los antecedentes de este escenario se deben buscar unos años antes, concretamente en 1867, cuando el ministro Manuel Orovio promulga un decreto que ordena la apertura de expediente de expulsión a todo aquel docente universitario con cátedra que defendiera doctrinas erróneas y perniciosas en orden religioso, moral o político. Las consecuencias de esta primera “cuestión universitaria” es la separación de sus cátedras a Sanz del Río, Salmerón, Fernando de Castro y Giner de los Ríos. Este último, recién poseído de su cátedra de Filosofía del Derecho, no dudó en unirse a los catedráticos apartados y, al tiempo, correr la misma suerte.

La Restauración de Cánovas no solamente sanciona todo potencial germen de heterodoxia, sino que además echa abajo aquellos inicios de vitalidad y aliento intelectual, que surgían como consecuencia de la Revolución del 68. Con ello se ponía fin a la aventura espiritual que, en el fondo, es el carácter de la vida verdaderamente universitaria (Jiménez, 1996a).

Las protestas en esta “segunda cuestión universitaria” son mucho más graves que las de 1867. Algunos profesores como Azcárate, Calderón y Arana, González de Linares, Giner de los Ríos y Salmerón, inician una sucesión de protestas, que, a medida que transcurren los días, van incrementándose peligrosamente. Consecuentemente, son suspendidos y expedientados, para pasar, más tarde, a ser expulsados del cuerpo de catedráticos y, en último término, deportados y encarcelados (Jiménez, 1996a).

Durante su aislamiento en Cádiz, Francisco Giner de los Ríos comienza a madurar la idea de crear un centro de enseñanza privada absolutamente libre de todo control oficial (Turín, 1967), donde los conocimientos científicos se transmitan según los niveles de su particular evolución interna y sistemática. Como modelo, toma la Universidad Libre de Bruselas y, una vez de regreso a Madrid, comienza a desarrollar el proyecto. El Real Decreto de 16 de agosto de 1876 otorga cuerpo legal a la Institución Libre de Enseñanza, aprobando, de este modo, sus estatutos redactados con anterioridad en el mes de mayo, los cuales concretaban la organización administrativa, académica y del personal de la Institución.

Desde el punto de vista pedagógico la idea que defienden los institucionistas, siguiendo los postulados krausistas, es que la formación del hombre debe ser integral. El componente individual es importante, pero no se debe olvidar la dimensión social del mismo. Son herederos de una tradición educativa innovadora representado por Rousseau, Fröbel y Pestalozzi, que concibe, de manera diferente, las ideas pedagógicas. En este sentido, hemos de destacar entre sus principios el activismo pedagógico, reconociendo la importancia de que la educación entre por los sentidos, concediendo un papel protagonista a las excursiones y salidas fuera del aula, al más puro estilo del movimiento higienista, tan en boga (Martínez, 2016). Del mismo modo, debe prevalecer el espíritu de libertad, así como una enseñanza religiosamente neutra. Se defiende, además, el principio de coeducación frente a la rigidez que tenía el pensamiento conservador.

Desde finales del XIX se suceden diferentes iniciativas y esfuerzos con el objetivo, todas ellas, de lograr la transformación del país mediante la aplicación de políticas de socialización de la educación y la cultura. Estas propuestas modernizadoras, llevadas también a cabo en el ámbito rural, suponen un serio intento de determinadas minorías intelectuales de la España contemporánea por poner en práctica una obra de reforma educativa y social. Dichas experiencias fueron, principalmente dirigidas, por la

Institución Libre de Enseñanza, reconociendo una excelente oportunidad para aplicar sus teorías transnacionales a la reforma de la escuela primaria española, en orden a la promoción de la clase obrera.

Gracias tanto a la aportación del filántropo leonés y gran amigo de Azcárate, Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley, como al conglomerado pedagógico institucionista, se hizo realidad la construcción de ocho centros educativos en las zonas de León (las Escuelas de la Fundación Sierra-Pambley, a saber, Escuela Mercantil y Agrícola de Villablino (abierta en 1886), Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria y de Agricultura y escuela de niños, y otra de niñas, todas ellas en Hospital de Órbigo, la Escuela de niños de Villameca, y, finalmente, la Escuela Industrial de Obreros y una escuela de niñas en la capital) y Zamora (la Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria de Moreruela de Tábara, de la que daremos cuenta a continuación) (Jiménez, 1996b).

Propuesta educativa y proyección social a través de la Escuela de Moreruela de Tábara

La localidad de Moreruela de Tábara es un pequeño pueblo próximo al río Esla, perteneciente al partido judicial de Alcañices y a la diócesis de Astorga. Sierra-Pambley, fundador de la escuela, posee, en esta zona, unas dehesas denominadas “de Requejo y Quintanilla”, las cuales utiliza para la trashumancia invernal de sus ganados (Gómez y Samaniego, 1993). Embriagado por el buen funcionamiento y mejores resultados de las de Villablino, se anima a fundar, en esta misma localidad zamorana, la ya mencionada Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria para niños cuya institución depende de la obligación de atender, además, las necesidades educativas de otros tres pueblos colindantes: Santa Eulalia, Pozuelo de Tábara y Faramontanos.

Este centro educativo, que podríamos considerar como una de las escuelas menores dentro de la Fundación, al igual que sus homólogas de la provincia leonesa aplica avanzado ideario pedagógico, resultado de los profusos y certeros planteamientos institucionistas que abandonan, experimentalmente, el marco rígido de las escuelas estatales en forma de una novedad escolar suma de muchos ejemplos transnacionales y pedagógicos. En esta institución educativa, del mismo modo que ocurriera con el resto de los establecimientos con sello Sierra-Pambley, se adoptan los principales planteamientos de la Institución, específicamente en lo concerniente a la orientación social y a la democratización educativa. Esta avanzada ideología pedagógica se traslada hasta esta pequeña población del medio rural zamorano llegando a poner en práctica los más modernos e innovadores planteamientos de la Escuela Nueva, en tanto que ejemplo supremo del reformismo social y pedagógico que recorría Europa en tiempos.

Esta es considerada como la obra educativa más humilde de cuantas acometió la Fundación ya que, pese a que desarrolla una importante labor social y cultural, además de una actividad específica y distintiva, cuenta con menos infraestructura al disponer de un aula única, la casa del maestro y la huerta.

Este centro es inaugurado el 2 de noviembre de 1897 siguiendo, en su construcción, los planteamientos de la arquitectura pedagógica del madrileño Enrique María Repullés y Vargas, y adaptando, sensatamente, el proyecto a la disponibilidad y realidad material del, por entonces, medio rural austero. Para su ubicación y construcción, se busca un lugar no distante del caserío de la población, por tanto, sano y ventilado, poco ruidoso y alejado del camposanto, además de accesible. Imprescindible en el proyecto es, por un lado, un patio, espacio fundamental para las actividades de recreo y el ejercicio físico, por otro, la

instalación de ventanas que ofrezcan amplitud y salubridad para una construcción con previsión de albergar una nómina de unos 30 alumnos y, finalmente, una zona adecuada para instalar el armario de biblioteca, el mobiliario escolar y docente, así como el material didáctico (Trancón, 2018).

Dejando a un lado la construcción en sí, en el ideario pedagógico de las Escuelas Sierra-Pambley resalta una idea central: la necesidad de llevar a cabo una ampliación de la instrucción educativa, es decir, de eliminar las barreras que separaban a la primera de la segunda enseñanza. De ello es consciente tanto el Fundador como sus asesores, así como de que las escuelas públicas no pueden ofrecer toda la formación precisa, por lo que es necesario el aumento e intensificación de las mismas (Celada, 1991-1992). La iniciativa no podía ser más oportuna, puesto que el aumento en la dotación de escuelas nacionales se encontraba estancado y el país contaba con una cota de analfabetos que rozaba casi el 70% de la población total, siendo más significativa en unos lugares que en otros. En el caso particular de la actual Castilla y León, la tasa de analfabetismo no era especialmente preocupante, como lo era, por ejemplo en Andalucía o Cataluña, sin embargo, en los casos concretos de las provincias de León y Zamora, donde pretende sus escuelas, estos centro vendrían a contribuir, de una manera efectiva, aunque testimonial en su extensión y aplicación, a la alfabetización de la población de estas provincias (Gómez y Samaniego, 1993).

En lo que se refiere al centro en cuestión, huelga decir que aunque dispone de una capacidad de treinta plazas, en algunas promociones se llegan a cubrir casi cuarenta. En este sentido, conviene reseñar que los requisitos de acceso se establecen mediante convocatorias previas, suficientemente difundidas a través, de las cuales los aspirantes deben manifestar reunir los siguientes requisitos: ser naturales de la localidad o de algunos de los pueblos cercanos (siendo preferidos los huérfanos, hijos de viudas o progenitores pobres), tener doce años de edad y poseer algunos conocimientos elementales, y, para el acceso efectivo al centro educativo, debe superarse un examen de ingreso, el cual, viene a ser la llave de entrada a la Escuela (Celada, 2001). Además, se les exige a los padres compromiso con la misma, de manera que se responsabilicen de la asistencia diaria de sus hijos, incluso cuando las labores del campo puedan retener a los alumnos, siendo, lógicamente, sensible a circunstancias de temporada que requieran del auxilio o ayuda puntual y, por ende, el absentismo escolar.

El profesorado, por su parte, es nombrado directamente por el Fundador y seleccionado por el propio Manuel Bartolomé Cossío, quien previamente disponía de un amplio conocimiento de las cualidades y competencias profesionales y pedagógicas de los candidatos a maestros. Algunos de estos maestros entrevistados con éxito por Cossío fueron Leonardo Quirós, Segundo Álvarez Rodríguez, Vicente Álvarez Rodríguez, Constantino Álvarez Meléndez y Amadeo Puente Rodríguez (Trancón, 2018).

Una de las características singulares de este centro es que, a partir de 1929, admite niñas, siendo la única escuela fundacional que lleva a cabo la coeducación defendida por la Institución Libre de Enseñanza (Cantón, 1995). Aunque menos singular, el horario de las clases se adapta a las necesidades específicas del medio rural y, en concreto, de la zona, en jornada de mañana y de tarde, de tres horas cada una de ellas aunque variable en la hora de entrada en función de la estación del año.

La escuela se dota de materiales pedagógicos totalmente novedosos para la época, diseñando y procurando, a su alumnado y profesorado, una formación tanto profesional, como humana. Estos útiles son demandados por parte del profesorado, si bien, en algunas ocasiones, no se suministran o no se considera al alcance del establecimiento, por lo que eran los propios maestros quienes los fabrican personalmente. Algunos docentes muestran

una gran actividad innovadora como Amadeo Puente Rodríguez, al solicitar algunas herramientas novedosas como un microscopio, una máquina de escribir, un proyector de diapositivas o una máquina de cine, sin bien es verdad que con poco éxito. Incluso, interesado en la introducción de la imprenta escolar en el aula, influido por las ideas de Freinet, solicita al Patronato un libro de este autor sobre la experiencia escolar de la imprenta, ya que, en su intención, está la de crear un periódico escolar (Trancón, 2018).

Conclusiones

Durante la segunda mitad del siglo XIX los principios transnacionales krausistas, a través de la Institución Libre de Enseñanza, tuvieron su aplicación práctica mediante la Fundación Sierra-Pambley. Todo ello se tradujo en la implantación de determinadas experiencias educativas, tanto en la provincia de León como en la de Zamora. En esta última, dicho proyecto se concretó con la fundación de una Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria en la localidad de Moreruela de Tábara. Esto se puede enmarcar dentro del reformismo social educativo. De este modo, se produjo una aproximación de los miembros de la ILE, y su ideología transcultural europea, a los pueblos de la España rural, siguiendo los postulados ideológicos de Francisco Giner de los Ríos.

Las Escuelas Sierra-Pambley y, en concreto, la de Moreruela contribuyeron a la disminución y erradicación del analfabetismo, a la vez que desarrollaron una meritoria tarea de reeducación, preocupándose, especialmente, por elevar el nivel educativo y la cultura de la zona. La calidad de la formación, su gratuidad, el huerto escolar o la existencia de materiales pedagógicos y científicos modernos, fueron signos identitarios de la escuela, siendo un claro referente en innovación educativa en la provincia de Zamora a comienzos del siglo XX.

Referencias

- Barreiro Rodríguez, H. (1983). Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2, 209-215.
- Cantón Mayo, I. (1995). *La Fundación Sierra-Pambley: una institución educativa leonesa*. Universidad de León.
- Cantón Mayo, I. (2000). Don Segundo Álvarez, director de la escuela Sierra-Pambley de León. *Revista de Educación*, 323, 201-236.
- Celada Perandones, P. (1991-1992). Don Paco Sierra y las Escuelas Sierra Pambley de León: aspectos generales e ideario pedagógico. *Tierras de León*, 85-86, 35-66.
- Celada Perandones, P. (2001). Los Exámenes como instrumentos de selección Académica: Naturaleza, Tipos y Aplicación en una Institución Educativa Leonesa. En A. Terrón Bañuelos et al. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva Histórica* (pp. 352-365). Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Oviedo.
- Gabriel, N. de. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de Educación*, 314, pp. 217-243.
- Gómez Molleda, M. D. y Samaniego Boneu, M. (1993). La Institución Libre de Enseñanza, una obra de reforma educativa y social. Su proyección en Zamora. En VV.AA., *Primer Congreso de Historia de Zamora, Tomo IV: Moderna y Contemporánea* (pp. 205-235). Instituto de Estudio Zamoranos “Florián de Ocampo”, Diputación de Zamora.

- Huertas Vázquez, E.; Sáenz de la Calzada, L. y López Contreras, J. (1986). *León y la Institución Libre de Enseñanza*. Diputación Provincial de León.
- Jiménez Landi, A. (1996a). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo I: Los orígenes de la Institución*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Jiménez Landi, A. (1996b). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo III: Periodo escolar (1881-1907)*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Martínez Alfaro, E. (2016). El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16, 83-101.
- Trancón Pérez, F. (2018). Escuela de “Moreruela de Tábara” (Zamora). Fundación Sierra Pambley 1897-1970. Imprenta Centenera.
- Turín, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: Liberalismo y tradición*. Aguilar.

Imperial Landscapes in Visual Education: Interrogating Nationality and Race in the Landscape Imag(inari)es of a German Educational Picture Book in the late 19th century.

Melina Scheuermann.

Introduction

Applying an intersectional lens, I discuss how images of landscapes in the German educational picture book “Geographical Character Images. Images for the Object Lesson. Part III” (Walther, 1891) were imbricated in the reproduction of an imperial imaginary. I pay particular attention to how nationality and race were (re-)produced through the representation of landscapes. I attempt to analyse how certain visual markers of landscape would come to signify Germanness in the late 19th century and their entanglement with the imperial condition and the negotiation of race, particularly whiteness.

Asking for the epistemological and cultural foundations that made these particular images of landscapes possible in their distinct visual formation, I invoke the discourses of ‘Heimat’ (home/homeland) and acclimatization, which were both prominent amongst scientists and the wider public in Germany and Europe at large.

For the close work with the images, I employ Gillian Rose’s visual discourse analysis and place my work greatly in the field of Visual Culture. Understanding the objects and images of objects lessons as technologies of schooling (Lawn & Grosvenor, 2005), allows me to investigate how these materials were activated while simultaneously producing the subject of the child who was using them and the sensory, particularly visual relations and perceptions that were made possible within this apparatus. Inscribing my work in a postcolonial and transcultural history of education, I am invested in studying how imperial imaginaries are imbricated in the visual and material culture of education. Despite research that suggests a strong linkage between the inscription of national identities and racial differences in landscapes and their visual representations, there is a lack of scholarship investigating these intersections of race and nationality in relation to landscape imagery in the history of education. This paper aims to contribute to this important undertaking.

Visual and material culture in the history of education

My work is rooted in a postcolonial approach and invested in the question of how the imperial condition played out “at home” and how race, gender, class and nationality were involved not only in fabricating the colonial Other in the colonies but also foundationally constituted the Imperial citizen (Hall, 2002). I am specifically interested in the visual culture of Empire in the transnational history of education (Dussel, 2013; Dussel & Priem, 2017; Lawn & Grosvenor, 2005; Rogers, 2019; Sobe, 2013). I aim to study the picture book in its material and visual specificities as much as the epistemological grounds that made this specific material of schooling possible (Lawn & Grosvenor, 2005). As a technology of schooling, inspired by Foucault’s technologies of the self (Foucault, 1988), the images and the picture book as well as the method of the object lesson in which these materials were activated, produced certain kinds of subjects. By studying the apparatus through the visual and material objects available to me, I aim to grasp the desired subject of the child in education in Germany during the late 19th century.

Through the visual discourse analysis of two images – one image showing a German settler community in Northern America (Figure 1) and the second image titled Cameroon (Figure 2) – I will discuss the intersections of visual landscape markers with the construction of nationality and race through the educational picture book. The visual discourse analysis suggested by Rose is rooted in a Foucauldian approach and enables me to disassemble the visual discursive construction with attention to its power dynamics and consider intertextuality with captions and accompanying texts. The method involves identifying motifs, tropes, scenes, and icons while considering composition, interpretative dispositions, and historical layers; allowing for discursive contradictions and complexities to be grasped (Rose, 2016, p. 212).

The educational picture book “Geographical Character Images” (1891) by Eduard Walther

Learning through seeing and *learning to see* were two prominent threads that fiddle through the narratives of modern and reform education, implying assumptions about how the mind of the child functions as well as about its potential to develop. The object lesson method was a popular method amongst progressive educators and included images as educational materials. The emergence of picture books as educational tools can be traced already to the end of the 18th and the beginning of the 19th century and epistemologically has been linked to the emergence of empiricism and the scientific method (Chakkalakal, 2014, 2019).

The picture book of interest in this paper is the third edition in a series of object lesson picture books authored or rather reworked by Eduard Walther (1840-1908). Eduard Walther was a school council and director of the Royal Institution for the Deaf in Prussia at Berlin and President of the Association of German Teachers of the Deaf. He was engaged in teacher training and published on the object lesson or intuitive learning, particularly on images as educational tools (Reuschert, 1908). The book and its preceding editions were published by the Schreiber Verlag, a family-run publishing house based in Esslingen near Stuttgart (Germany). The publishing house was renowned for the production of educational materials, mainly wall images, broadsheets and picture books and was popular amongst teachers at the time. In 1889 Walther revised and “modernized” the picture books that had already been of a wider success with 50.000 copies sold in roughly 50 years. (Reuschert, 1908; Tielert, 1993). The picture books and wall images by the Schreiber Verlag were frequently mentioned and discussed in educational journals and the publishing house was represented at the Vienna World Fair in 1872 (Buisson, 1875, p. 173).

The title of the picture book, “Geographical Character Images”, indicates a typology of landscapes, suggesting that there are landscapes that are distinctively marking a place – and people, as I will continue to argue. The 24 images are printed each on a double page and are accompanied by a title. Before the image section, we find a descriptive text for each image.

The image section then begins with pictures of Berlin and the Rhine area and then moves to places further away, from what is potentially familiar to the child to what is new and unknown. This expansive, successive movement was common for the object lesson method and child-centred approaches to learning (Carter, 2018; Chakkalakal, 2019; Sengupta, 2003). The exclaimed purpose of the book, as stated by the author in the preface is that while the images of the familiar places are to deepen the child’s experience the

images of the unknown places are supposed to “substitute nature” and create new experiences (Walther, 1891, p. 1).

Imperial images and imaginaries

Studying images from the educational picture book allows me to understand the normalized images and imaginaries of colony and Empire that fashioned public space and the home (Jaeger, 2009, p. 470). I understand images as materialised cultural elements implicated in a wider imaginary. Working with the notion of visibility suggested by Mirzoeff, visualizing is rather an imaginary act than only a perceptual one as it is constituted of ideas, information and images (Mirzoeff, 2011). Images of *othered* places and peoples then belong to a wider German Imperial imaginary, and simultaneously constructing the colonial Other as well as the German subject, respectively the German nation as an ‘imagined community’ (Anderson, 1991).

The picture book contains openly racist imagery of enslaved and indigenous people as well as racist language. Their presence is crucial to be pointed out. For this paper, I have chosen to discuss particularly the images of ‘landscape’, as they seem more ambivalent regarding their colonial implications set against overtly racial stereotypes. Nevertheless, their colonial and nationalist entanglements are powerful and I agree with Jaeger when he states that they risk surviving longer “undetected” and continue to circulate unreflected as their more openly offensive siblings (Jaeger, 2009, p. 468).

Images of landscapes are imbued with social and moral values. During the German Empire, certain traits of landscapes were ascribed to German characteristics; two examples are snowy mountain tops, resembling those of the Alpes, and the oak tree forest. Visual discursive markers of landscapes were necessary to render a landscape “exotic” and “wild” – the trope of the jungle is the most prominent example. In turn, visual markers were also involved in producing a “German landscape”. Examples are the snowy mountain tops of the Alpes and the oak tree forest. Through those formal and aesthetic aspects, it became possible to decipher a photo of Kilimanjaro with snowy mountain tops (resembling Alpine mountains) as a German landscape (Jaeger, 2009, p. 468); or to associate the oak tree forest with a typical German “character” (Lekan, 2005, pp. 145–146). Visual discursive markers of landscapes then are involved in a process of producing identity and values as well as claims to land and legitimation of power. Cosgrove argues: “Discovering distinct national origins in the distinct natural environments of Europe thus took on a significance scarcely less important than that of differentiating the world’s races into the evolutionary hierarchy of civilization” (Cosgrove, 2012, p. 111).

In the discourse on home or homeland (Germ. Heimat), race was a crucial parameter along which Germanness was being negotiated (O’Donnell, 2005, p. 42). With German colonial settlers but also emigrants moving to Eastern Europe, discussions arose on what were the markers of German identity. Miscegenation and mixed-race relationships were of great concern for the articulation of the boundaries of national belonging and therefore, whiteness was constantly in need of negotiation, both in the colonies as well as in the European imperial centre ‘at home’ when discussing German identity (O’Donnell, 2005, pp. 45–47; see also Stoler, 2010). Partially crossing with the homeland discourse, is the concept of acclimatization. Acclimatization was a zoological, botanical and medical theory and practice of great importance for 19th-century European science, particularly in the colonies of Africa and Austral-Asia (Osborne, 2000). Acclimatization was greatly concerned with the “ability of Europeans to survive in exotic environments” of the colonies (Osborne, 2000, p. 135). The linking of tropical climate with fear, danger and

anxiety was a moral classification bound up by the discourse on acclimatisation (Hulme, 2009, p. 22). This inscription of fear led to the justification of conquering those climates (Hulme, 2009, p. 22).

Despite this strong linkage between the inscription of national identities and racial differences into the natural environment and its visual representations, there is a lack of scholarship investigating these intersections of race and nationality in relation to landscape imagery in the history of education. This paper aims to contribute to this important undertaking which will aid us to gain a more nuanced understanding of the imperial moment in the history of education.

Structure of the paper

Embedded in the field of research presented above, the paper will discuss two images in detail.

In the visual discourse analysis of the image of German settlers in North America (Figure 1) and its accompanying texts, I will investigate how the reworking of the landscape and its visual representation were both effective in the discursive formation of a German and White identity during the late 19th century.

The image of Cameroon, which at the time of the publication of the book in 1891 was a German-ruled colony for about 20 years, seems to not speak to the fearful imaginaries of danger invoked by tropes of the jungle. Guided by Jaeger's argument about the production of imperial unity through visual discursive landscape markers, I will discuss how nationality and race played out in this image that at first sight might not carry distinct national or racial "characteristic" inscriptions.

In the closing section, I will present reflections on how these images, their particular discursive making and their activation as educational images in the context of the object lesson method were tied to the production of the desired German subject as a White subject.



Figure 1

Image titled "German settlement in America" in the picture book 'Geographical Character Images' (1891) by Walther.

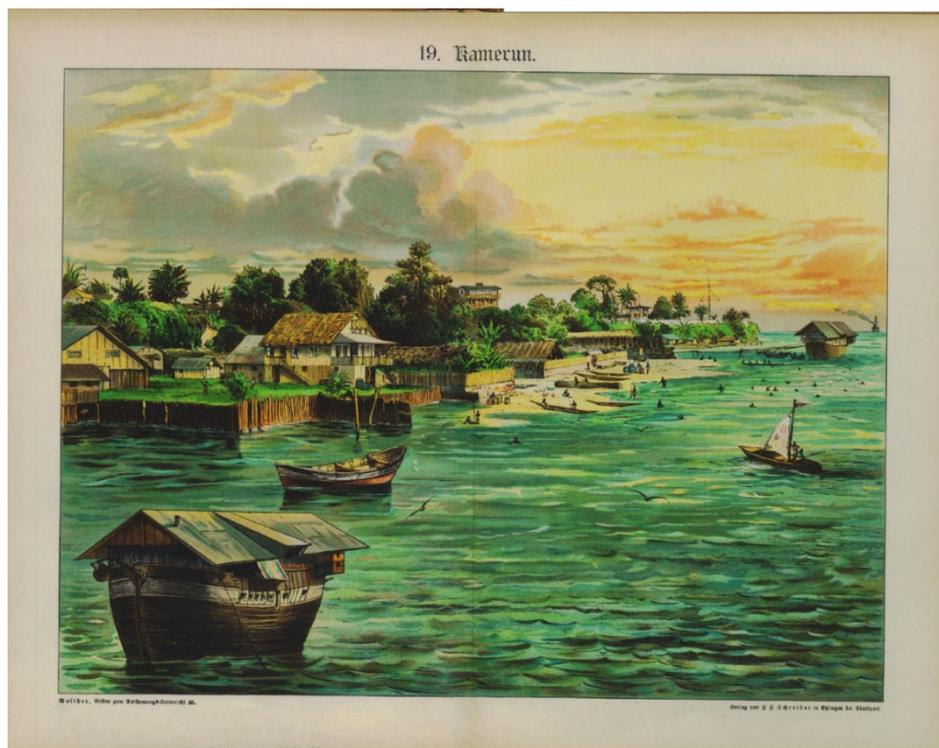


Figure 2
Image titled "Cameroon" in the picture book 'Geographical Character Images' (1891) by Walther.

References

- Anderson, Benedict Richard O’Gorman. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Buisson, Ferdinand. (1875). *Rapport sur l’instruction primaire à l’exposition universelle de Vienne en 1873* [Report about primary instruction at the universal fair in Vienna 1873]. Impr. nacional. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11311621?page=195&q=Staub>
- Carter, Sarah Anne. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190225032.001.0001>
- Chakkalakal, Silvy. (2014). *Die Welt in Bildern. Erfahrung und Evidenz in Friedrich J. Bertuchs »Bilderbuch für Kinder« (1790-1830)*. Wallstein.
- Chakkalakal, Silvy. (2019). The child of the senses. Education and the concept of experience in the eighteenth century. *The Senses and Society*, 14(2), 148–172. <https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1626643>
- Cosgrove, Denis. (2012). *Geography and Vision. Seeing, Imagining and Representing the World*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/geography-and-vision-9780857732002/>
- Dussel, Inés. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. In Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 29–49). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137000705>

- Dussel, Inés & Priem, Karin. (2017). The visual in histories of education: A reappraisal. *Paedagogica Historica*, 53(6), 641–649. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1392582>
- Foucault, Michel. (1988). Technologies of the Self. In Luther H. Martin, Hugh Gutman, & Patrick H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Hall, Catherine. (2002). *Civilising Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination 1830-1867*. University of Chicago Press.
- Hulme, Mike. (2009). *Why We Disagree about Climate Change: Understanding Controversy, Inaction and Opportunity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841200>
- Jaeger, Jens. (2009). Colony as Heimat? The Formation of Colonial Identity in Germany around 1900*. *German History*, 27(4), 467–489. <https://doi.org/10.1093/gerhis/ghp056>
- Lawn, Martin, & Grosvenor, Ian. (2005). *Materialities of Schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books Ltd.
- Lekan, Thomas. (2005). German Landscape. Local Promotion of the ‘Heimat’ Abroad. In Krista O’Donnell, Renate Bridenthal, & Nancy Ruth Reagin (Eds.), *The Heimat abroad: The boundaries of Germanness* (pp. 141–166). The University of Michigan Press.
- Mirzoeff, Nicholas. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Duke University Press Books.
- O’Donnell, Krista. (2005). Home, Nation, Empire. Domestic Germanness and Colonial Citizenship. In Krista O’Donnell, Renate Bridenthal, & Nancy Ruth Reagin (Eds.), *The Heimat abroad: The boundaries of Germanness* (pp. 40–57). The University of Michigan Press.
- Osborne, Michael A. (2000). Acclimatizing the World: A History of the Paradigmatic Colonial Science. *Osiris*, 15, 135–151.
- Reuschert, E. (1908). Necrology: Eduard Walther. *American Annals of the Deaf*, 53(4), 401–403.
- Rogers, Rebecca. (2019). Conversations About the Transnational: Reading and Writing the Empire in the History of Education. In Eckhardt Fuchs & Eugenia Roldán Vera (Eds.), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (pp. 101–124). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1>
- Rose, Gillian. (2016). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials* (4th ed.). Sage. <http://www.loc.gov/catdir/toc/fy0708/2006927695.html>
- Sengupta, Parna. (2003). An Object Lesson in Colonial Pedagogy. *Comparative Studies in Society and History*, 45(1), 96–121.
- Sobe, Noah W. (2013). Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 94–105). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137000705>
- Stoler, Ann Laura. (2010). *Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule, With a New Preface*.
- Tielert, Barbara. (1993). Die bunte Bilderwelt von J. F. Schreiber. *Bücher-Markt*, No. 2, 4-7, 20-23.
- Walther, Eduard. (1891). *Bilder zum Anschauungsunterricht. Teil III: Geographische Charakterbilder.: Vol. III*. J. F. Schreiber Verlag; DNB Leipzig.

Materiales didácticos: de los libros didácticos a la inteligencia artificial.

Nelson De Luca Pretto.

El veloz desarrollo de la ciencia y de la tecnología Nos imposibilita realizar análisis, en cualquier área con abordajes sencillos, tan solamente aislando variables. Más que nunca, hoy, pensar sobre educación significa, simultáneamente, pensar en la ciencia, en la tecnología, en la cultura, todo de manera articulada. Por otra parte, pensar en la historia de la cultura material de la escuela, es al mismo tiempo pensar en el propio desarrollo de la ciencia.

Para evitar profundizar demasiado en la historia, volvamos nuestra atención a los libros de texto impresos y sus políticas, centrándonos especialmente en la realidad brasileña. Este hecho comienza con un análisis conciso de la presencia de los libros de texto, hasta llegar a una analice de la (omni-)presencia de las tecnologías digitales en la educación brasileña, con la posibilidad de ampliar esta mirada también a su (omni-)presencia en gran parte del mundo.

Los análisis realizados en la no tan lejana década de 1980 señalaban problemas debidos a una política centralizada que beneficiaba a las editoriales y fomentaba la producción de materiales que no se ajustaban ni a las realidades culturales de las distintas regiones ni a los llamados conocimientos científicos (Craveiro et al., 2008; Rossini & Gonzalez, 2012). Ya entonces, el mercado acabó dictando las reglas y lo que vimos fue un casi estímulo a la producción de materiales sin los requisitos mínimos de calidad científica, aunque cuestionáramos cuál era ese criterio universal de calidad. Lo que solía prevalecer eran cuestiones relacionadas a los intereses del mercado. Los editores decían que no producían buenos libros porque los profesores no los compraban. Había dudas y sospechas sobre la relación entre el Ministerio y quienes lo dirigían, así como los grandes grupos empresariales que gestionaban el mercado de los medios de comunicación vinculados a los libros impresos (Pretto, 1995).

En 2008, el mercado editorial brasileño se distribuyó de la siguiente manera: 54,3% para libros educativos, 23,2% para libros generales, 15,2% para libros científicos y profesionales y 7,3% para libros religiosos. (Craveiro et al., 2008, p. 10). Desde este periodo hasta la actualidad, las ventas de libros de texto al gobierno han fluctuado, alcanzando casi los 190 millones de ejemplares vendidos al gobierno en 2022, mientras que las ventas directas al mercado han descendido. Así, según los editores, "[...] con el menor número de ejemplares vendidos al mercado de los últimos 17 años, el subsector intenta mantener su rendimiento aumentando nominalmente los precios" (BookData, 2023, p. 15).

Poco a poco van llegando a las escuelas brasileñas materiales digitales como ordenadores, tabletas e incluso teléfonos móviles traídos por los propios alumnos. Es necesario profundizar en el papel de estas tecnologías y en sus posibilidades para la educación, ya sea presencial o a distancia. Por otro lado, la asunción irrestricta de esas transformaciones sin distanciamiento crítico, ha provocado un fuerte malestar en muchas instituciones que compran paquetes listos como salvadores de todos los males de la educación, sin una clara confrontación de los demás problemas, como las condiciones de trabajo de los profesores, la calidad de la infraestructura escolar y, finalmente, la propia calidad de los materiales (digitales o no) ofrecidos a las escuelas. Esto incluye situaciones que rozan el extremo, como en el caso del estado de São Paulo, el estado más grande del país, donde el gobierno local propuso la sustitución total de los libros impresos por libros digitales para el año de 2024, propuesta que fue duramente criticada y posteriormente revertida (Patriarca et al., 2023).

Se hace necesario reforzar la idea de que la escuela no puede convertirse en un espacio de experimentación con las tecnologías desarrolladas por la industria, de modo que los cambios en el ámbito de la educación no deben responder a modas o a necesidades del mercado de trabajo, sino que deben avanzar hacia una inserción activa en el proceso más amplio de transformaciones que se vienen produciendo en el mundo desde la segunda mitad del siglo XX. Entre estas profundas transformaciones, podemos decir que la presencia y rápida expansión de internet ha traído enormes retos, especialmente para la educación, dado que los dispositivos han ingresado en los espacios escolares a través de las manos de los alumnos y de la presión de la industria de equipos. Datos recogidos por el Centro de Información y Coordinación Ponto BR (NIC.br) del Comité Gestor de Internet en Brasil (CGI) en la publicación TIC Domicilios 2020 (CGIbr, 2021), indican las condiciones de acceso a internet en el país. Según los datos, el 83% de los hogares brasileños tienen acceso a internet, un aumento de alrededor del 12% en comparación con la encuesta anterior (2019), con una brecha significativa entre las clases de ingresos más altos y las de más bajos ingresos. Sin embargo, cabe destacar que este acceso, especialmente en las clases más bajas, se realiza casi exclusivamente a través del teléfono móvil (90% para las clases D y E).

No cabe duda de que este acceso a través de teléfonos móviles no nos permite aprovechar plenamente todas las posibilidades que ofrece la tecnología digital. Esto se debe a que entendemos que estas tecnologías contemporáneas son mucho más que meras herramientas auxiliares de los procesos educativos (Pretto, 2013). Entendemos estas tecnologías como elementos centrales de la escritura contemporánea, de manera que para la educación, los movimientos alrededor de los procesos colaborativos han sido de fundamental importancia, ya que posibilitan, potencialmente, la comprensión de que los aparatos tecnológicos contemporáneos, contruidos y desarrollados históricamente, se constituyen en elementos que contribuyen con la construcción de otras prácticas sociales. Lo digital, de una manera general, y la internet, en especial, reconfiguran drásticamente, como afirma Mark Poster, las condiciones básicas del discurso y de la recepción, ya que, para él, “[...] la internet es más un espacio social que un objeto.” (Poster, 2001, p. 176). De esta manera, comprender la internet y adjunto a ella, todas las demás tecnologías digitales que se articulan en un proceso de convergencia tecnológica, significa pensarlas más allá de sencillas herramientas auxiliares de los procesos de producción de conocimiento y de la educación (Pretto, 2013).

Considerar la internet, como espacio social, significa comprender que sus efectos

[...] son más como los de Alemania que como el de los martillos. Los efectos de Alemania sobre las personas dentro de ella es el de hacerlas alemanas (por lo menos en la mayor parte de los casos); los efectos del martillo no son de hacer con que las personas sean martillos – aunque los Heideggerianos y algunos otros puedan estar en desacuerdo -, sino hacer con que se claven clavos en la madera. Mientras entendamos a internet como un martillo, dejaremos de comprenderla como hemos comprendido el ejemplo de Alemania. El problema es que las perspectivas modernas tienden a reducir internet a un martillo. En la gran narrativa de la modernidad, la internet es una herramienta eficiente de la comunicación, que adelanta los objetivos instrumentales. (Poster, 2001, p. 177).

Y todo eso implica que es necesario considerar como fundamental la imbricación de las tecnologías con la cultura, demandando una otra mirada para su uso, especialmente en la educación. Son las transformaciones de máquinas mecánicas en máquinas inteligentes, con la inteligencia artificial, con los sistemas auto regulados y, todo ello lleno de

imágenes, sonidos y textos digitalizados, que demandan una otra mirada de todo el sistema educativo.

Partiendo de esta concepción de la tecnología, es importante aportar al debate sobre los objetos representativos de otras naciones y/o culturas en la educación algunos de los elementos fundamentales de todo el proceso tecnológico en la educación. Es necesario que se incorpore en las acciones y políticas en torno del material escolar, las temáticas del derecho de autor, del software libre, de las tecnologías libres, de la protección de los datos personales y, con eso, posibilitar la intensificación de la capacidad de producción y uso de los productos científicos y culturales desarrollados por la humanidad (y por las escuelas). Esos movimientos, entretanto, sufren cotidianamente – y eso en todo el mundo –, una gran presión por parte de aquellos que detienen el poder económico, con enormes intereses comerciales de las industrias de entretenimiento, de *software* y *hardware* propietarios.

En particular, destacamos la presencia de las grandes plataformas digitales concentradas en el Silicon Valley estadounidense, ya conocidas por el acrónimo GAFAM - Google, Amazon, Facebook (ahora Meta), Apple y Microsoft. En el caso brasileño, como identifica la investigación *Capitalismo de Vigilancia y Educación Pública en Brasil 2019-2020* (AAVV, 2022b), el 70% de las universidades públicas y los departamentos de educación estatales ya están expuestos al llamado "capitalismo de vigilancia" (ZUBOFF, 2020) ya que sus sistemas de tecnología de la información han adoptado soluciones de una de las empresas llamada GAFAM.

Superar el capitalismo de plataforma (Srnicek, 2018), especialmente en el ámbito de la educación, es esencial para que las escuelas se conviertan efectivamente en productoras de cultura y conocimiento. Para ello, es necesario que los no tan nuevos materiales didácticos, que ahora están imbricados en/con las plataformas digitales y en red, no se conviertan en jardines amurallados que impidan la libre circulación de la información y el conocimiento y, en especial, la producción de culturas y conocimientos.

Hay que invertir en las posibilidades traídas por las tecnologías libres y, con eso, rescatar para el ambiente escolar la perspectiva de creación y de colaboración. Asociado a eso, los movimientos de democratización de las producciones, a través de los conocidos permisos creativos (*copyleft* y *creative commons*), intensifican una idea que es a nosotros muy cara: el énfasis en la intensa creación. Esos son movimientos que buscan hacer circular las informaciones, de producir y de reproducir permanentemente, remezclando todo, recreando por sobre lo que está ya hecho.

Pero las acciones de producción colaborativa pueden ir más allá, incorporando la idea de una producción peer-to-peer para los materiales educacionales, consubstanciando un ciclo virtuoso de producción, remezcla y uso que pueden traer nuevos elementos fundadores de los procesos educacionales, como, igualmente lo propone Yochai Benkler (Benkler, 2005). Esa producción, descentralizada y fortalecida por la actuación autoral de los profesores y estudiantes en las escuelas, dialogaría de manera intensa con los conocimientos y las culturas instituidas. Concluida esa producción – desafío nada fácil, lo sabemos –, con la posibilidad de uso y remezclaje amplio por todos, aún tendremos importantes desafíos. Como afirma Benkler (2005), a partir de ese punto, la cuestión crucial pasa a saber “[...] si tenemos suficientemente buenos motores de busca y plataformas de integración que puedan permitir a alumnos y a profesores investigar, utilizar y dar el necesario retorno para el perfeccionamiento de esos recursos educativos distribuidos” (p. 25?). Para él, “[...] no hay una clara necesidad de imposición de un orden coherente, sino que apenas un mecanismo de investigación, división y transformación [remezcla]. La trayectoria del crecimiento es más semejante al de páginas web que el de

los libros didácticos” (Benkler, 2005, p. 25). Así, profesores y jóvenes pasan a hacer parte de la producción de los propios recursos disponibles para su educación y para la de los demás, no simplemente consumiendo productos acabados, traídos del exterior. Eso, sin alejar la producción histórica de la humanidad, estableciendo con ella un diálogo sincero y abierto, favorecido por las redes, articulando de manera intensa el saber local con el saber planetario, remezclando conocimientos y culturas, en el tiempo y en el espacio. Finalmente, y considerando la importancia de las plataformas para la educación, es necesario, como señala otros investigadores (Srnicek, 2018) también en el documento "Programa de Emergencia por la Soberanía Digital" (AAVV, 2022a) elaborado por investigadores y activistas brasileños y entregado al nuevo gobierno brasileño elegido en 2023, que la presencia de estas plataformas privadas promueva una "[...] situación de extrema vulnerabilidad en relación a la seguridad de la producción científica y tecnológica en Brasil” (s/p) una vez que “[...] la mayor parte de las comunicaciones académicas y de investigación producidas por las instituciones públicas brasileñas están en centros de datos fuera de su control institucional, en su mayoría en los Estados Unidos de América, alimentando un sistema de inteligencia y lucro basado en el análisis de datos que debilita nuestra soberanía y la propia autonomía universitaria" (s/p). Con vistas a superar esta situación, los investigadores, no sólo de Brasil, defienden la necesidad de una infraestructura de redes públicas y plataformas que permitan efectivamente su plena utilización en la educación, con seguridad, creatividad y compromiso social.

Referencias

- AAVV. (2022a). *Programa de Emergência para a Soberania Digital*. <https://cartasoberaniadigital.lablivre.wiki.br/carta/>
- AAVV. (2022b). *Capitalismo de Vigilância y Educación Pública en Brasil (2019-2020)*. Observatório Educação Vigiada. <https://educacaovigiada.org.br/es/cartografia/brasil>
- Benkler, Y. (2005). *Common Wisdom: Peer production of educational materials*. www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf
- BookData, N. (2023). *Série Histórica da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*. Câmara Brasileira do Livro e SNEL. https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/07/1688489002119SC3A9rie_HistC3B3rica_PCR24_2022_V1.pdf
- CGIbr, C. G. da I. no B. (2021). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2020*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf
- Craveiro, G., Machado, J., & Ortellado, P. (2008). *O mercado de livros técnicos e científicos no Brasil: Subsídio público e acesso ao conhecimento*. (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação GPOPAI/USP). Editora Canal 6. <http://www.gpopai.usp.br/relatoriolivros.pdf>
- Patriarca, P., Rodrigues, R., & Moreno, C. (2023, agosto 2). *Entenda o projeto do governo de SP que adotará material 100% digital nas escolas após abrir mão de usar livros didáticos do MEC*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/02/entenda-o-projeto-do-governo-de-sp-que-adotara-material-100percent-digital-nas-escolas-apos-abrir-mao-de-usar-livros-didaticos-do-mec.ghtml>

- Poster, M. (2001). *Whats the matter with the Internet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pretto, N. D. L. (1995). *A ciência nos livros didáticos* (2ª). Editora da Universidade Federal da Bahia/Editora da Unicamp.
- Pretto, N. D. L. (2013). *Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia* (8ª revista e atualizada). EDUFBA.
- Rossini, C., & Gonzalez, C. (2012). REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. En B. Santana, C. Rossini, & N. D. L. Pretto (Eds.), *Recursos Educacionais Abertos: Práticas colaborativas e políticas públicas* (pp. 35-70). Edufba/Casa da Cultura Digital. <http://livrorea.net.br>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Caja Negra Editora.
- Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo de vigilância* (G. SHLESINGER, Trad.). Autêntica.

COMUNICACIONES

Sección 5: Historia de la educación medioambiental, la educación para el desarrollo y la educación para los objetivos del desarrollo sostenible.

La celebración de la Fiesta del Árbol en escuelas primarias en Chile y Argentina durante la primera mitad del siglo XX.

Camila Pérez Navarro.

Introducción

A lo largo del siglo XX, la celebración de la Fiesta del Árbol se llevaba a cabo en numerosos países. Esta actividad, que ya se festejaba en España a inicios del siglo anterior (García Monteagudo, 2018), pretendía concientizar y educar sobre la importancia del cuidado y la protección de especies arbóreas mediante la plantación colectiva de árboles. Por lo general, esta instancia era organizada por las escuelas primarias y/o por sociedades de amigos del árbol, y convocaba tanto a estudiantes como al resto de la comunidad local. Debido a la relevancia de esta celebración en la península ibérica, diversos estudios han abordado su institucionalización en diversas ciudades españolas, como en Canarias (Naranjo, 2006), Murcia (Cerdá, 2016), A Coruña (Carballo, 2020), La Rioja (Soubeyroux, 2022); y en Barreiro, Portugal (Rodrigues, 2010). Sin embargo, su festejo en países latinoamericanos ha sido escasamente estudiado desde una perspectiva histórica. Solo contamos con investigaciones para el caso de Puerto Rico (Domínguez, 2008), Venezuela (Peña, 2022, 2023), Brasil (Romero Montenegro, Soares y Paulilo, 2022) y Chile (Pérez Navarro, 2022).

En este marco, en el presente trabajo analizamos la celebración de la Fiesta del Árbol en escuelas chilenas y argentinas durante la primera mitad del siglo XX y los discursos en torno a ella. Para lograr este propósito, exploramos el contenido de las publicaciones periódicas editadas por las autoridades educacionales de ambos países. Para el caso chileno analizamos los números publicados en la *Revista de Educación* (1928-1956), la *Revista Agrícola* -publicación dirigida a maestras y maestros de escuelas rurales- (1936 – 1941) y la *Revista de Educación Rural* (1942-1943); todas editadas por el Ministerio de Educación Pública. Para el caso argentino, analizamos todos los números publicados por *El monitor de la educación común* (1900-1940), órgano del Consejo Nacional de Educación. Este corpus fue complementado por documentación elaborada al interior de las mismas escuelas primarias, como informes de directoras o directores, o relatos y/o escritos de estudiantes.

La Fiesta del árbol como celebración escolar oficial en el Cono Sur

La introducción de la Fiesta del Árbol en los sistemas educativos del Cono Sur se produjo en un contexto de circulación de ideas del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y del pensamiento higienista, que permearon las políticas educativas durante la primera mitad del siglo XX. Ambas corrientes coincidían en promover el desarrollo de actividades pedagógicas fuera de los límites del aula escolar. En paralelo, intelectuales, científicos y naturalistas impulsaron la institucionalización de la gestión forestal y la toma de conciencia por parte de la sociedad sobre los riesgos que conllevaba la tala indiscriminada de los bosques, como Federico Albert en Chile y Domingo Faustino Sarmiento en Argentina. En este sentido, la Fiesta del Árbol se planteaba como una instancia fundamental en la sensibilización de la población respecto a la importancia de proteger las especies arbóreas.

La celebración de la Fiesta del árbol en escuelas primarias chilenas

En Chile, las primeras Fiestas del Árbol se llevaron a cabo en 1902 en establecimientos educativos de diversos territorios, como Maipo, Los Andes y Ñuñoa (Sepúlveda, 1904). El primer registro más completo disponible sobre la celebración de la Fiesta del Árbol es aquella que se llevó a cabo en julio de 1904, en Santiago, en las escuelas Francisco Arriarán y Francisco Olea, dependientes de la Sociedad de Instrucción Primaria. Al año siguiente, la Sociedad Escuelas de Proletarios celebró la Fiesta del Árbol, con el propósito de contribuir a difundir ideas relacionadas con el “fomento de la agricultura nacional y para la educación del pueblo, el interés por la conservación y el cuidado de los árboles” (Sociedad Escuelas de Proletarios, 1908, p. 5-6).

Con posterioridad, la Fiesta del Árbol continuó siendo celebrada en escuelas privadas y públicas del país. Se institucionalizó a inicios de 1909, cuando el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública aprobó el Reglamento General de Excursiones, Paseos y Fiestas; normativa estableció que todas las escuelas de una misma ciudad o pueblo celebrarían, con asistencia de las autoridades locales y escolares, la Fiesta del Árbol (Fernández y Torreblanca, 1919).

A lo largo de la década de 1910, las autoridades intensificaron el fomento de esta festividad. Hacia el final de la década siguiente, las fuentes documentales muestran que la Fiesta del Árbol ya era celebrada en muchas escuelas del país. Durante la dictadura del militar Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) se le dio un nuevo impulso a esta celebración, al ser incluida en el Reglamento General de las Escuelas Primarias, publicado a inicios de agosto de 1929 (Ministerio de Educación Pública, 1929, p. 553).

Un par de semanas después de publicado el Reglamento, la celebración se efectuó en diversos territorios. Las fuentes muestran que durante la década de 1930, esta festividad ya era una celebración escolar consolidada al interior del sistema educativo chileno.

La celebración del Día de los árboles en escuelas argentinas

En Argentina, en la sesión llevada a cabo el 20 de agosto de 1900, el Consejo Nacional de Educación aprobó que cada 11 de septiembre se festejaría el Día de los Árboles (a excepción de las escuelas ubicadas en los territorios nacionales de Tierra del Fuego y Santa Cruz, donde se realizaría el 11 de diciembre). La celebración, pensada como acto en conmemoración de la muerte del destacado educacionista y político Domingo Faustino Sarmiento, tenía como objetivo que estudiantes, secundados por sus directores y maestros, plantasen árboles o arbustos en las localidades donde residían. Se esperaba que esta acción cultivara “en los niños el amor a las ocupaciones agrícolas, que habitan al trabajo sano y contribuyen al desarrollo de la riqueza pública” (Consejo Nacional de Educación, 1900, p. 550).

El Día de los árboles paulatinamente comenzó a ser festejado en las escuelas primarias de Argentina. Según informó *El monitor de la educación común*, el 23 de julio de 1901, más de 2.500 niños pertenecientes a las escuelas provinciales de Rosario marcharon hacia la plaza San Martín a plantar árboles en las principales avenidas de la ciudad; mientras que en octubre de 1902 se celebró en la ciudad de Resistencia, en el territorio nacional del Chaco. Liderada por la escuela de varones, la festividad incluyó la lectura de discursos alusivos a bosques, la plantación de árboles “en un terreno expresamente preparado para la enseñanza agrícola, se recitaron composiciones sobre las plantas y el descubrimiento de América, se cantó un himno sobre el día del árbol y por último distribuyéronse medallas conmemorativas de la primer fiesta del árbol” (Consejo Nacional de Educación,

1902). Hacia finales de la década, la celebración también se llevaba a cabo en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación ubicadas en Chos Malal, en el territorio nacional de Neuquén, y su festejo era extendido en las escuelas que formaban parte de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires.

Algunos discursos en torno a la celebración de la Fiesta del Árbol en el Cono Sur

Las fuentes permiten identificar algunos discursos en torno a la celebración de la Fiesta del Árbol que eran compartidos entre Chile y Argentina.

En primer lugar, esta actividad se presentaba como un importante mecanismo para forjar futuros ciudadanos moralmente intachables, que respetaran y protegieran la naturaleza vegetal, y que contribuyeran a fortalecer la patria. Representativo de lo anterior es lo señalado por el educacionista José Manuel de Vedia -director y redactor de *El monitor de la educación común*- en enero de 1901:

“Venga, pues, el día de los árboles, espárzanse las semillas en tiempo y tierra propicia, infúndase en la juventud el amor a la naturaleza, multiplíquense las plantaciones de toda especie y bríndenlos éstas sus perfumes, su grata sombra, sus delicados frutos, purificando la atmósfera, abrigando los hogares, ablandando los alimentos y suministrando los materiales para todo género de construcciones, incluso la nueva nave de salvación, para la prosperidad de los pueblos!” (de Vedia, 1901).

En tanto, para el caso chileno, la misión civilizadora de esta celebración escolar se relacionaba con el combate de “la indolencia que tolera la destrucción de nuestros bosques” y el impulso a “tutelar una riqueza pública de la cual, como de ninguna otra, se derivan tantos bienes” (Oficina Nacional de Estadísticas, 1911, p. 138).

En segundo lugar, en ambos países se difundió una narrativa que sugería concebir al árbol como un amigo. Al respecto, el profesor chileno Manuel Martínez -director de la *Revista Agrícola*- sostenía en uno de los textos editoriales de esta publicación: “Son los maestros, en efecto, los más autorizados para conseguir, por todos los medios a su alcance, que los hombres consideren a los árboles, como sus mejores amigos, como sus hermanos, por decirlo así, sin los cuales la existencia se hace difícil, cuando no imposible” (Martínez, 1936, p. 1). Por su parte, en 1907, Pastor Lacasa -vocal del Consejo Nacional de Educación de Argentina- dirigió el siguiente mensaje a las niñas y niños que asistían a las escuelas ubicadas en el barrio Vélez Sarsfield:

“Si el árbol ha prestado al hombre tan grandes servicios (...) es justo pues que tengáis cariño por él, que le cuidéis como a un ser amigo, que no lo maltratéis y que al colocar con vuestras gentiles manos estos arbustos, os vinculéis a ellos, pues llegará un día que al prestar sus servicios evocará en vuestras mentes los recuerdos simpáticos de esta edad feliz y os proporcionará la satisfacción de haber realizado una obra útil” (Lacasa, 1907, pp. 242-243).

Desde otra perspectiva, y frente a la amenaza ecológica que significaba la deforestación de los bosques, un conjunto de relatos hace referencia a un porvenir sombrío, el cual era posible evitar a partir de la sensibilización sobre los efectos negativos de estas prácticas y la importancia de redirigir moralmente a la población. En septiembre de 1913, en Chile, el visitador de escuelas Carlos Beas emplazaba especialmente al magisterio a organizar la Fiesta del árbol y, así, instruir a la población en torno a la protección de la vegetación. Beas sostenía que la plantación y cuidado de los árboles en las escuelas no solo era necesaria porque ellos “nos ofrecen sus bellezas naturales, sino [también porque] levantan nuestras energías físicas, morales y psíquicas, desviándonos del tenebroso camino de las

inclinaciones y pasiones desenfrenadas” (1914, p. 6). En la misma línea, el educador escolanovista Ernesto Nelson -quien dirigió la Sección Pedagógica del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata entre 1910 y 1914- escribió en 1917 sobre la necesidad de educar a la población para evitar el avance de la deforestación del territorio argentino:

“los bosques que poseemos están siendo objeto de una destrucción despiadada, que se viene ejerciendo desde hace más de medio siglo (...) La percepción cada vez más clara de este vacío que el Día del Árbol trae cada año a vuestro espíritu, hace que ese día marque una hora melancólica en la que haciendo un alto en nuestra vida despreocupada, efectuamos el arqueo de nuestro reducido patrimonio. Pero ésta es también una hora de optimismo, porque señala el despertar de nuestra conciencia” (Nelson, 1917, p. 145).

Cierre

La celebración de la Fiesta del árbol en las escuelas del Cono sur tuvo orígenes diferentes: mientras que en Chile su realización fue obra de educacionistas vinculados a escuelas privadas gratuitas, como la Sociedad de Instrucción Primaria o la Sociedad Escuelas de Proletarios; en Argentina, su institucionalización como efeméride escolar tuvo como propósito inicial honrar la memoria de Sarmiento. Sin embargo, en ambos países se desarrollaron discursos comunes en torno a su celebración.

Fuentes primarias

- Beas, C. (1914). *En la Fiesta del Árbol*. Concepción: Imprenta Moderna.
- Consejo Nacional de Educación (1900). Acta de la sesión n.º 73 del Consejo Nacional de Educación. *El monitor de la educación común*, 330, pp. 549-551.
- Consejo Nacional de Educación (1902). Fiesta del Árbol en Resistencia. *El monitor de la educación común*, 356, p. 936-945.
- De Vedia, J. M. (1901). El día del árbol. Manera de establecerlo entre nosotros. *El monitor de la educación común*, 335, pp. 853-855.
- Fernández, R. y Torreblanca, E. (1919). *Recopilación de leyes i reglamentos relativos a los servicios de instrucción primaria y normal*. Santiago: Dirección de Impresiones L. A. Lagunas.
- Lacasa, P. (1907). La fiesta del árbol. *El monitor de la educación común*, 418, pp. 241-252.
- Martínez, M. (1936). Sociedad Amigos del Árbol. *Revista Agrícola*, n. 3.
- Ministerio de Educación Pública (1929). Reglamento General de las Escuelas Primarias. En: Donoso, R. (1937). *Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública*. Santiago: Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones.
- Nelson, E. (1917). En el día del árbol. *El monitor de la educación común*, 536, pp. 141-145.
- Oficina Central de Estadísticas (1911). *Anuario Estadístico de 1910*. Santiago: Oficina Central de Estadísticas.
- Sociedad Escuelas de Proletarios (1908). *La Fiesta del árbol*. Santiago: Imprenta Cervantes.

Referencias

- Carballo, E. (2020). Génesis, desarrollo e instrumentalización de la Sociedad de Amigos de los Árboles de A Coruña (1911-1983). *Cuadernos de Estudios Gallegos*, 133, pp. 351-374.
- Domínguez, C. (2008). La celebración del Día del Árbol en Puerto Rico (1897-1903). *Acta científica. Asociación de maestros de ciencia de Puerto Rico*, 22(1-3), pp. 87-93.
- García Monteagudo, D. (2018). La Fiesta del Árbol en la meseta de Requena-Utiel: un estudio de casos. *Oleana*, 32, pp. 399-414.
- Naranjo, R. (2006). Francisco González Díaz, precursor de la educación ambiental en Canarias. En: Morales, F. (Coord.). *Actas XVI Coloquio de Historia Canario-Americana* (pp. 66-80). España.
- Peña, C. (2022). La Fiesta del Árbol en Venezuela desde la participación femenina en Tricolor (1949-1960). *El viaje de Eneas. Revista de Educación*, 13.
- Peña, C. (2023). La formación de las maestras para la Fiesta del Árbol en Venezuela (1905-1922). *Educere*, 27(87), pp. 333-342.
- Pérez Navarro, C. (2022). La celebración de la Fiesta del Árbol en el sistema escolar y la dimensión emocional del discurso educativo sobre la naturaleza arbórea (Chile, 1902-ca. 1949). En: Rocha, H. y Toro-Blanco, P. (Comp.). *Educación, infancia/juventud y emociones en perspectiva histórica (siglos XIX y XX)*. Brasil: Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico.
- Rodrigues, M. M. (2010). Festas escolares: as festas da árvore no Barreiro. *Historia da Educação*, 14(31), pp. 95-119.
- Romero Montenegro, N., Soares, C. L., y Paulilo, A. L. (2022). Festa da árvore (décadas de 1920-1930): vida ao ar livre e múltiplos sentidos da festa escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 22(1), e233. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e233>.
- Soubeyroux, M. H. (2022). La Fiesta del Árbol de Alberite a Lequeitio o el recorrido de un maestro ejemplar. En: Soubeyroux, M. H., y Zapata, M. *Miradas sobre una obra polifacética. Homenaje a Jean-Louis Guereña*.

Reimaginando el aprendizaje: un viaje histórico a través de las proyecciones de imágenes de la naturaleza en las placas de linterna del Museo Complutense de Educación.

María Casas Bañares.
Manuel Fernández Vidal.
Jaime del Rey Tapia.
Sara Ramos Zamora.

Introducción

En esta comunicación presentamos una iniciativa desarrollada por el Museo Complutense de Educación a partir de las placas de linterna utilizadas con fines educativos desde finales del siglo XIX. La iniciativa se realizó en el marco de la Semana de la Ciencia y la Innovación 2023 e incluía una exposición en el espacio abierto del museo además de talleres con alumnos de la facultad.

En un contexto cultural caracterizado por la ausencia casi total de información gráfica y el avance de la industrialización, las placas de linterna se emplearon para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales, así como de la Historia, la Geografía y las Artes Plásticas. Desde otro punto de vista, su entrada en el aula coincide también con el auge de las ciudades y el éxodo rural, un cambio que aleja a los seres humanos de la naturaleza. Al lado de otros recursos y las propias excursiones escolares, la utilización de estas imágenes en el ámbito educativo debió facilitar un acercamiento a ese mundo alejado.

Las imágenes han acompañado al ser humano en los principales ámbitos de su actividad desde el principio de los tiempos y dan cuenta de su potencia comunicativa como guardianas y transmisoras del conocimiento (Mitchell, 2020; Delgado et al., 2016; Cirlot, 1997). Al mismo tiempo siempre han sido constructoras de significado y han gozado de una posición privilegiada en la construcción de la realidad especialmente en la estructuración y difusión del capital simbólico, es decir, en el poder para ofrecer una determinada visión del mundo (Aguilar, 2015).

La exposición ofreció un recorrido histórico para resaltar el valor de un fondo singular del museo mostrando linternas, placas epidioscópicas en cristal (placas de linterna) y diapositivas, en diálogo con los contenidos de los manuales escolares.

En el taller se utilizaron los equipos de proyección del museo y ejemplos de nuestra colección de placas de diferentes fabricantes de principios del siglo XX (o finales del XIX) con el objetivo de reflexionar y debatir sobre los aspectos pedagógicos de estos nuevos recursos y su relación con otros objetos como los manuales y las láminas murales. En nuestra comunicación nos centraremos fundamentalmente en el valor de estos nuevos recursos para la enseñanza del entorno natural: paisaje, fenómenos naturales y animales.

Desarrollo

A lo largo de las numerosas transformaciones tecnológicas y sociales acontecidas, la linterna mágica llega al siglo XIX como “uno de los recursos técnicos más utilizados en la educación o la divulgación recreativa de la ciencia” (Frutos, 2008, p.19).

Las primeras linternas mágicas se empezaron a utilizar con fines didácticos a finales del siglo XIX y al mismo tiempo aparecieron un gran número de colecciones de imágenes

para proyectar, muchas de ellas con fotografías de la naturaleza, paisajes o fenómenos geográficos y animales. Las primitivas placas epidioscópicas en cristal placas de linterna mágica o simplemente placas de vidrio fueron sustituidas más tarde por diapositivas sobre película fotográfica. Estos recursos se han mantenido en uso al lado de las películas, durante más de cien años, hasta la aparición de los soportes digitales.

Los fondos del museo incluyen una colección de unas cuatrocientas placas de linterna, sin considerar las diapositivas de color, prácticamente todas ellas con imágenes de la naturaleza.

La imagen, como tal, ha estado presente a lo largo de la historia en materiales y recursos didácticos, como libros de texto, guías, mapas, manuales, etc. Ya sea en el campo de las ideas pedagógicas, o bien en el de las prácticas cotidianas de cientos de miles de escuelas, la pregunta por el uso de las imágenes en la historia de la enseñanza escolar nos obliga a volver la vista más de trescientos años, si tomamos como punto de partida la obra de Comenio a mediados del siglo XVII, *Orbis Sensualium Pictus* (Feldman, 2004).

Históricamente la potencia de la imagen ha sido bien reconocida como forma de influir sobre la opinión (pensemos por ejemplo en los carteles de propaganda durante la II Guerra Mundial, o la relevancia actual de los medios de comunicación de masas a los que nos referimos como el cuarto poder, Martínez-León, 2020). Sin embargo, para Sontag, entre otros, es necesario tener presente la compleja relación entre la imagen y la realidad. En palabras de la autora, la noción primitiva de la eficacia de las imágenes presupone que las imágenes poseen las cualidades de las cosas reales, pero nuestra inclinación es atribuir a las cosas reales las cualidades de una imagen. *“The picture may distort; but there is always a presumption that something exists, or did exist, which is like what’s in the picture”*: La imagen puede distorsionar, pero siempre hay una suposición de que algo existe o existió, que se asemeja a lo que está representado en la imagen (Sontag, 1997, p. 4). Por tanto, resulta crucial considerar cómo la imagen puede modelar nuestras expectativas e interpretaciones acerca de las cosas reales en el contexto educativo. Hoy en día, la imagen mediada por tecnologías digitales (plataformas *e-learning*, multimedia educativo, simuladores de aprendizaje; etc.) está presente en la vida cotidiana de las aulas (Delgado et al., 2016); y además el relato audiovisual constituye la forma predominante del relato socialmente compartido (Fontcuberta, 2016).

En la comunicación describiremos los resultados del taller que buscaban que los participantes reflexionaran sobre el pasado, presente y futuro de la proyección de imágenes del mundo real en la educación, y también que les sirvieran de inspiración para innovar de forma continuada en sus estrategias pedagógicas. Una de las ideas que exploramos en este contexto es la enunciada por Simons y Massechelein (2014) sobre la cultura escolar como elemento de suspensión del tiempo social ordinario, y su propuesta para crear interés, atender al mundo real y abrir posibilidades de conocimiento, tal como revela este bello pasaje:

Ella ha visto estos animales muchas veces. A algunos los conoce por su nombre. El gato y el perro, claro: pululan por la casa. También conoce los pájaros. Podría distinguir a un gorrión de un herrerillo y a un mirlo de un cuervo. Y, por supuesto, los animales de la granja. Nunca pensó mucho en ello. Era simplemente así. Todos los de su edad sabían estas cosas. Era de sentido común. Hasta ese momento. Una lección solo con grabados. Ni fotografías ni películas. Hermosos grabados que convertían la clase en un zoo, salvo que no había jaulas ni barrotes. Y la voz de la profesora que pedía nuestra atención porque dejaba hablar a los grabados. Los pájaros tienen pico y el pico una forma, y la forma revelaba el tipo de alimentación: comedores

de insectos, de semillas, de pescado... Se sumergió en el mundo animal, que se tornó real. Lo que una vez pareció obvio se le hizo extraño y seductor. Los pájaros hablaron de nuevo, y de pronto ella pudo hablar de ellos de otra forma (...) Un mundo que surgía como de la nada, invocado por los mágicos grabados y por una voz hechizante. No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o el creciente interés que descubría en sí misma... (Pennac, 2010, en Masscheleins y Simons, 2014, pp. 43-44. El subrayado es nuestro).

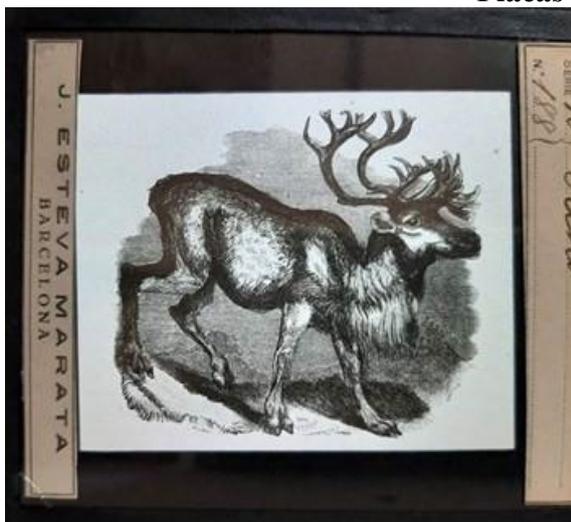
Exploraremos también cómo la proyección de imágenes ha enriquecido la experiencia educativa, analizando beneficios tangibles que van desde la mejora de la comprensión hasta el estímulo de la curiosidad por la naturaleza. Hablaremos sobre la forma en que esta innovación impacta en la motivación del alumnado, considerando si constituye un elemento sorpresa que potencia el proceso de aprendizaje y ayuda a transformar el espacio educativo en un entorno dinámico y estimulante. En concreto nos detendremos en cómo afecta al interés, fomenta la colaboración entre estudiantes y potencia el aprendizaje compartido. En cuanto al rol del profesor o profesora, nos adentraremos en lo que se espera de ellos para integrar de manera efectiva la proyección de imágenes en el proceso de enseñanza. En particular, exploraremos el papel del docente como facilitador de experiencias visuales significativas y su impacto en la comprensión de los contenidos del mundo real. Asimismo, revisaremos cómo el alumnado puede participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje a través de la proyección de imágenes, explorando estrategias para involucrarles en la interpretación y análisis visual del entorno natural.

Finalmente, analizaremos las diferencias y similitudes entre el uso de placas de linterna como recursos visuales y los grabados o dibujos en papel que ya estaban presentes en los manuales escolares, muchos de ellos dedicados a *Lecciones de cosas*, y las láminas murales con imágenes de la naturaleza.

La iniciativa que presentamos, aunando la perspectiva histórica, museística y patrimonial, aspiraba a crear un espacio que promoviera la creatividad, la participación y el entendimiento profundo del impacto transformador de las imágenes proyectadas en el aula.

Las figuras siguientes reproducen materiales y objetos presentes en la exposición y en el taller:

Placas de linterna



Reno (grabado). Placa de cristal 10 x 8,5 cm. Editorial J.E. Marata, Barcelona. Sin fecha. Fondos MCE



Acantilados (fotografía). Placa de cristal 10 x 8,5 cm. Editorial Mazo, Paris. Sin fecha. Fondos MCE.

Archivado de placas y linterna mágica



Estuche para placas de linterna. Principios siglo XX. Sin fecha. Fondos MCE.



Linterna mágica. Principios siglo XX. Restaurada dentro de esta iniciativa. Sin fecha. Fondos MCE.

Láminas murales

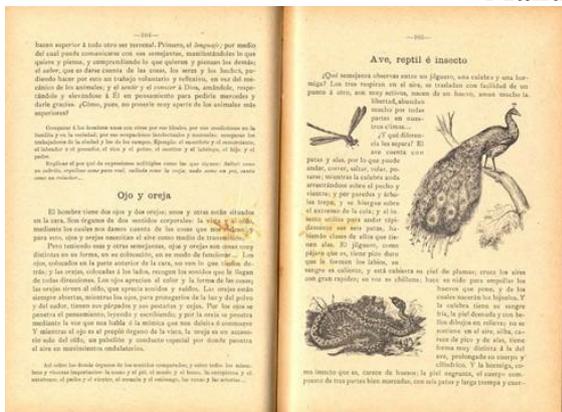


Tallos. Lámina mural, 100 x 70 cm. Antonio Vallardi, Milano. Papel doble y listones de madera. principios siglo XX. Fondos MCE.

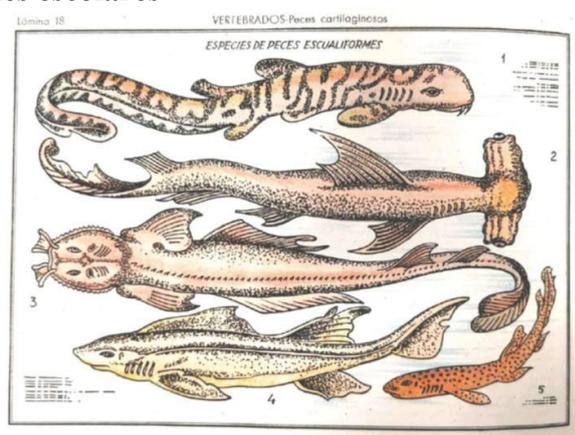


Pinar de pino piñonero. Lámina mural, 67 x 52 cm. Diputación de Madrid. Papel, mediados siglo XX. Fondos MCE.

Manuales escolares



Ave, reptil e insecto. *Educar para la vista, lecciones de cosas.* Editorial Hijos de Santiago Rodríguez, 1909. Fondos MCE.
Resumen y conclusiones



Especies de peces escualiformes. *Atlas de historia natural.* Editorial Miguel Salvatella, 1940. Fondos MCE.

La comprensión de los cambios culturales introducidos por las tecnologías, como en el caso específico de las transparencias con imágenes, requiere una perspectiva histórica. Observar el desarrollo y la adopción de estas herramientas en la educación a lo largo del tiempo nos permite apreciar cómo han influido en la forma en que percibimos el mundo que nos rodea, compartimos información y construimos conocimiento. En este contexto, los museos, al exhibir y explicar el uso de las transparencias con imágenes, desempeñan un papel crucial y ofrecen la posibilidad de contextualizar las características de estos objetos tecnológicos y examinar críticamente su impacto en la sociedad.

Las placas de linterna permitieron aumentar de forma muy notable el número de imágenes que se utilizaban en las aulas. Al mismo tiempo, la proyección en pantallas permitió compartir esas imágenes por grupos más numerosos de alumnos frente a las posibilidades de las láminas murales.

La utilización de placas introdujo una visión nueva de la naturaleza en las aulas, en buena parte gracias también a los originales fotográficos, aunque en otros casos, las imágenes reprodujeran solo grabados anteriores. El empleo de estos medios permitió a los alumnos mejorar su apreciación del entorno, algo que podemos considerar como un primer paso de lo que ahora nos referimos como medio ambiente o educación medio ambiental.

La exposición establecía un diálogo entre los contenidos gráficos de los manuales escolares y las imágenes de las placas de linterna que permitió contrastar el interés de unos y otros. La exposición fue también una muestra del trabajo de catalogación desarrollado con el fondo de placas de linterna del museo lo que ha supuesto construir un archivo fotográfico digital, algo muy importante para acceder a un material que de otra forma sería difícil o imposible mostrar.

Por su parte, el taller propició la oportunidad de entablar un debate colectivo con el alumnado sobre la potencia de la imagen para crear situaciones de aprendizaje significativo en el aula.

En última instancia, la experiencia de ver estas tecnologías y compartirlas dentro de un entorno museístico fomenta la reflexión conjunta. La interacción entre visitantes, así como la mediación por parte de expertos, da lugar a una comprensión más profunda de cómo las innovaciones moldean la sociedad y contribuyen a cambios culturales significativos. La reflexión del alumnado sobre lo que las innovaciones tecnológicas pudieron suponer en el momento de su introducción es esencial. Este ejercicio de introspección permite conectar el pasado con el presente, analizando cómo las transparencias y tecnologías similares con imágenes sobre el mundo real han influido en la educación. Es un proceso que fomenta la conciencia crítica y la apreciación de la evolución cultural, proporcionando valiosas lecciones para comprender mejor nuestro propio contexto educativo, tecnológico y cultural actual.

Referencias

- Aguilar, P. (2015). *La ficción audiovisual como instrumento de educación emocional en la modernidad, en Hernando (ed.), Hombres, Mujeres, Poder*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Carrasco Claver, Jacinto P. Rodríguez Martín, Francisco J. Muriel Rodríguez, Esther y López de Jesús, Yolanda. (2013). *La colección de placas de linterna del Gabinete de historia natural, del Gabinete de física y de la cátedra de Agricultura en el antiguo Instituto Provincial de Badajoz*. VII Jornadas de institutos históricos de España, Burgos.

- Castejón Arqued, Rosa M^a. Pons Granja, Josep. (2013). Las placas de linterna del departamento de geografía de la Universidad de Barcelona. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre geografía y ciencias sociales*. N^o 178, 1 de diciembre de 2013. Universidad de Barcelona. (<https://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-178.htm>),
- Delgado, A. E., Robledo, E. y Huerta, V. (2016). Didáctica de la imagen. De material de apoyo a lenguaje para la mediación pedagógica en los ambientes de aprendizaje con tecnologías. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, (3), n^o2, 111-121.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg S.L.
- García Bustos, Irene. (2016). *La colección de placas de linterna de Eduardo Hernández-Pacheco. Propuesta de conservación y restauración*. TFG. Facultad de Bellas Artes, Biblioteca Histórica “Marqués de Valdecilla”. UCM. (Departamento de Conservación y restauración).
- Guijarro Mora, Víctor. (2018). *Artefactos y acción educativa: la cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Dykinson.
- Martínez León, P. (2020). La construcción de identidades de género en la ficción audiovisual y sus implicaciones educativas. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria* 20 (3), 317-333, <http://dx.doi.org/10.5209/arab.68189>.
- Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Vitoria: San Solei Ediciones.
- Peñalva Gil, Jesús. (2013). *Educación e Imagen en la Enseñanza Pública Española: el Fondo Fotográfico Antiguo del IES Santa Clara de Santander (1852-1935)*. VII Jornadas de institutos históricos de España, Burgos.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Sontag, S. (1997). *On Photography*. Londres: Penguin Books.

Sostenibilidad ambiental y derechos infantiles: acciones formativas en el Grado de Educación Infantil desde la experiencia reggiana de ReMida.

Magdalena Jiménez Ramírez.
Rocío Lorente García.

Esta comunicación conforma parte de una acción investigadora, formativa y de transferencia enmarcada en el proyecto “Education Strategies for Environmental Literacy” (EDUS4EL), código 2021-IT02-KA220-SCH-000027976, convocatoria de Proyectos ERASMUS Plus-2021-KA-SCH-Cooperation Parthnerships in School Education, con participación de la Universidad de Milano-Bicocca (coordinadora), la Universidad Paris 8 Vincennes Saint-Denis, la Paedagogische Hochschule Ludwigsburg, y la Universidad de Granada. Por su parte, cada universidad tiene como socio un centro de educación secundaria participante como miembro del proyecto, Liceo Scientifico Statale Claudio Cavalleri, Chambre de Métiers et de l’Artisanat de Region Paca, Wildermuth Gymnasium, e Instituto de Educación Secundaria Virgen de las Nieves.

El objetivo general del proyecto es desarrollar actividades formativas dirigidas a sensibilizar al estudiantado sobre la prioridad de propiciar cambios de comportamiento en cuanto a los hábitos de consumo y promover acciones respetuosas en el medioambiente, que contribuyan a concienciar sobre las consecuencias medioambientales y climáticas que las acciones humanas tienen para el planeta, de manera que, a través del desarrollo de acciones formativas en universidades y centros de educación secundaria, se avance en el desarrollo de acciones socio-educativas sostenibles. Para tal fin, la Agenda 2030, establecida por la ONU para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, delimita la necesidad de promover acciones formativas, educativas y sociales que sensibilicen a los estudiantes, a la comunidad educativa y a la ciudadanía para promover un ambiente sostenible (Naciones Unidas, 2015). De los diecisiete objetivos establecidos derivan actuaciones para que las universidades y los centros educativos, como instituciones clave, delimiten estrategias, objetivos y líneas de actuación que impulsen acciones socialmente responsables con el cuidado humano y del planeta.

La propia Universidad de Granada está sensibilizada con la Agenda 2030 mediante actuaciones en varias esferas de desarrollo (Universidad de Granada, s.f.). Considerando las áreas establecidas por la ONU y en las que la UGR ha orientado su estrategia de acción, retomamos la “Esfera 1. Personas” (objetivo 3 –Salud y bienestar-; objetivo 4 –Educación de calidad-; objetivo 5 –Igualdad de género-) y la “Esfera 3. Planeta” (objetivo 12 –Producción y consumo responsables-; objetivo 13 –Acción por el clima-; objetivo 15 –Vida de ecosistemas terrestres-) como ejes que orientan la acción hacia la sensibilización sobre la sostenibilidad en la formación del Grado de Educación Infantil, esbozando posibles actividades para su desarrollo en la etapa de Educación Infantil, etapa a la que todo niño y toda niña debiera tener derecho.

En este sentido, el reconocimiento internacional de niños y niñas como sujetos merecedores de derechos se ha desarrollado de manera imprecisa y centrando el debate en la aplicabilidad de los derechos humanos en los primeros años de vida, en la medida en que niños y niñas tienen escasa percepción de los derechos que se les debieran garantizar como ciudadanía (Gaitán Muñoz, 2018). Por ello, es clave proporcionar

acciones prácticas para implementar el desarrollo de los derechos para la infancia a través de políticas, actividades y prácticas sociales en los que sean copartícipes en su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas.

En esta línea de argumentación, la educación para el desarrollo sostenible es clave para el trabajo en la educación infantil en la medida en que los ODS de la Agenda 2030 están relacionados con la supervivencia, el bienestar y el aprendizaje de niños y niñas (Pramling Samuelsson, 2020). Como docentes que participamos en la formación de las futuras educadoras de la etapa de Educación Infantil, debemos ocuparnos de concienciar sobre la relevancia de la garantía de derechos para la infancia, procurando hacer visibles los beneficios para la sociedad de una educación infantil de calidad para todos los niños y niñas (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2014; Save the Children, 2019).

El ODS 4.7. de la Agenda 2030 establece que, para que el alumnado pueda adquirir conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, es básico desarrollar acciones que conlleven hábitos y estilos de vida saludables desde la escuela, como institución clave para propiciar la garantía de los derechos de la ciudadanía. Del mismo modo, la Convención de la ONU sobre los Derechos de la Infancia de 1989 (UNICEF, 2006) se refiere al disfrute del más alto nivel posible de salud, siendo los Estados los encargados de adoptar medidas teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medioambiente (art. 24), además de transmitir al niño/a el respeto al medioambiente natural (art. 29).

Desde el contexto autonómico andaluz, la investigación de Ruiz (2023) destaca la relevancia de procurar el derecho a un medioambiente saludable para infancia y adolescencia, y describe los efectos indeseados relacionados con la contaminación ambiental, donde se superan los niveles de contaminación del aire establecidos por la OMS, subrayando también la contaminación atmosférica, las temperaturas extremas, las olas de calor y frío intenso, las tormentas e inundaciones, las alteraciones en sistemas ecológicos, entre otros.

La investigación de Vacas Jones (2021) también ofrece evidencias sobre el cambio climático y sus consecuencias para la infancia, así como enfoques para reorientar las actuaciones desde el activismo y la educación. En base a ello, tenemos un compromiso ineludible en desarrollar acciones que contribuyan a garantizar el bienestar infantil, posibilitando que niños y niñas tengan el reconocimiento del derecho a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible, siendo ellos y ellas agentes activos de la transformación necesaria para abordar los retos relacionados con la infancia y el cambio climático, desde la escuela y su entorno como espacios seguros y sostenibles para la infancia (Escorial e Ibarra, 2022).

UNICEF (2019) y Save the Children (2020) ofrecen guías interesantes de cómo abordar los ODS desde la mirada de la infancia y la adolescencia. Contar con la mirada de la infancia y la cultura infantil es clave (Hoyuelos, 2020; ReladEI, 2020) para concienciarnos de los problemas que aquejan a la humanidad y al planeta, aprovechando el potencial de acción, pensamiento y creatividad de niños y niñas, amparándose en el derecho a participar, expresar y a ser escuchados en todas las decisiones que les afecten, según la Convención Derechos de la Infancia de 1989 (UNICEF, 2006). UNICEF está activamente implicada en defensa y promoción de los derechos de la infancia acorde con los ODS y para ello ha configurado una serie recursos audiovisuales para vincular los diferentes ODS y los derechos de la infancia (Cuesta, 2020).

Conforme a estas prioridades, que relacionan formación, sostenibilidad, derechos e infancia, describimos las líneas de trabajo desarrolladas desde el centro de reciclaje creativo ReMida (Ferrari y Giacopini, 2004). Es un espacio cultural creado en 1996, a

iniciativa del ayuntamiento de Reggio Emilia, gestionado por *Reggio Children-Fundación Centro Loris Malaguzzi*, en el que participan las escuelas infantiles de la ciudad educadora reggiana, conectando cultura, escuela y empresa (Beresaluce Díez, 2008). El centro ReMida es un proyecto educativo, cultural y ético sensibilizado con la formación, la ecología, la sostenibilidad ambiental y la investigación a partir de los materiales de desecho de las industrias y fábricas del entorno, que promueve una cultura del reciclaje mediante la reutilización creativa y artística de los materiales, que les otorga otras posibilidades, usos y significados en el ámbito educativo (Vecchi, 2013). Esta visión conecta el fomento de la creatividad e incrementa la conciencia ecológica a través del reciclaje (Gandini y Kaminsky, 2005), inspirando entornos culturalmente sostenibles (Daly y Beloglovsky, 2018).

Es una iniciativa local impulsada desde Reggio Emilia pero desarrollada como un fenómeno global, que invita a la concienciación social, a la formación de profesionales de la educación y a promover acciones vinculadas al municipio y al compromiso ético y social de la ciudadanía. Es una experiencia de “glocalización” (Dahlberg y Moss, 2011, p. 32), con una proyección internacional, que propicia la implementación de iniciativas sostenibles en otros contextos educativos, en conexión con el fomento de los cien lenguajes en la infancia (Edwards, Gandini y Forman, 2012).

Fundamentada en esta iniciativa de formación transnacional (Reggio Emilia, 2019), presentamos las acciones formativas desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada cuya finalidad es sensibilizar y posibilitar un cambio en la acción socio-educativa, desde espacios educativos y de convivencia que sean habitables y sostenibles, y que nos permitan tomar conciencia del impacto de las desigualdades y de la vulneración de los derechos de la infancia.

Esta acción se ha concretado en una propuesta de ciclo de conferencias aprobada y financiada, a su vez, por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Granada, titulada “Niñas y niños en el centro de la acción: propuestas educativas hacia la igualdad y la sostenibilidad” (COF-IGU279-2023). En esta edición del ciclo de conferencias, las temáticas giran en torno a la sostenibilidad ambiental y la responsabilidad de instituciones públicas en la garantía de los derechos de la infancia (Observatorio de la Infancia en Andalucía, s.f.), a la conveniencia de reorganizar el uso de los espacios escolares, renaturalizando la escuela y deconstruyendo el uso desigualitario de los espacios (Freire, 2011, 2020), al conocimiento de cómo abordar desde el currículo de educación infantil el trabajo desde la naturaleza (Escuela In Natura, s.f.), para concluir con una experiencia formativa sobre reciclaje, creatividad y ecología medioambiental (García Velasco, Jiménez Ramírez y Lorente García, 2023), atendiendo desde todas las intervenciones a la perspectiva de género.

Estas actividades contribuirán a que las futuras maestras de la etapa de Educación Infantil se sensibilicen en abordar temáticas de trabajo desde el curriculum que contribuyan a garantizar derechos básicos para la infancia, integrando la perspectiva del medioambiente, la naturaleza, el cuidado del planeta, así como el desarrollo del reciclaje desde una perspectiva que incluya reducir, reciclar y recrear desde una orientación educativa y de construcción de conocimiento, según los postulados formativos de ReMida y de Reggio, comprometidos con una acción profesionalizada desde el sistema educativo en formación, investigación, sostenibilidad, reciclaje y creación artística.

Referencias

- Beresaluce Díez, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario_Beresaluce.pdf
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Fundación La Caixa.
- Cuesta, C. (2020). 17 ODS para defender los derechos de la infancia. <https://www.unicef.es/educa/ideas/17-ods-para-defender-los-derechos-de-la-infancia>
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2011). Introducción. Nuestra Reggio Emilia. En C. Rinaldi (2011), *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender* (pp. 13-36). Red Solare-Reggio Children-Grupo Editorial Norma.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2018). *Loose Parts 3: Inspiring Culturally Sustainable Environments*. Redleaf Press.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3rd Edition. Praeger.
- Escorial, A. e Ibarra, R. (2022). *Los retos que la degradación medioambiental y el cambio climático plantean a la infancia*. Plataforma de Infancia de España. <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/09/informe-infancia-cambio-climatico-mayo22.pdf>
- Escuela Innatura (s.f.). <https://escuelainnatura.com/>
- Ferrari, A., y Giacopini, E. (2004). *REMIDA Day*. Reggio Children.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociología de la Infancia*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gandini, L. y Kaminsky, J.A. (2005). The Creative Recycling Center in Reggio Emilia: An interview with Elan Giacopini, Graziella Brighenti, Arturo Bertoldi & Alba Ferrari. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 12(3), 1-13.
- García Velasco, C., Jiménez Ramírez, M. y Lorente García, R. (2023). ReMida en la formación reggiana: espacio de encuentro creativo entre la infancia y la sostenibilidad ambiental. La experiencia del proyecto ReCrea. En A.S. Jiménez Hernández, C.J. Castro Ramírez, M. Vergara Arboleda *et al.* (Coords.), *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación. Revisiones, estudios y experiencias* (pp. 1124-1132). Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2020). *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Editorial Morata.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (s.f.). <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/index.aspx>
- Pramling Samuelsson, I. (2020). ¿Por qué la educación para el desarrollo sostenible es importante para la educación de la primera infancia? *Organización Mundial para la Educación Preescolar*. <https://omepworld.org/es/por-que-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-es-importante-para-la-educacion-de-la-primera-infancia-ingrid-pramling-samuelsson/>

- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Reggio Emilia (Eds.) (2019). *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 146-151). Reggio Children.
- ReladEI (2020). Malaguzzi, 100 años de luz pedagógica, vol. 9.2., diciembre.
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/issue/view/481>
- Save the Children (2019). *Donde empieza todo. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Autor.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde_todo_empieza_0.pdf
- Ruiz, B. (2023). *Efectos del medioambiente en la infancia y la adolescencia*. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia en Andalucía.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8187&tipo=documento>
- Save the Children (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y Derechos de Infancia. Actividades para proponer una ciudadanía global a través de la sensibilización y el aprendizaje servicio solidario*. Autor.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-12/GUIA_ODS.pdf
<https://www.savethechildren.es/guia-ods-infancia>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos de la Infancia*. Autor.
- UNICEF (2019). *Los ODS desde la mirada de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF-Comité Asturias-Asociación los Glayus:
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7409&tipo=documento>
- Universidad de Granada (s.f.). *Estrategias de Desarrollo Humano Sostenible-UGR 2030*.
<https://www.ugr.es/destacado/estrategia-desarrollo-humano-sostenible>
- Vacas Jones, C. (2021). *La cuestión climática. Espacio para la infancia. Cuidemos a la infancia y el planeta*. Bernard van Leer Foundation.
<https://bernardvanleer.org/es/news/early-childhood-matters-2021-highlights-the-intersection-of-climate-change-and-early-childhood/>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Editorial Morata.

Pedagogía do lugar: espazos, obxectos e oralidade.

María Castro Fernández.
Paula García Méndez.

Introdución

Un lugar pode ser mirado dende numerosos puntos de vista, dende diversas perspectivas, dende múltiples olladas. Se ficamos nas súas posibilidades educativas, se nos detemos no desexo de coñecer e comprender o que ocorreu para hoxe ver un determinado espazo como o vemos, se nos imaxinamos cal podería ser o seu pasado, quen pasaba por alí e como o facía, que actividade se desenvolvería nun recuncho concreto dunha aldea, cal era o lugar de reunión ou se a infancia tiña espazos diferenciados de xogo pensados para tal fin. A mirada pedagóxica ábrenos todas esas portas e máis, permítenos cuestionarnos e descubrir respostas explorando a potencialidade educadora do lugar, o lugar visto cunhas lentes especiais: a perspectiva pedagóxica. Orr (2013) apunta cara a reeducación das persoas nun contexto no que se atopan en benestar onde viven, aqueles habitantes que se senten ben onde están, salientando o sentido que habitar un lugar supón: un coñecemento profundo del, a interiorización da responsabilidade de coidado e o sentido de arraigamento.

Neste marco, a perspectiva pedagóxica non contempla unicamente os aspectos físicos do lugar, nin moito menos só os actuais, senón que abrangue procesos, cambios e accións conxuntas que poden contemplarse tamén dende o seu marco histórico. Trátase dun concepto sobre a forma de ver e contemplar o lugar no tempo, facendo unha viaxe cara o pasado, quizais poderíamos imaxinarnos unha aldea que coñecemos hai 50 ou 70 anos. Podemos intentar facernos unha idea de como eran os espazos, pero que era das xeracións que facían vida alí ou se achegaban a ela por algunha tarefa ou traballo habitual? A pedagogía do lugar acolle tamén a transformación das xeracións, os cambios nas persoas e as súas relacións froito dos procesos experimentados nese espazo e que as educaron. Unha vista do lugar que, en termos de Somerville (2010, p.331): “ten o potencial de ofrecer historias alternativas sobre quen somos nos espazos onde vivimos e traballamos”, asemade referíndose a un planeta cada vez máis globalizado.

Neste caso, retomando a cuestión dunha pedagogía do lugar máis local, fariase unha observación pedagóxica máis concreta, observando os cambios nas persoas doutro xeito, non dende os lugares, que terán un peso importante na historia, senón dende as súas pegadas. Unhas pegadas quizais propias dun estudo etnográfico e por suposto pedagóxico.

As achegas da cultura material á inmaterial e viceversa

Nun contexto actual no que nos invade a inmediatez, os prazos atropelados, as ansias por conseguilo todo o antes posible e ás prásas, é posible que acougar nesta perspectiva máis calma, paciente e coidada nos resulte un desafío complicado de abordar. A mirada pedagóxica do lugar non entende de prazos, máis alá ca o que o suxeito observador pretenda abordar na liña do tempo. Esta calma manifesta permitiría analizar o achado no faiado dunha casa de aldea dun material que agora identificaríamos como unha mochila de escola, unha pequena bolsa de tea na que non collen máis libretas e manuais no seu interior, lévanos á época na que as súas follas están asinadas. As páxinas do “cuaderno”,

tal e como figura na cuberta, teñen as datas completas e figura o lugar na que se escribiron, neste caso na parroquia na que estaba situada a escola. “Vilvestro 30 de Noviembre de 1950”, un título que nos fai imaxinarnos nese mesmo día e mergullarnos no ditado que con pluma quedou rexistrado ata hoxe. Tamén se atopou un “Libro Primero o Silabario” de 1941, “Ejercicios preparatorios de dibujo” presentado como un capítulo previo á ensinanza das letras convidando a calcar e imitar debuxos, así como o libro do “Catecismo” de introdución á doutrina cristiá, entre outros exemplares. Canta información nos achega unha bolsa dese tempo? Como era a escola na que se escribían eses cadernos?

Figura 1

Materiais escolares empregados en 1946



Nota. Portela, Santiago de Compostela. Autoría propia.

Este caderno supón un resto arqueolóxico, referíndose á cultura material da escola, como diría Escolano (2010), dándonos a posibilidade de realizar preguntas sobre os indicios visibles do pasado da educación. Hoxe podemos realizar comparacións cos actuais libros de texto, co material dos nosos centros educativos ou incluso coas fotografías históricas escolares que poidan achadas, en consonancia co seu recente pulo sobre o seu papel na creación dunha cultura patrimonial (Colleldemont, E., 2005). Que diferenzas atopamos entre xeracións nunha imaxe escolar e outra? Que precisamos nós levar nesas mochilas ao colexio? Este elemento da cultura material permítenos ver unha parte do pasado dende a actualidade, pero sobre todo danos a oportunidade de recuperar memorias que xiran arredor dese espazo físico concreto e que está formado, en termos de Rose-Redwood et. al. (2022) por “lugares de memoria”, facendo referencia á idea de “memoryscape” para facer alusión ás “materializacións da memoria nun espazo físico e territorial concreto” (p.541).

A escola da parroquia que se indica nas follas do caderno xa foi pechada, no seu lugar agora existe un centro de interpretación. O portador da pluma xa faleceu. Quedan uns

arquivos físicos. Mais este descubrimento foi acompañado por unha persoa da mesma familia que é quen de contar máis información sobre o contexto ao que nos remite esta cultura material e que é, polo tanto, complementada cunha transmisión oral de diferentes aspectos. Conta como era a vida alí, cal era a rutina desa persoa antes e ao vir da escola, un relato que vai enriquecéndose con ferramentas tradicionais do traballo nesa aldea, con datos sobre cales eran produtos que se consumían, que horarios marcaban os días ou quen se sentaban a xantar á mesa. Unha recompilación de relatos e descrições que levan ao coñecemento de espazos, materiais, costumes e, en definitiva, dunha vida e historia do lugar que doutro xeito quizais non sería coñecida e dende unha perspectiva pedagóxica coa que ese lugar se volve o campo óptimo para a aprendizaxe a través da súa diversidade (Orr, 2013).

Pola súa parte, a oralidade achéganos a unha canle de comunicación concreta, á especificidade de conversar propia dun lugar, enriquecida por expresións en moitas ocasións propias, modos particulares de denominar certos obxectos cotiás nesa aldea determinada, formas de interactuar a través da linguaxe oral coa que unha veciñanza se sente familiarizada. A oralidade é un motivo máis que nutre un intenso sentimento de pertenza en moitos contextos, unha transmisión oral que permite conservar no tempo, pasar de xeracións de xeracións formas de vida, anécdotas ou saberes. En resumo, a memoria oral axuda a encontrarse ou reencontrarse coa historia social, política, cultural e neste caso, especialmente, ocasiona un primeiro encontro coa historia educativa (Martí-Puig, 2020). Aínda que, afondando un chisco máis no caderno e na voz, o reencontro é cos catro eidos mencionados.

Pasando así de xeración en xeración para non esquecer, para non deixar no pasado e non poder volver recuperar, porque logo, as formas de vida dun lugar mudan ao paso da chegada ou despedida de moitos elementos que van transformando as persoas. A natureza pecha un camiño de monte porque os carros das vacas xa non pasan por el, a mocidade xa fai vida noutros puntos xeográficos, xa non se traballan tantas leiras. Por exemplo, as persoas que habitan a aldea próxima á escola pechada que vimos de mencionar xa non realizan as tarefas tan tradicionais que tiñan que ver coa vexetación propia da zona. Mais malia pertencer a unha xeración que xa non coñeceu esa actividade activa, grazas á memoria oral aínda chega a nós que se producía unha gran recollida da carroucha nos montes para ser levada camiñando á cidade, onde era ben apreciada pola súa facilidade para arder, sendo identificados os homes como “carroucheiros”:

*Carroucheiros de Villestro,
Carroucheiros de Villestro,
vinte e cinco carroucheiros
collen debaixo dun cesto.*

Nas consideracións expostas nestas liñas non hai vontade por valorar que elemento salienta máis, se adquire maior relevancia a memoria oral ou outros obxectos máis materiais na historia da cultura escolar. Precisamente neste contexto atopamos a súa complementariedade. Podería bastarnos co relato oral sobre a cotiandade de 1970 nesa aldea concreta, escoitando cal eran os quefaceres antes e despois de ir á escola e que aprendera ese neno aquela xornada co mestre. Sería posible e poderíamos só escoitar e rexistrar esa cultura inmaterial, a tan valiosa transmisión oral. Pero para hoxe poder escribir sobre o caderno da escola dun xeito máis pormenorizado, contando con detalles que van máis alá do oral, foi imprescindible a súa conservación.

O material escolar dinos sen palabras que recibiu unha atención e coidado especiais para poder apreciar 80 anos despois os elementos presentes nas súas cubertas, envoltas con páxinas de periódico a modo de forro para que perduraran máis anos. Non só como

persoas interesadas neses materiais podemos lograr un mellor coñecemento dese contexto, senón que a propia protagonista dese relato oral, a viúva do autor que escribía nas páxinas das libretas, é quen de recuperar máis datos no tempo, elaborando case inconscientemente boa parte da biografía dos obxectos en cuestión (Herman, et. al., 2011), lembrando cada vez máis información e enriquecendo esa transmisión oral ao poder ver a bolsa chea de manuais, tal e como a cargaba o seu dono, e ao poder pasar os dedos polas páxinas que semellan tan prensadas ao levar tantos anos colocadas do mesmo xeito e no mesmo sitio, sen ninguén desexar lelas de novo, mais garantindo sempre a súa seguridade. Unha conservación e protección imprescindibles, que deben seguir sendo prioridade, mais que comparten dirección coa posta en valor das súas posibilidades como recurso didáctico, da potencialidade educadora do material escolar para a actual docencia, afastándonos de só unha contemplación nostálxica ante a súa exposición nun museo. O foco debe ser agora a revalorización dese patrimonio tanto material como inmaterial como verdadeiramente útiles para a ensinanza, constituíndo así mesmo un campo de investigación que “satisface demandas sociais e institucionais” (Viñao, 2012).

Conclusiones

Contemplan os lugares, os seus espazos e elementos supón unha perspectiva diferente cara eles, unha mirada máis ampla que vaia máis alá do simple contemplar o físico, o que se ve a simple vista. A pedagogía do lugar ofrece algo máis profundo, o comprender o lugar no tempo, cos seus procesos e os seus cambios. Deste xeito poderemos comprender que é o que aconteceu para hoxe estar así, referíndonos ao impacto do proceso dado dunha sociedade concreta e en consecuencia, ao lugar no que habitan. Neste termo poderíase mencionar o termo de historia de presente, o que se fixo ao longo desta breve comunicación, facendo fincapé nunha análise histórica da realidade actual (Soto, 2004), comprendendo o presente en relación á cultura material e inmaterial ao noso acceso, elementos e oralidade traída do pasado ao presente, analizándoa con perspectiva e con mirada pedagóxica.

Nesta liña, o obxectivo desta comunicación é poñer en valor a mencionada perspectiva cara o contexto no que estamos inmersas e deternos na relación entre elementos como o material escolar e a memoria oral, reconstruíndo grazas a eles toda unha historia que educou e nos educa, ofrecéndonos a oportunidade dun mellor coñecemento e comprensión do lugar. Procúrase non quedarse no superficial da cuestión, senón e dar pé a reflexións propias e alleas.

Referencias

- Pujadas, E. C. (2009). Las imágenes coleccionadas: preludio de los museos pedagógicos virtuales. In *Doctor Buenaventura Delgado Criado: pedagogo e historiador* (pp. 181-196).
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- Herman, F. et al. (2011). The School Desk: from Concept to Object. *History of Education*, 40(1), 97-117.
- Martí-Puig, M. (2020). Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 13), 314-325.
- Orr, D. (2013). Place and Pedagogy. *Namta*, 38(1), 183-188.

- Rose-Redwood, R. et al. (2022). Monumentality, Memoryscapes, and the Politics of Place. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 21(5), 448-467.
- Somerville, M. J. (2010). A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational philosophy and theory*, 42(3), 326-344.
- Soto, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia actual online*, 3, 101-116.
- Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(01), 07-17.

Neorruralismo e periferias galegas: Negueira de Muñiz e Portela de Villestro.

María Castro Fernández.
Paula García Méndez.

Introdución

O concepto de persoas neorrurais pódese definir como migrantes voluntarias que teñen a súa residencia habitual na cidade e deciden mudala ao campo, mobilizadas pola súa ideoloxía xerada a partir da inconformidade co asumido (Méndez, 2012). A chegada das neorrurais á aldea supón un intercambio cultural e educativo que vai ter unha gran influencia na convivencia futura. Ao longo da historia o concepto por parte da sociedade cara o medio rural foi mudando, mudanza xurdida dun proceso baseado en educar a nosa mirada en xeral e cara os lugares en particular.

A migración da cidade ao medio rural é algo relativamente recente, que xorde dunha mudanza do pensar e do sentir da sociedade. Este cambio é especialmente notable dende o fin da Guerra Civil ata a actualidade. Tralo triunfo fascista no ano 1936 gran parte da sociedade e o medio rural sufriu significativamente e foi a partir dos anos sesenta cando da man do “desenvolvemento” comezou un éxodo rural ás cidades, na busca dunha vida mellor. Neste momento, o réxime sinalou como un dos seus propósitos a preservación da cultura e o modo de vida agrarios tradicionais fronte a modernización (Entrena-Durán, 2016) dando lugar así á primeira fase exposta polo autor, unha paralización no desenvolvemento do medio rural e en consecuencia unha idealización do conservadorismo. Esta prohibición de desenvolvemento que se impuxo sobre o rural provocou un gran distanciamento do resto da sociedade e do modelo capitalista imposto polo réxime ditatorial, e polo tanto, entrouse nunha consideración despectiva cara o rural, segundo sinala Entrena-Durán (2016). Dende fai uns anos en diante esta perspectiva mudou de novo e estase a desenvolver unha “volta ao rural” coa que se busca calidade de vida e ambiental, relacionando estas migracións co peso que ten hoxe en día o pensamento ecoloxista (Entrena-Durán, 2016).

Estudar a chegada das persoas neorrurais ás aldeas pode ter moita relevancia no ámbito educativo, dende a cidade chégase cun xeito diferente de facer as cousas e existirán choques culturais, que sen dúbida xerarán moitos aprendizaxes en tódolos sentidos. Entre os neorrurais pódense atopar perfís moi diversos, dende persoas que viviron toda a súa vida laboral na cidade e voltan á aldea tras este período, xente que busca unha nova oportunidade laboral, persoas coa posibilidade de traballar dende a distancia no seu gremio ou incluso persoas con formación e o posicionamento laboral que sempre soñaron pero que mudan e comezan de novo na aldea.

Chegar a un novo lugar supón unha adaptación ás costumes dese espazo, mudar o non coñecer a persoa que vive a 100 metros polo coñecer a toda a veciñanza do pobo; o non saudar a quen se ve todas as mañás polas conversas confiables; a vida independente, polo compartir e depender positivamente de quen rodea. Mais a chegada de alguén ao propio espazo seguro tamén supón unha adaptación, a mudanza do que se fixo sempre, polas innovacións propias da cidade; a posible mudanza da estética da casa do veciño que agora alugou unha nova familia ou a lingua que sempre se falou na aldea por novas variantes lingüísticas ou directamente por outra lingua. É posible que a adaptación nunca se chegue

a completar, ao igual que a cidade, a aldea ten as súas vantaxes e desvantaxes e o ideal romántico sobre a aldea non resultou ser o esperado.

Como é a volta ao rural? A confluencias entre neorrurais e locais

O que semellaba ser un fenómeno minoritario e de curta duración, constitúe unha realidade que veñen experimentando certas zonas do país, especialmente aquelas que viñan estando deshabitadas ou estaban a vivir un proceso de despoboamento. É o coñecido como o movemento neorrural ou neorruralismo, evidencias de novos individuos que chegan para asentarse nunha zona (a priori rural) por diferentes motivos. Polo xeral, é un movemento que vén motivado pola procura dun ambiente identificado como tranquilo, unha aposta polo achegamento á natureza, mais mantendo a proximidade a núcleos urbanos, como acontece no caso das periferias da capital galega. Así, son os novos poboadores ou neorrurais, que non necesariamente gardan unha vinculación previa co novo lugar (Alonso, 2020), aos que se lles atribúe a propiedade das novas edificacións e/ou modificacións nos terreos.

O rural de Compostela deixa entrever cada vez máis a presenza de neorrurais. Coñecemos particularmente a realidade de Villestro, onde á Portela chegan con intencións de deixar a un lado os excesos do consumismo propios da urbe ao mesmo tempo que ese desprazamento pretende cubrir certas ausencias, como o natural e o rural. Mais este fenómeno non só se desenvolve nas periferias das cidades, podemos velo ben afastado delas, como o exemplo que atopamos en Negueira de Muñiz. Un Concello situado nas montañas lucenses, limitando con Asturias, onde nos anos 80 se asentou unha comuna *hippie*, chegando aos neorrurais que habitan hoxe en día.

A parella de realidades que expoñemos son dous exemplos de como se reflicten no rural galego algunhas das características do neorruralismo: o movemento grupal e o vencello ao movemento *hippie*. Aínda que, polo xeral, se corresponde cun movemento grupal lonxe dunha tendencia individualista, na Portela esta singularidade reflíctese na convivencia de núcleos familiares en conxuntos de urbanizacións de nova edificación, ademais doutras recentes vivendas. É en Negueira de Muñiz onde o asentamento se produce baixo unha filosofía de comuna, e que a pesares de habitar vivendas unifamiliares todos son membros dun grupo moi unido, que teñen sempre as portas das súas casas abertas para compartir e facilitar o seu modo de vida de subsistencia, que desenvolven na maior parte dos casos. Inda así, cómpre salientar que esto vén dado polo vencello ao movemento *hippie*, do cal van distando máis co paso do tempo, o que implica que a unión deste grupo se vai minorando.

Ámbolos dous exemplos supoñen un movemento transcultural por diferentes cuestións. A chegada de novos habitantes supón, en todo caso, o inicio de novas relacións, unha convivencia na que aflora un intercambio de habilidades e coñecementos sobre a subsistencia no rural e nese contexto concreto por parte da poboación local e de novidades doutros valores e correntes culturais que achegan os neorrurais, máis propios de núcleos urbanos (Alonso, 2020). Dito intercambio prodúcese nun tempo no que tales formas de vida e costumes e tradicións xa mudaron xunto co abandono das tarefas propias do campo, como se evidencia na Portela, nunha relación entre o urbano e o rural cada vez máis integrada e superposta entre o tránsito do rural cara a cidade pero tamén dunha poboación que sae da cidade cara o rural (Corbett, 2015). A vida en Negueira constitúe todo un exemplo de aposta polo non esquecemento deses valores rurais, retomándoos e optando pola agricultura ecolóxica e a bioconstrución, novas tendencias que presumen de coidados

cara o próximo e a contorna na que se asentaron, restaurando vivendas e espazos públicos abandonados.

Adentrándonos un pouco máis en cada unha destas dúas realidades poderíamos percibir notables diferenzas, a pesares das características compartidas, xa presentadas.

Periferias: Portela e Negueira

Portela, quedando enmarcada no rural compostelá a uns 10 quilómetros ao este da cidade, é unha das 13 entidades de poboación da parroquia de Villestro. O Plan Xeral de Ordenación Municipal de Santiago (PXOM) do 2008, no que respecta ao modelo de ordenación para a clasificación e cualificación do solo, esta parroquia é diferenciada pola existencia de “aldeas máis grandes con meirande presenza histórica do crecemento disperso fóra dos núcleos, tradicionalmente vinculados ós eixes viarios, máis próximos á cidade e tensionados pola influencia dos crecementsos suburbanos” (Viña, 2008). É nesta posta a disposición municipal na que se salienta a prioridade e a necesidade de conservar os usos tradicionais do sistema territorial herdado, mais considerando que a explotación dos recursos naturais sexan compatibles co mantemento e coidado da paisaxe e do medio ambiente. Nesta liña, o propio patrimonio natural deixa ver os usos das diferentes zonas na parroquia, predominando o forestal nas zonas máis altas e o agrario nos terreos máis chans e ás beiras dos regatos, quedando os arredores da estrada principal Santiago-Noia para as zonas urbanas que se veñen desenvolvendo. Un exemplo de estradas que garanten a permanencia, despoboándose antes o illado que o comunicado (Camarero, 2017) e que, ao mesmo tempo que permitían a chegada de nova poboación ou neorrurais, produciase a alteración desas zonas, en maior medida nas máis próximas a esa canle de tráfico principal.

Figura 1

Confluencia de construcións de vivendas tradicionais familiares e recentes edificacións de nova poboación chegada a Villestro.



Nota. Roxos, Santiago de Compostela. Autoría propia.

No caso de Negueira de Muñiz este movemento remóntase uns anos atrás, foi no 1955 cando se construíu o Encoro de Salime, provocando unha división física do territorio, pasando de ter no seu val un pequeno río a unha gran masa de auga que cubriu algunhas aldeas e deixou outras totalmente incomunicadas. Por un lado, quedou a propia vila de Negueira e, polo outro, as aldeas de Cancio, Barcela, Foxo, Vilar e Ernes, entre outras. Os habitantes destas poboacións emigraron á Terra Chá, da man do movemento da colonización impulsado polo ditador, sendo coñecidas inda hoxe en día como “colonos”. É cara o ano 1977 cando un grupo de xente nova chega a Negueira en barca e decide asentarse baixo unha filosofía de comuna e autosuficiencia, pouco a pouco vai chegando máis xente e van habitando novas aldeas. Meijer (2019) indica que a vida alí era moi dura e por esa razón o Concello non puxo ningún impedimento para o seu asentamento pero que se decidiu non incluír aos novos habitantes no censo, polo que a demografía caeu en picado pasando de ter case 1500 habitantes no ano 1950 a poucos máis de 400 no momento desta “repopoación”.

Isto mudou cando as persoas que alí vivían comezaron a ter crianzas e estas precisaban ir á escola da vila, que se mantivo aberta ata o ano 2012, tempo no que lle deixaron de ver rendibilidade dende o goberno autonómico e pecharon as súas portas. O aumento da poboación infantil nos últimos anos supuxo a reapertura da escola no ano 2019 con dúas unidades. Durante o tempo que transcorreu dende o 2012 e o 2019 as poucas crianzas do concello de Negueira asistían á escola a unha vila próxima, A Fonsagrada, e a pesares de existir unha boa convivencia e relación social entre o alumnado, é certo que se presentaban algúns choques culturais xa que convivían crianzas criadas por persoas do norte de Europa cunha filosofía comunitaria e crianzas “locais” cunha educación e filosofía de vida máis individualista.

Meijer (2019) sinala que non todo foi paz e armonía na historia da *comuna*, durante os primeiros anos foron chegando persoas cunha mesma filosofía, próxima ao movemento *hippie*. Outras persoas atraídas polo movemento pero sen a filosofía integrada achegáronse e baixo unha concepción errada comezaron a achegar drogas a este espazo, as cales ocasionaron serios problemas, mais na actualidade xa non teñen tanta presenza. Nesta mesma liña de afastamento da paz, comentar que a partir do ano 1989 indica Meijer (2019) que se realizaron instalacións eléctricas nalgunhas aldeas e construíuse unha ponte que facilita as comunicacións, esta melloría da accesibilidade promoveu que as persoas que residían anteriormente se achegasen visitar as súas casas, feito que ocasionou problemas nalgúns casos, porque as súas casas estarían destruídas ou ocupadas. Comenta o autor que algúns dos propietarios puideron chegar a acordos cos novos habitantes, mais noutros casos o problema non está resolto a día de hoxe.

Conclusiones

A partir destes dous exemplos é claramente visible que existen diferentes tipos de persoas neorrurais que chegan a un novo espazo rural por diferentes razóns e cuns obxectivos variados. Mais é compartida a idea de saír da cidade para mudar o estilo de vida e, ao contrario que na época franquista, buscar unha mellor calidade de vida no rural e non na cidade.

En maior ou menor medida non cabe dúbida que a mirada cara o rural cambiou, percíbese dende o turismo que cada vez é máis abundante nos espazos naturais, e cada vez máis persoas novas deciden desenvolver a súa vida no medio rural. Perigosamente pódese tender á idealización e é preciso ter sempre en mente que tanto a cidade como o rural pode contar con vantaxes e desvantaxes. E nesta mesma liña, cómpre salientar que os choques

culturais e sociais son inevitables en calquera dos dous exemplos e dende unha actitude aberta cara o coñecemento e o achegamento pódense chegar a producir aprendizaxes moi interesantes nos dous sentidos, dende as persoas locais ás neorrurais e viceversa.

Concluindo, poderíámonos preguntar: como cambia o neorruralismo a perspectiva tradicional da educación a onde chega? Abordamos a cuestión nas periferias, centrándonos nesa relación rural-cidade, a periferia rural da cidade, realidades que para coñecelas debemos preocuparnos por coñecer unha confluencia de aspectos de ambas, trazos máis tradicionais xunto a outros máis modernos que comparten espazo e tempo. As costumes e as formas de vida que resultaron novas nos lugares, chegadas doutros contextos, fixeron que os locais se adaptasen a eles. Distintos xeitos de desprazarse, novas celebracións ou festexos, obxectos de uso cotiá... Tamén o peche da antiga escola unitaria ou a súa supervivencia, como nos casos das periferias expostas. Son exemplos de elementos desa interacción entre o local e o chegado recentemente e que producen esas modificacións os que van educando as distintas xeracións.

Referencias

- Alonso, J. M. (2020). El movimiento neorural frente al despoblamiento rural de la provincia de Burgos: promoción de la producción y consumo local, la sostenibilidad y la simplicidad voluntaria. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositorio Universidade Nova.
- Camarero, L. (2017a). El medio rural: por los senderos de la despoblación. Un enfoque positivo. *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 185(21), 19-35.
- Corbett, M. (2015). Rural education: Some sociological provocations for the field. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 9-25.
- Entrena-Durán, F. (2012). La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorruralismo. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(69), 39-65.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). Padrón continuo por unidade poboacional de Negueira de Muñiz. Lugo. INE [<https://www.ine.es/nomen2/index.do>]
- Meijer, M. (2019). De herontdekking van Negueira de Muñiz . *Geografía*, (4), 22-25. <https://geografie.nl/artikel/galici%C3%AB>
- Méndez Sastoque, M. J. (2012). El neorruralismo como práctica configurante de dinámicas sociales alternativas: un estudio de caso. *Luna Azul*, (34), 113-130.
- Viña, A. (2008). Revisión do Plan Xeral de Ordenación Municipal de Santiago de Compostela. Memoria de Ordenación. Concello de Santiago de Compostela. Recuperado o 13/12/2023 de <http://www.santiagodecompostela.gal/Urbanismo/pxom2008/>

Viajar, conocer y reformar: Avelino Riesco González y las colonias escolares de vacaciones.

Pedro L. Moreno Martínez.

Introducción

Las preocupaciones reformistas constituyeron la causa principal que impulsaron a algunos profesores a emprender viajes de estudios al extranjero. La conciencia del atraso español y la actitud regeneracionista fueron los factores detonantes que llevaron a una minoría inquieta a conocer las experiencias llevadas a cabo en algunos países europeos con el propósito de impulsar, a partir de las mismas, reformas educativas en España. Una aspiración que comenzó a tener respuesta y respaldo institucional tras la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) a partir de 1907. La comunicación que presentamos tiene por objeto estudiar el caso del maestro Avelino Riesco González y su viaje pedagógico para ampliar sus conocimientos sobre las colonias escolares llevadas a cabo en algunos de los países europeos más avanzados para favorecer, en su caso, la recepción y difusión de aquellas concepciones y experiencias que pudieran contribuir a mejorar las experiencias en las que estaba inmerso y, en su caso, de la realidad española.

Notas biográficas

Avelino Riesco González (1901-1977) nació en la población leonesa de Torrebarrio en 1901. Tras obtener el título de Maestro de primera enseñanza en la Escuela Normal de Maestros de León, en febrero de 1924, inició su actividad profesional como maestro interino en el municipio leonés de Trabadelo en diciembre de 1924. Después de aprobar las oposiciones de maestro nacional en 1925 tuvo sus dos primeros destinos en Asturias, primero en la parroquia de Nembra del concejo de Aller, desde 1925 a 1927 y, en segundo lugar, en el pueblo de La Isla del concejo de Colunga, donde permanecería de 1927 a 1932. Seguidamente ocuparía diferentes plazas docentes en Madrid, en un principio en el grupo escolar “Pablo Iglesias”, siendo nombrado al inicio de la contienda bélica director del grupo escolar “Tomás Meabe” y, posteriormente, del “Eduardo Benot”. Al acabar la guerra civil, la comisión depuradora lo sancionó, inicialmente, con la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, la cual sería finalmente revisada y reducida, en 1942, al traslado fuera de la provincia de Madrid por cinco años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza. Riesco sería enviado a una escuela nacional de Campo de Criptana en 1944, en la que permanecería hasta 1952, cuando solicitó y obtuvo la excedencia voluntaria (Riesco, 1952). Avelino Riesco moría en Madrid, veinticinco años después de abandonar el magisterio, en 1977.

Experiencia y pasión por las colonias escolares de vacaciones

Desaparecidas las emblemáticas colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, que perduraron desde 1887 hasta 1926, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes impulsó la creación de unas colonias escolares en 1927 que, organizadas por la Dirección general de primera enseñanza, aspiraban a sucederlas. Su gestación quedaba promulgada por Real Orden de 9 de julio de 1927. Se trataba de una colonia escolar marítima, destinada a alumnado de las escuelas nacionales de Madrid, establecida en la población

de La Isla del concejo de Colunga (Oviedo). Su dirección quedaba a cargo, como delegado del Ministerio, de Francisco Carrillo Guerrero, inspector jefe de Primera enseñanza de la provincia de Madrid, que quedaba facultado para nombrar al personal necesario para la misma. Denominada durante la Dictadura primorriverista, de 1928 a 1930, “Colonia Escolar Príncipe de Asturias”, perduraría durante la Segunda República con el nombre de “Colonia Escolar de Isla”.

Avelino Riesco, maestro en la escuela nacional de niños de La Isla desde abril de 1927, población anfitriona de la colonia, formaría parte del grupo de maestros auxiliares de la misma desde la primera temporada en 1927 hasta 1935. Avelino, un maestro joven de 26 años de edad, debió quedar cautivado por la iniciativa. Riesco publicó alguna noticia sobre la misma en la *Revista Escolar*, de la que se haría eco el *Suplemento de La Escuela Moderna* (1929, p. 792), convirtiéndose en un entusiasta divulgador de tales experiencias. Riesco participó en el I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano, celebrado en Oviedo del 19 al 27 de abril de 1930, con la ponencia titulada “Colonias escolares”. Sus concepciones acerca de las colonias escolares coincidían con las mantenidas por Manuel Bartolomé Cossío, como una obra esencialmente pedagógica y de higiene preventiva, las experiencias promovidas por el Museo Pedagógico Nacional y la regulación normativa que, inspirada en las mismas, el Estado promulgó a finales del siglo XIX (Moreno, 2009). En su intervención aludiría expresamente a la colonia en la que venía participando, la “Colonia Escolar Príncipe de Asturias”, como la única organizada directamente por el Estado, y a cuestiones y recomendaciones prácticas para llevarlas a cabo derivadas, muy probablemente, de su experiencia en la misma. El Congreso dedicó una amplia atención a las colonias escolares en sus conclusiones (I Congreso Pedagógico Asturiano, 1930). Asimismo, también intervendría como ponente en el primer Congreso Regional del Partido Republicano Radical Socialista de Asturias, celebrado en Oviedo los días 26 y 27 de septiembre de 1931. Como difundiría la prensa local, la ponencia titulada “Colonias escolares” correría a cargo de Avelino Riesco, del que se decía procedía “de la Agrupación de Colunga”, lo que parece indicar su militancia o, al menos, afinidad con dicho partido (La Voz de Asturias, 1931, p. 5).

Su experiencia al frente de colonias escolares se vería enriquecida con su designación, por parte de la inspección de primera enseñanza de Madrid, para organizar y dirigir, conjuntamente con otros maestros de las escuelas madrileñas, una nueva colonia, promovida por la Diputación provincial de Madrid, para los niños del colegio “Pablo Iglesias”, en Valdelatas, el verano de 1933 (La Orientación, 1933, p. 6).

Su implicación en la organización y desarrollo de las colonias escolares celebradas en La Isla, de 1927 a 1932 y 1934 a 1935, y en Valdelatas, en 1933, así como su acción propagandista en favor de las mismas en congresos profesionales y políticos estimularían su interés y compromiso por ampliar sus conocimientos e impulsar la innovación y los avances en las colonias tomando como referencia algunas de las principales iniciativas llevadas a cabo en otros países europeos.

Las relaciones de Avelino Riesco con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)

La política de becas promovida por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) haría posible que, entre 1908 y 1936, casi tres centenares de personas viajaran al exterior para estudiar cuestiones relacionadas con la educación y contribuir, con sus aportaciones, a la modernización de la educación española. La Higiene Escolar sería uno de los temas objeto de estudio elegidos. Es más,

de los seis bloques temáticos relacionados con la misma, por los que se interesaron los pensionados, el que acaparó un mayor número de ayudas fue el relativo a las instituciones complementarias de la escuela que incluía iniciativas tales como roperos, cantinas y colonias escolares (Moreno, 2007, pp. 167-180).

Avelino Riesco elevaría su primera solicitud infructuosa a la JAE, el 20 de febrero de 1928, con el propósito de estudiar la organización de las colonias escolares de Bélgica y Suiza. Su petición venía motivada por su colaboración la temporada estival anterior con la colonia escolar de La Isla en la que, con un grupo reducido de 25 niños, se había ensayado una experiencia basada en el “gobierno del niño por el niño” (Riesco, 1928), en la que se respetaba su personalidad en todas sus manifestaciones, los maestros estaban en contacto constante con los menores, y mantenían correspondencia con sus padres. Un tipo de colonias como las que, según esgrimía, funcionaban en Bélgica y Suiza, que contrastaban con las llevadas a cabo en España por diversas instituciones con 200 o 300 colonos que provocaban una vida de hospicio alejada de un ambiente familiar.

La segunda solicitud la presentaría en febrero 1932. Entre los méritos aducidos, en esta ocasión, hacía referencia a los cinco años que venía participando en la colonia de La Isla y las ponencias presentadas en los congresos mencionados. Su petición la justificaba, entre otras consideraciones, en que había “podido comprobar, que la mayoría de las colonias escolares [organizadas en España] no responden al fin para que son creadas”. Aspiraba a visitar “colonias de niños débiles. Colonias de vacaciones y Escuelas Nuevas” de Francia, Bélgica y Suiza (Riesco, 1932). Si bien Teresa Marín Eced le atribuía una tercera solicitud presentada en 1933 (1991, p. 291), no consta en el expediente conservado, en la actualidad, en el archivo de la JAE.

El viaje a Francia y Bélgica (1935)

Avelino Riesco presentaba una nueva solicitud a la JAE, siendo maestro por oposición en el grupo escolar “Pablo Iglesias” de Madrid, el 6 de febrero de 1935. A los méritos que venía aduciendo agregaba, en esta ocasión, su participación en la colonia madrileña de Valdelatas en 1933. En su exposición de motivos, las críticas hacia el estado de las colonias escolares en España arreciaron. Su propósito seguía siendo el estudio de las colonias escolares, en concreto, en Francia y Bélgica (Riesco, 1935).

Posteriormente, aportó a su solicitud el documento titulado “Colonias escolares” fechado el 30 de marzo de 1935 en el que efectuaba un análisis crítico de las colonias escolares en España y proponía una serie de medidas para mejorar su organización y desarrollo. Se trataba de su solicitud mejor fundamentada, corriendo mejor suerte que las anteriores, obteniendo, por fin, la aprobación anhelada.

Aunque el viaje estaba previsto del 15 de julio al 15 de septiembre, por causas ajenas a Riesco, su realización se demoraría un mes, llevándose a cabo del 17 de agosto al 10 de octubre. Del transcurso de su viaje aportaría, inicialmente, dos informes manuscritos concisos, en los que resumía las actividades realizadas y las entidades y las colonias visitadas.

Tras su regreso, redactaría una amplia memoria mecanografiada inédita, de unas ochenta páginas de extensión titulada “Colonias escolares y obras al aire libre en Francia y Bélgica” datada en abril de 1936. La primera parte de la memoria estaba dedicada a Francia, dando cuenta detallada, por una parte, del “Comité Nacional de colonias de vacaciones y obras al aire libre”, organismo oficial encargado de encauzar, recabar fondos, orientar a personas e instituciones y llevar a cabo la inspección de las iniciativas y el control de las subvenciones. A su vez, especificaba los principales tipos de colonias

escolares existentes promovidas por autoridades municipales, cooperativas de consumo, asociaciones privadas, así como los albergues juveniles y describía, a partir de las colonias visitadas de cada modalidad, sus peculiaridades.

En la segunda parte de la memoria dejaba constancia de las visitas efectuadas en Bélgica. Siguiendo una pauta similar al caso francés, comenzaría abordando, en primer lugar, el organismo oficial en el que recaía, en este caso, la máxima responsabilidad pública de la infancia del país, denominado por Riesco la “Obra Nacional de la Infancia”. El organismo tenía la finalidad general de fomentar y atender la protección de la infancia, ejercer el control administrativo y técnico de iniciativas relacionadas con las consultas prenatales, las cantinas, las colonias y la prevención de la tuberculosis. En segundo lugar, serían descritas y comentadas las características de cada una de las numerosas iniciativas seleccionadas visitadas como las colonias y escuelas al aire libre del municipio de Bruselas, así como las colonias auspiciadas por un heterogéneo y numeroso conjunto de asociaciones filantrópicas. Eran los casos de la “Asociación belga de defensa contra la tuberculosis”, con sus colonias-preventorios como, por ejemplo, el preventorio marino de Clemskerke; la “Real obra de Aire para los niños”, con centros como Wenduyne, en la playa, o La Hulpe, en el campo; la “Obra de Aire y de protección a la infancia Israelita y la Sociedad Israelita de Asistencia Antituberculosa”, con sus centros en Middelkerke, en la costa, o Wezembeek-Oppem, en el campo; las colonias promovidas por la “Federación de Mutualidades Socialistas”, como la de Clemskerke o la colonia escolar y escuela al aire libre impulsada por el partido de los radicales socialistas de Lieja en Coq. De todas ellas, las valoraciones más elogiosas iban referidas a las promovidas por colectivos socialistas, en particular la de Clemskerke. Probablemente, vio reflejada en ella algunas de las características propias de la colonia escolar de La Isla con las que se identificaba y aspiraba a profundizar y mejorar. Desde el tipo de construcción que la albergaba, el entorno marítimo, los principios pedagógicos que regían la vida de la colonia, el régimen de autogobierno de los menores, los contactos con las familiares de los colonos, el control sanitario u otros aspectos pedagógicos u organizativos que merecerían la pena ser considerados y, en su caso, adoptados. Quizá también encontró ciertas afinidades ideológicas con sus promotores. Unas valoraciones que le llevarían a afirmar que se trataba de “una colonia modelo donde los mayores tenemos mucho que aprender” (Riesco, 1936, p. 72).

Conclusiones

La implicación de Avelino Riesco en las colonias escolares promovidas por el Ministerio de Instrucción Pública en La Isla o la Diputación Provincial de Madrid en Valdelatas le provocó un rápido y enorme interés por las mismas, su conocimiento, promoción y mejora, así como de reflexión crítica sobre su situación en España. Desde sus primeras experiencias pretendió viajar para conocer y aspirar a reformar las colonias escolares en nuestro país. En su viaje a Francia y Bélgica, pensionado por la JAE, en 1935, tuvo la oportunidad de enriquecer sus perspectivas sobre las concepciones y las prácticas de las colonias escolares llevadas a cabo en tales países. Lamentablemente, el inicio de la guerra civil quebró cualquier intento de análisis, profundización, circulación de ideas y reflexión acerca de las posibles aplicaciones de los aprendizajes del viaje.

Referencias

- I Congreso Pedagógico Asturiano (1930). “Las conclusiones aprobadas por el Congreso”. *La Voz de Asturias*, 27/4/1930, 3.
- La Orientación (1933). “Información directa del Ministerio. Nombramientos de Maestros para las Colonias de Valdelatas”. *La Orientación*, 14/07/1933, 6.
- La Voz de Asturias (1931). “Primer Congreso del Partido Republicano Radical Socialista”. *La Voz de Asturias*, 15/09/1931, 5.
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la educación en España*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno Martínez, Pedro L. (2007). “Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 167-190.
- (2009). “De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). *Historia de la Educación*, 28, 135-139.
- Riesco González, Avelino (1928). “Solicitud presentada a la JAE el 20 de febrero de 1928”, Archivo de la JAE (AJAE), exp. 122/176.
- (1929). “Para la colonia escolar Príncipe de Asturias”, *Suplemento de La Escuela Moderna*, Madrid, XXXVIII, 792.
- (1932). “Solicitud presentada a la JAE el 25 de febrero de 1932”, AJAE, exp. 122/176.
- (1935). “Solicitud presentada a la JAE el 6 de febrero de 1935”, AJAE, exp. 122/176.
- (1936). “Colonias escolares y obras al aire libre en Francia y Bélgica”, AJAE, exp. 122/176, microficha, R/47.
- (1952). “Expediente personal del maestro Avelino Riesco González, por excedencia”, Archivo General de la Administración, Legajo 16661, top. 33/71, exp. 5901.

Classroom Anomalies: Lessons for Historians of Education from AI Images Creators.

Sjaak Braster.

Introduction

“In the ever-evolving landscape of education, the integration of technology has become a transformative force, reshaping traditional teaching methodologies and challenging educators to adapt to new paradigms”. This opening sentence was generated by ChatGPT-3.5 after me asking the program to write an introduction for a paper with the title "Classroom Anomalies: Lessons for Historians of Education from AI Images Creators". Because I was not very much impressed by this opening sentence generated by Artificial Intelligence (AI), I came up with another line of text, inspired by Marx and Engels' Communist Manifesto: “A specter is haunting education: the specter of ChatGPT”. I don't know which sentence the reader likes better for starting this paper, but it is certain that the introduction of ChatGPT is closely connected with a revolution in education.

Historians of education are well informed about the limited impact of technological revolutions on educational practices (Cuban, 1986; Cuban, 2001), but the revolution ignited by ChatGPT, a type of generative AI working with Large Language Models developed by the company OpenAI, could be a real game changer. When the program was available on the Internet in June 2020, two things happened: (1) the number of users increased more quickly than any other program in time, and (2) it's popularity by students was directly condemned by educational authorities and administrators. The basic reaction from educational institutions was that ChatGPT should be banned from schools because students were supposed to produce authentic and original work. And work created with an AI program was cheating, or a form of plagiarism because the program was trained to generate answers to questions based on all the information available on the Internet, including textbooks, and other copyrighted material. But the new AI program did more than looking for answers like browsing a digital encyclopedia. In 2022 it could also answer questions for which it was not trained: generative AI had “emergent capabilities” (The Alan Turing Institute, 2024). And this idea was a novelty in the history of AI that was going back to the 1950, the year that Alan Turing wrote his article about machines that could think (Turing, 1950). After decades of taking small steps, AI took a gigantic leap in 2022. Thanks to the neural network architecture, the generative AI can write poetry, give legal or medical advice, develop strategies, organize a party, write code for computer programs, and ... teach (Kniberg, 2024).

The fact that ChatGPT and other large Language Models like Bard, Claude, and Llama, are not perfect – on the OpenAI website we read the message “ChatGPT can make mistakes” – is in a way comforting for educators because apparently there is still a job to be done by teachers. Not everybody, however, is convinced about that, especially not students that are quite happy with the new internet tools that help them to pass courses by acting as co-pilots on the students' flights to success. Even complex tasks, like computer programming, can now be done without being educated to write code. The young generations are also inclined to think that AI will get better at doing things in the future, because it will be trained with more data. So, what task remains for a teacher in the age of AI? Should they ridicule the AI tools because they still get a lot of things wrong, or should they integrate them in their teaching and curriculum for the simple reason that

their students will use these tools anyway for their schoolwork, or at least later in life? In the context of a colloquium about history of education, however, we will reformulate this question into the following one: How should teachers of history of education deal with AI in their courses (in Teacher Training Colleges)?

Methods

In February 2023, we have taken up the challenge of exploring the usefulness of an image generated AI program for a history of education course about iconography for master students. In the century of the Image (Ritchin, 2013, 160), we think it is important to learn to understand the present by performing a critical visual analysis of images from the past, being representations of how education was shaped in different times and different spaces (Rose, 2016; Del Pozo & Braster, 2017; Braster & Del Pozo, 2020; Del Pozo & Braster, 2020; Braster, 2023). Besides doing a visual analysis of existing material, we also collected existing education images by scraping the Web and generating new ones by using Dall-E-2, the image creator that was part of ChatGPT. The goal of creating new images was to find out how accurate an AI image generator was in depicting a classroom in a specific year and country that was visited by a specific student. The conclusion was that Dall-E-2 did remarkable well. Generated images from the recent past looked a lot like the memories students had about this past. At least all the stereotypical classroom objects they could remember were where they were meant to be. But if we asked the image creator to take us to classrooms in the distant past, it did not perform very well. Showing blackboards in seventeenth century classroom was a clear mistake. Of course, the teacher of the course was aware of this anomaly. And the students that followed the course learned it too, but not thanks to the AI. At least it made the students think about the benefits and pitfalls of AI, and about the ways education was organized in the past.

In this paper we will repeat the idea of using AI image creators in a history of education course for master students in February 2024. The learning objectives will be: (1) to find authentic and original images about the educational past and present; (2) to compare them with images made by generative AI models; (3) to draw conclusions about the way AI tools represent reality; (4) to learn how past realities were looking like, and why.

Dall-E-2 is still freely available for generating images, but the number of image creators is vastly expanded. First, Dall-E-3 has been introduced as part of ChatGPT-4 and it has improved immensely, although it can only be used after paying a monthly subscription. The same technology, however, supports the Image Creator that is now part of the Microsoft search engine Bing (www.bing.com/create). Every day, you can get 15 tokens to generate 15 images by typing in so called prompts that in the case of Bing looks a lot like natural language. Other programs, like Midjourney, an image generator that produces the most realistic images (www.midjourney.com), works with a more complex way of writing prompts. A disadvantage is that this program does no longer have a free version. There are, however, several open source image creators like Nightcafe (<https://creator.nightcafe.studio/>) that offer free plans for use. The same goes for programs like <https://www.fotor.com>, <https://leonardo.ai/>, <https://beta.dreamstudio.ai/generate>, <https://www.craiyon.com/> <https://www.seaart.ai/>, and <https://firefly.adobe.com/>. Each program, however, has its own set of advantages and disadvantages. It is a matter of trial and error which program works best for which user. With some you need to develop some skills for writing prompts (Midjourney), while others generate prompts on the basis of natural language (Dall-E-3). Some programs have

built in safeties for preventing that images are explicitly pornographic or violent (Microsoft Bing), others have much less restrictions (Seaart).

The challenge is to try out several (free) program, and to write prompts related to schools and classrooms with variations between time periods, countries, languages, etc. By constant comparison we should arrive at statements about the way education is organized in space and time in according to generative AI models that are trained based on millions of images about schools and classrooms that are available on the Internet.

Results

As an example, we have selected two pairs of two images from the trials we have performed with several programs and several prompts. All images show teachers and children, and educational objects in classrooms. If we specify that the educational goal is about teaching children how to do mathematics, it must be noted that the most popular educational object in this respect is the electronic calculator. It even appears in the seventeenth century. Of course this is totally wrong, but “in a very plausible way” (The Allen Turing Institute, 2024). Because probably most images on the Internet show calculators in relation to mathematics, “the best guess” of the AI program is to picture a calculator in a classroom, irrespective of the period in which this classroom is portrayed.



Left: “A teacher teaching children how to calculate in a room with educational objects, photorealistic. Right: idem, 17th century (Bing)



Left: Teacher teaching children in a classroom, 21st century. Right: idem, 19th century (Nightcafe)

Finding anomalies is one result of the analysis of a set of AI generated classroom pictures. In this case we can wonder if the calculator as a material educational object really has become like a synonym for teaching mathematics. In the past there were at least other object to be seen that were looking like letterbox or possibly an abacus.

A second observation can be made if we compare images from the same period but made with a different image program (Bing vs Nightcafe). It must be noted that in both programs the children in the present-day classrooms have diverse backgrounds, a fact that is stressed by showing maps of the world.

More observations can be made by adding images from different periods, different countries, etc. What we must keep in mind is that the take home message for students on the basis of this collect-and-compare exercise is that AI images creators generate stereotypical classrooms, teachers, pupils, and educational objects. In philosophical terms, the generating of images with AI is a demonstration of finding truth by way of induction. Or in other words, if we ask an AI image creator to make a drawing of a swan, the “best guess” or “the most plausible” swan will be a white one.

Discussion

This paper started with asking the question how history of education teachers should deal with AI in their courses. Using image generators is one side of the story. It must always be combined with the collection of authentic and original material about how classrooms and schools were organized in the past, and what educational model was working for whom in which circumstances. In other words, history of education is thinking about educational mechanisms, outcomes, and contexts.

The generative AI feeds us with images that pretend to be truthful because they are generated with the help of millions of other images. We cannot discard the power of these numbers. But we must also take into account that, to name just one example, depictions of seventeenth century schoolrooms, like we know them from the paintings by Dutchmen Jan Steen and Adriaan van Ostade, are clearly different from the modern classrooms today. Perhaps the AI image generators just did not have time enough to learn about these old schools. And if they did, and they could generate a correct image of a seventeenth century schoolroom, perhaps the program itself will censure the image because it shows

too much violence, like beating children with sticks and rods. In that respect we must probably also question the outcome that recent classrooms show ethnic diversity. Especially the algorithms of Bing like to politically correct the images it produces. In sum, whatever the outcome of a session of generating educational images with AI is, it will still give us reasons enough to think about the past and the relevance of that past for the future. Reasoning will help us to fill our mind, and we still need teachers to trigger this process. Because AI cannot reason, and it does not have a mind.

References

- Braster, S. (2023). Exhibiting teachers' hands: Storytelling based on a private collection of engravings. In F. Herman, S. Braster, & M.M. del Pozo Andrés (Eds.), *Exhibiting the past. Public histories of education*. De Gruyter Oldenbourg.
- Braster, S., & Del Pozo Andrés, M. M. (2020). From savages to capitalists: progressive images of education in the UK and the USA (1920–1939). *History of Education*, 49(4), 571-595. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1701096>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Del Pozo Andrés, M. M. & Braster, S. (2017), Exploring new ways of studying school memories. The engraving as a blind spot of the history of education. In: C. Yanes-Cabrera, J. Meda, & A. Viñao (Eds.), *School memories. New trends in the history of education* (pp. 11-27). Springer.
- Del Pozo Andrés, M.M., & Braster, S. (2020). The visual turn in the history of education: origins, methodologies, and examples. In I. Fitzgerald (ed.), *Handbook of historical studies in education* (pp. 893-908). Springer International.
- Kniberg, H. (2024, January). *Generative AI in a nutshell. How to survive and thrive in the age of AI*. <https://www.youtube.com/watch?v=2IK3DFHRFfw&t=476s>
- Ritchin F. (2013). *Bending the frame. Photojournalism, documentary, and the citizen*. Aperture.
- Rose G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Sage.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 54(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- The Alan Turing Institute (2024). *The Turing Lectures: What is generative AI?* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fwaDtRbfioU&t=61s>

Las Misiones Pedagógicas: Una revolución cultural y educativa en la España rural durante la Segunda República

Ana María Martínez-Martínez.
Luis Miguel Sáez Castro.
Juan Miguel Fernández Campoy.
Antonia Lozano Díaz.

Las Misiones Pedagógicas, impulsadas durante la Segunda República Española (1931-1936), representan uno de los esfuerzos más notables en la historia de la educación y la cultura en España. Estas Misiones, organizadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, tenían como objetivo principal llevar la cultura y la educación a las zonas rurales más remotas del país, donde la modernización y la educación formal apenas habían tenido impacto (Perelló, 2011)

Contexto Histórico y Origen de las Misiones Pedagógicas

La Segunda República Española fue proclamada en 1931, marcando un periodo de profundas reformas políticas, sociales y culturales. El nuevo gobierno republicano se propuso modernizar el país y abordar las grandes desigualdades sociales que afectaban a la mayoría de la población. Uno de los pilares fundamentales de esta transformación fue la reforma educativa, impulsada con la convicción de que la educación era esencial para construir una sociedad más equitativa y democrática (Palacios, 2008).

En este contexto, las Misiones Pedagógicas surgieron bajo el auspicio de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que promovía una educación basada en los principios de laicidad, libertad de pensamiento y la vinculación entre cultura y ciudadanía. La ILE, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, fue un centro de innovación pedagógica que influyó de manera significativa en el pensamiento educativo y cultural de la España del siglo XX. La ILE defendía la necesidad de una educación integral que no solo instruyera en conocimientos académicos, sino que también promoviera el desarrollo moral y la formación cívica de los ciudadanos (Giner de los Ríos, 1889).

Las Misiones Pedagógicas tomaron forma en este contexto, inspiradas por ideales de justicia social y equidad cultural, con el fin de combatir la ignorancia y el aislamiento cultural que caracterizaba a muchas regiones rurales del país. Estas zonas, muchas de ellas afectadas por el analfabetismo y la pobreza, habían quedado al margen de los avances educativos y culturales de las grandes ciudades (Vega Fuente, 2017).

El Patronato de Misiones Pedagógicas, creado en 1931 y dirigido por Manuel Bartolomé Cossío, un destacado discípulo de Giner de los Ríos, tenía como misión principal llevar la educación y la cultura a los lugares más remotos de España. Cossío, influenciado por los ideales de la ILE, creía firmemente en la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento y la cultura, y en que la educación debía ser un instrumento de transformación social (Canes Garrido, 1993).

Organización y Estrategias de las Misiones Pedagógicas

Las Misiones Pedagógicas se estructuraron en diferentes comisiones que se encargaban de diversas áreas de la cultura y la educación. Estas comisiones incluían bibliotecas, coros y teatro, cine, y museos ambulantes. Cada una de ellas estaba diseñada para cumplir con

un objetivo específico dentro del marco general de la misión: llevar el conocimiento y la cultura a las poblaciones rurales de una manera accesible y atractiva.

Las Bibliotecas Itinerantes

Uno de los aspectos más innovadores y efectivos de las Misiones Pedagógicas fueron las bibliotecas itinerantes. Estas bibliotecas, compuestas por una selección de libros cuidadosamente elegida, viajaban de pueblo en pueblo, llevando la posibilidad de leer y aprender a quienes nunca antes habían tenido acceso a libros. Estas bibliotecas no solo fomentaron la alfabetización, sino que también inspiraron un amor por la lectura y el conocimiento entre la población rural (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1931).

Los libros seleccionados para estas bibliotecas eran de carácter diverso, incluyendo literatura clásica, obras de historia, ciencia, y libros de carácter didáctico. Esta variedad permitía que personas de diferentes edades e intereses pudieran encontrar algo que les interesara. Además, los misioneros, encargados de distribuir estos libros, organizaban actividades de lectura en voz alta y discusiones, fomentando un ambiente de aprendizaje comunitario y crítico (Sánchez-Alber, 2013).

El impacto de estas bibliotecas fue tal que en muchos pueblos, la llegada de la Misión Pedagógica representaba la primera vez que sus habitantes tenían acceso a un libro. Este acceso no solo incrementó los niveles de alfabetización, sino que también promovió el desarrollo de un espíritu crítico y una mayor conciencia social entre los habitantes de estas zonas rurales (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1931).

El Teatro y los Coros del Pueblo

El teatro y los coros del pueblo fueron componentes clave en la estrategia de las Misiones Pedagógicas. El teatro, en particular, era visto como una herramienta poderosa de educación y cohesión social. Las representaciones teatrales, que incluían adaptaciones de obras clásicas de la literatura española como las de Lope de Vega y Cervantes, se llevaban a cabo en los pueblos y estaban diseñadas para ser accesibles al público rural. Estas obras no solo entretenían, sino que también educaban al público sobre temas de importancia cultural y moral (Roith, 2019).

Alejandro Casona, quien fue inspector escolar y dramaturgo, desempeñó un papel crucial en la organización de estas actividades teatrales. Casona adaptó numerosas obras para que fueran comprendidas y disfrutadas por el público rural. Según Casona, las audiencias campesinas, aunque inicialmente se mostraban curiosas y reservadas, pronto se sumergían en las representaciones, mostrando un profundo interés y entusiasmo. Esto, según Casona, indicaba un hambre reprimida de cultura entre los habitantes rurales (Roith, 2019).

Los coros, por otro lado, eran una forma de participación directa de la comunidad. A través de la música, los habitantes de los pueblos podían expresarse y compartir sus tradiciones culturales. Los coros no solo eran una actividad recreativa, sino también una forma de preservar y revitalizar la música popular y folclórica que, en muchos casos, estaba en peligro de desaparecer. Además, el acto de cantar en comunidad fomentaba la cohesión social y el sentido de pertenencia entre los participantes (Álvarez, 2001)

El Cine y los Museos Ambulantes

El cine fue otra de las herramientas utilizadas por las Misiones Pedagógicas para llevar cultura a las zonas rurales. Las proyecciones de cine, que incluían tanto películas

educativas como de entretenimiento, eran un evento esperado en cada pueblo. Para muchos, era la primera vez que veían una película, lo que hacía que estas proyecciones tuvieran un impacto duradero en la vida cultural de las comunidades (Tiana Ferrer, 2016). Los museos ambulantes, por su parte, llevaban reproducciones de obras de arte, objetos históricos y materiales educativos a los pueblos. Estos museos no solo ofrecían a los habitantes la oportunidad de ver y aprender sobre arte y cultura, sino que también servían como una forma de conectar a las comunidades rurales con el patrimonio cultural más amplio de España. Al igual que el teatro y el cine, los museos ambulantes estaban diseñados para ser interactivos y accesibles, fomentando un aprendizaje activo y participativo (García-Morales, 2009).

Desafíos Logísticos y Resistencia Social

A pesar del éxito y el impacto positivo de las Misiones Pedagógicas, el proyecto enfrentó numerosos desafíos. Uno de los principales obstáculos fue la logística. Muchos de los pueblos a los que se intentaba llegar estaban situados en áreas montañosas o de difícil acceso, lo que complicaba el transporte de materiales y personal. Los misioneros, a menudo, tenían que recorrer largas distancias a pie o a caballo, llevando consigo los libros, los equipos de cine y los escenarios teatrales (Roith, 2019).

Para superar estas dificultades, se desarrollaron soluciones innovadoras. Por ejemplo, se diseñaron escenarios teatrales portátiles y marionetas que eran más fáciles de transportar que los grandes escenarios móviles. A pesar de estos esfuerzos, la cobertura geográfica del programa fue limitada y muchos pueblos, especialmente en las regiones más aisladas, no pudieron ser alcanzados (Roith, 2019).

Otro desafío importante fue la resistencia de algunos sectores de la sociedad. La Iglesia Católica, que tenía una fuerte influencia en las zonas rurales, a menudo veía con recelo las actividades de las Misiones Pedagógicas, especialmente por su enfoque laico y progresista. En algunos casos, los sacerdotes locales trataron de boicotear las actividades de las Misiones, alegando que estas promovían ideas contrarias a la moral cristiana (Casanova, 2008).

Además de la Iglesia, algunos terratenientes y figuras locales de poder también se opusieron a las Misiones, ya que temían que estas fomentaran un espíritu crítico y una conciencia social entre los campesinos, lo que podría amenazar su control sobre las comunidades rurales. Sin embargo, a pesar de esta resistencia, la recepción general por parte de la población fue positiva, y en muchos casos, los habitantes de los pueblos colaboraron activamente con los misioneros (Tiana Ferrer, 2016).

Impacto y Legado de las Misiones Pedagógicas

El impacto de las Misiones Pedagógicas en las comunidades rurales de España fue profundo y multifacético. A través de la combinación de educación formal, arte, cultura y participación comunitaria, las Misiones lograron transformar la vida de miles de personas. Para muchos, estas Misiones representaron la primera oportunidad de acceder a la cultura y la educación, lo que tuvo un efecto duradero en su desarrollo personal y en el de sus comunidades (Caride García, 2011).

El legado de las Misiones Pedagógicas va más allá de sus logros inmediatos. A pesar de su fin abrupto con el estallido de la Guerra Civil Española en 1936, las ideas y métodos de las Misiones continuaron influyendo en la educación y la cultura en España y en otros países. El enfoque integrador y participativo de las Misiones, que combinaba la educación

formal con la cultura popular y el arte, ha servido de inspiración para numerosos proyectos educativos y culturales en contextos desfavorecidos (Álvarez, 2001).

Además, las Misiones Pedagógicas dejaron una huella significativa en la memoria colectiva de España. Durante la dictadura franquista, muchos de los participantes en las Misiones fueron perseguidos y sus actividades fueron censuradas. Sin embargo, en la España democrática, se ha producido un resurgimiento del interés por las Misiones, con estudios académicos, exposiciones y proyectos de recuperación de su legado (Vega Fuente, 2017).

Hoy en día, las Misiones Pedagógicas son vistas como un ejemplo pionero de cómo la educación y la cultura pueden ser utilizadas como herramientas para la justicia social y la democratización. Su legado sigue vivo en las ideas de quienes abogan por una educación que no solo instruya, sino que también emancipe y humanice. Este legado subraya la importancia de la educación como un derecho fundamental y un vehículo para la transformación social.

Conclusiones

Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto visionario que, aunque breve, dejó una huella indeleble en la historia de España. El esfuerzo por democratizar la cultura y la educación, llevado a cabo en un contexto de grandes desigualdades sociales y políticas, representa uno de los capítulos más inspiradores de la Segunda República Española. El compromiso de los participantes en las Misiones con la justicia social y la educación inclusiva sigue siendo un ejemplo a seguir en la actualidad.

El legado de las Misiones Pedagógicas, como un esfuerzo pionero en la educación social y cultural, sigue vivo en las ideas de quienes abogan por una educación que no solo instruya, sino que también emancipe y humanice. Este legado subraya la importancia de la educación como un derecho fundamental y un vehículo para la transformación social. En definitiva, las Misiones Pedagógicas no solo llevaron cultura y educación a las zonas rurales de España, sino que también sembraron las semillas de una sociedad más justa e inclusiva. La valoración de este proyecto en su contexto histórico y su relevancia contemporánea nos invita a reflexionar sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

Referencias

- Álvarez Domínguez, J. (2001). *Las Misiones Pedagógicas: educación popular en la Segunda República Española*. Ediciones Akal.
- Casanova, J. (2008). Pasado y presente de la guerra civil española. *Historia social*, 113-127.
- Caride García, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educación Histórica. Revista d'Historia de l'Educación* 18, p. (35-59).
- Canes Garrido, J. (1993). *Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la II República*. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.
- Giner de los Ríos, F. (1889). *Ideas sobre la educación y la enseñanza*. En F. Giner de los Ríos, *Obras completas*, vol. 2 (pp. 45-67). Madrid: Institución Libre de Enseñanza.
- Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933. Madrid, 1934

- Roith, C. (2019). Alta cultura para los más desfavorecidos: las Misiones Pedagógicas en la Segunda República Española (1931-1936). In *Estudios de educación y su historia en el mundo occidental: desde la antigüedad hasta nuestros días* (pp. 313-337). Delta Publicaciones Universitarias.
- Sánchez-Alber, C. (2013). Las Misiones Pedagógicas durante la II República Española: la transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la Pedagogía Social. *RES: Revista de Educación Social*, (17), 7.
- Perelló, J. G. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Nuevo derecho*, 6(8), 175-192.
- Tiana Ferrer, A. (2016). Cine y educación en las Misiones Pedagógicas. *Revista Historia y Cultura*, 12(3), 78-94.
- Vega Fuente, J. (2017). Las misiones pedagógicas: más que una utopía. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 1221-1230.

La Escuela Bosque: Un modelo de educación alternativa en contacto con la naturaleza.

Ana María Martínez-Martínez.
Juan Miguel Fernández Campoy.
María Carmen López Berlanga.
Luis Miguel Sáez Castro.

Antecedentes Históricos

El concepto de las Escuelas Bosque tiene sus raíces en las teorías educativas desarrolladas a finales del siglo XIX y principios del XX (Bautista et al., 2021). Los pensadores Jean-Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi destacaron la importancia del entorno natural en el desarrollo integral del niño. Rousseau, en su obra *Emilio o De la educación*, argumentaba que el contacto con la naturaleza era crucial para el desarrollo moral y físico de los niños, y que la educación debía alinearse con los procesos naturales del desarrollo humano (Cañadas, 2012). Pestalozzi, por su parte, promovió un enfoque educativo centrado en el niño, valorando la experiencia directa y el aprendizaje activo, conceptos que se reflejan en la práctica de las Escuelas Bosque.

A finales del siglo XIX y principios del XX, estas ideas empezaron a materializarse en la creación de escuelas al aire libre en Europa. En Alemania se fundó la Waldschule, y en España, Rosa Sensat inauguró la Escuela Bosque del Parque de Montjuïc en 1914, siguiendo las corrientes europeas hacia la enseñanza en el medio natural (Moreno, 2013). Sensat, una destacada pedagoga española, implementó su modelo educativo en esta escuela, que incluyó una sección femenina bajo su dirección (Esteruelas et al., 2015)

El primer tercio del siglo XX en España estuvo marcado por una notable inestabilidad política, con eventos como el desastre de 1898, la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura franquista (Mata, 1987). Durante este período, el movimiento de regeneracionismo pedagógico encontró un núcleo importante en Barcelona, con la Escuela Bosque de Montjuïc como un ejemplo destacado. Sensat, además de su enfoque innovador en la educación al aire libre, se identificaba como feminista, abogando por la autonomía de las mujeres y su rol en el trabajo, la educación y la procreación (Monés, 2011).

Con la llegada de la Segunda República en 1931, Sensat asumió la dirección del grupo escolar Milà i Fontanals, en una zona empobrecida de Barcelona. Sin embargo, tras el final de la república, su carrera fue truncada por el régimen franquista, que la consideró una figura "roja y separatista" y le negó su pensión de jubilación. Sensat falleció en Barcelona el 1 de octubre de 1961, a los 88 años (Associació de Mestres «Rosa Sensat», s. f.).

La teoría educativa de Sensat formó parte de la renovación educativa durante la Segunda República, aunque esta se vio interrumpida por la Guerra Civil y la dictadura franquista. Tras su muerte, surgieron iniciativas clandestinas como la Escuela de Maestros «Rosa Sensat», fundada a finales de 1965. Esta escuela, según su discípula Marta Mata, se centró en la formación continua de los maestros y en un enfoque psicopedagógico para abordar las deficiencias educativas (Mata, 1987).

En sus escritos, Sensat defendió con firmeza la educación en la naturaleza, mostrando su rechazo hacia prácticas pedagógicas que consideraba artificiales, aunque no se oponía a los materiales de enseñanza (Moreno, 2013). Su producción en la *Revista de Pedagogía*

fue extensa, incluyendo artículos sobre la enseñanza doméstica, las ciencias y la naturaleza, tales como "La enseñanza de la economía doméstica" (1922), "La enseñanza doméstica en Barcelona" (1926), "Lecciones de ciencias en relación con la vida diaria" (1929) y "Los estudios de la naturaleza en la escuela primaria" (1933) (López & Delgado, 2014).

Definición y Características de las Escuelas Bosque

La Escuela Bosque de Rosa Sensat surge como una respuesta innovadora a la necesidad de adaptar la educación a un entorno natural, en contraste con los entornos urbanos tradicionales. Inspirada en la premisa de que la educación más efectiva se desarrolla en contacto directo con la naturaleza, este modelo pedagógico propone una educación armónica, donde el aprendizaje se convierte en una actividad dirigida y aplicada, profundamente influenciada por el entorno natural. Sensat defendió una pedagogía que integrara la adaptación al medio ambiente como un componente fundamental del proceso educativo, considerando la naturaleza no solo como un escenario, sino como un recurso pedagógico indispensable para el desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños. En su visión, la naturaleza ofrece estímulos y desafíos que, aunque inicialmente pueden parecer obstáculos, se transforman en oportunidades para que los niños se adapten, se fortalezcan y se desarrollen integralmente. La Escuela Bosque de Montjuïc, según Sensat, no es simplemente un espacio para "holgazanear" al aire libre, sino un lugar donde los niños interactúan activamente con su entorno, aprenden a través de la experiencia directa y se preparan para la vida dentro de un marco que equilibra libertad y disciplina, juego y trabajo, siempre en armonía con el medio (Sensat, 2020).

Este enfoque es particularmente relevante en la educación infantil, ya que fomenta la exploración y el aprendizaje mediante experiencias directas con el entorno natural. A diferencia de las escuelas tradicionales, las Escuelas Bosque adoptan un enfoque flexible que se ajusta a las necesidades individuales de cada niño, promoviendo su autonomía, creatividad y aprendizaje experiencial (Pérez de Ontiveros, 2021). Este modelo educativo se basa en la creencia de que la naturaleza es un recurso pedagógico esencial que facilita el desarrollo integral del niño, no solo en términos de habilidades prácticas, como la gestión de riesgos, sino también en competencias emocionales y sociales, como la empatía y la autoeficacia (Bautista et al., 2021).

Además, las Escuelas Bosque se distinguen por su énfasis en la educación ambiental. Los niños aprenden a valorar y respetar el medio ambiente desde una edad temprana, lo que contribuye a la formación de ciudadanos conscientes y responsables con el planeta. Así, la educación en la naturaleza no solo impacta en el desarrollo individual de los niños, sino que también juega un papel crucial en la construcción de una sociedad más sostenible y equilibrada (Smith et al., 2017).

Beneficios de las Escuelas Bosque

El modelo educativo de las Escuelas Bosque ofrece una serie de beneficios que han sido documentados en diversas investigaciones. Uno de los beneficios más destacados es el impacto positivo en la salud física y mental de los niños. El tiempo que los niños pasan al aire libre, en contacto con la naturaleza, ha demostrado reducir los niveles de estrés, mejorar la atención y aumentar la capacidad de concentración (Aguado, 2018; Bruchner, 2017).

Otro beneficio significativo es el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos. Las actividades al aire libre, como la construcción de refugios o la navegación en la naturaleza, permiten a los niños enfrentar desafíos y superar miedos, lo que refuerza su sentido de autoeficacia. Además, la naturaleza ofrece un espacio libre de juicio, donde los niños pueden explorar y aprender a su propio ritmo, lo que favorece el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos (Bautista et al., 2021).

El aprendizaje en la naturaleza también fomenta la creatividad y la curiosidad. Al estar en un entorno que cambia constantemente, los niños están expuestos a una variedad de estímulos que incentivan su imaginación y creatividad. Por ejemplo, un árbol caído puede convertirse en un puente, un refugio o una nave espacial en la mente de un niño, lo que demuestra la capacidad de la naturaleza para inspirar el juego imaginativo (Pérez de Ontiveros, 2021). Este tipo de aprendizaje experiencial es fundamental para el desarrollo cognitivo, ya que permite a los niños construir conocimientos de manera activa y significativa.

Desafíos de las Escuelas Bosque

A pesar de sus numerosos beneficios, las Escuelas Bosque también enfrentan varios desafíos. Uno de los principales retos es la adaptación de este modelo a los currículos nacionales. En muchos países, los sistemas educativos están estructurados en torno a un currículo rígido que deja poco espacio para la flexibilidad y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede ser un obstáculo para las Escuelas Bosque, que operan sobre la base de un enfoque flexible y centrado en el niño (Bruchner, 2017).

Otro desafío es la resistencia cultural a métodos de enseñanza no tradicionales. En muchas sociedades, la educación sigue siendo vista como un proceso que debe llevarse a cabo en un entorno controlado y estructurado, como un aula. Esta percepción puede dificultar la aceptación de las Escuelas Bosque, especialmente en contextos donde los padres y educadores están acostumbrados a un enfoque más convencional de la educación (O'Brien, 2009).

Además, las Escuelas Bosque deben lidiar con cuestiones logísticas y de infraestructura. A diferencia de las escuelas tradicionales, que operan en edificios bien equipados, las Escuelas Bosque dependen del entorno natural, lo que puede presentar desafíos en términos de seguridad, accesibilidad y mantenimiento (De Laguerie, 2021). La gestión del riesgo es un aspecto crucial en estas escuelas, ya que los niños están expuestos a entornos menos controlados, lo que requiere una planificación cuidadosa y la implementación de medidas de seguridad adecuadas (Smith et al., 2017).

La Evolución de las Escuelas Bosque en España

El movimiento de las Escuelas Bosque en España es relativamente reciente, aunque ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. La primera Escuela Bosque en España, el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, fue fundada en 2011 en la Comunidad de Madrid. Este proyecto pionero sirvió como modelo para otras iniciativas similares que han surgido en diversas regiones del país (Bruchner, 2017).

El modelo de "escuelas en bosques" ha experimentado un notable crecimiento en España durante la pandemia de COVID-19, especialmente para niños menores de seis años, como una alternativa a la educación tradicional en interiores (Pérez de Ontiveros, 2021). Estas escuelas al aire libre, que permiten el aprendizaje en contacto directo con la naturaleza,

se han expandido rápidamente, con alrededor de 40 proyectos en todo el país. Sin embargo, enfrentan dificultades para obtener reconocimiento oficial, ya que solo una ha sido homologada hasta el momento. A pesar de esto, la pandemia ha impulsado un cambio en la mentalidad educativa en España, donde incluso las escuelas tradicionales han comenzado a utilizar más los espacios exteriores, como parques y plazas, para la enseñanza (De Laguerie, 2021). La sostenibilidad y viabilidad a largo plazo de estas escuelas dependerán de su capacidad para integrarse en el sistema educativo y superar los retos logísticos y culturales que conllevan (Smith et al., 2017).

Conclusiones

Las Escuelas Bosque han demostrado ser una valiosa innovación educativa que integra la naturaleza como un elemento central en el desarrollo integral de los niños. Este modelo, que tiene sus raíces en las ideas de Rousseau y Pestalozzi, no solo ofrece un enfoque educativo diferente, sino que también desafía las convenciones de la enseñanza tradicional al proponer una pedagogía más flexible, adaptativa y centrada en el niño.

La experiencia en España, con la Escuela Bosque de Montjuïc como pionera, resalta cómo este enfoque ha logrado combinar la educación con un compromiso profundo con el entorno natural. Sin embargo, las Escuelas Bosque enfrentan desafíos importantes, como la rigidez de los currículos nacionales, la resistencia cultural a métodos no tradicionales y las complejidades logísticas de operar en un entorno natural. A pesar de estos obstáculos, la expansión de este modelo durante la pandemia ha subrayado su relevancia y ha planteado nuevas oportunidades para la educación en contextos más abiertos y flexibles.

La verdadera conclusión es que las Escuelas Bosque no solo son una alternativa viable, sino que representan un cambio necesario en la forma en que concebimos la educación en un mundo que exige cada vez más adaptabilidad, creatividad y conciencia ambiental. Su éxito futuro dependerá de nuestra capacidad para integrar estas prácticas innovadoras en el sistema educativo formal y superar las barreras que actualmente limitan su reconocimiento y expansión. En última instancia, las Escuelas Bosque nos invitan a repensar el papel de la naturaleza en la educación y a considerar cómo podemos preparar mejor a las futuras generaciones para los desafíos de un mundo en constante transformación.

Referencias

- Aguado, M. (2018). *Rosa Sensat y la educación al aire libre en España*. Revista de Historia de la Educación, 37(2), 239-258.
- Associació de Mestres «Rosa Sensat». (s. f.). La mestra Rosa Sensat. La meitat del camí. Informació Bibliogràfica Biblioteca Rosa Sensat, 39. Barcelona: Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- Bautista, G., Escofet, A., & López, M. (2021). Diseño de espacios de aprendizaje desde la innovación educativa y la investigación. En J. Feu, X. Besalú, & J. M. Palaudàrias (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 251-280). Ediciones Morata.
- Bruchner, P. (2017). Bosque escuela. Guía para la educación infantil al aire libre. Ediciones Rodeno.

- De Laguerie, H. (2021, abril 5). *Las escuelas en bosques españolas y los cambios en educación impulsados por la Covid, resaltados en Europe 1*. Radiocable. <https://www.radiocable.com/nm-escuelas-bosques-esp2021-europe1.html>
- Esteruelas, A., García, J. & Vilafranca, I. (2015). L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia. *Temps d'Educació*, 49, pp. 111-133.
- López, J. D. & Delgado, M. A. (2014). La enseñanza de las ciencias escolares en la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*. *Educació i Història*, 24, pp. 69-101.
- Martínez, J. M. B. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182.
- Mata, M. (1987). The Rosa Sensat Teacher-training College in Barcelona. *Western European Education*, 19 (2), pp. 6-16.
- Monés, J. (2011). La pedagogía catalana al segle XX. Els seus referents. Lleida-Barcelona: Institut d'Estudis Catalans-Pagès Editors.
- Moreno, P. L. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. *Temps d'Educació*, 44, pp. 77-99
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 45-60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Pérez de Ontiveros Molina, A. (2021) La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(1), 1303. doi: [10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303)
- Sánchez Cañadas, A. (2012). *Teorías Educativas en la Educación Infantil*. Universidad de Almería.
- Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias pedagógicas*, (35), 153-158.
- Smith, M., Dunhill, A. y Scott, G. (2017). Fostering children's relationship with nature: exploring the potential of Forest School. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(5), 525-534. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1298644>

COMUNICACIONES

Sección 6: Investigación, innovación y docencia en Historia de la Educación.

Trayectoria histórica del discurso de las competencias en la educación básica de Inglaterra, Portugal y España.

Jaime Jiménez Bernal.

Introducción

La década de los 2000 supuso el comienzo de una estrategia educativa compartida por todos los países miembros de la Unión Europea a través del programa “Educación y Formación 2010”, aprobado en el año 2004. Este programa formaba parte de la Estrategia de Lisboa del año 2000 y tenía como objetivo motivar a los países miembros a realizar las reformas educativas necesarias para aumentar el desarrollo económico de la UE, objetivo que se lograría a través de la adquisición de “una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía basadas en el conocimiento” (Consejo de la Unión Europea [EUCO], 2004). Más adelante, en el año 2006, la estrategia educativa europea se convirtió en un “marco de referencia” sobre las “competencias clave para el aprendizaje permanente”, revisado y actualizado por última vez en el año 2018 (EUCO, 2006; 2018).

Aunque algunos países europeos ya habían incorporado las competencias en sus sistemas de educación básica durante la década de 1990, el marco de referencia europeo supuso el impulso definitivo para que más países se sumaran a esta tendencia y emprendieran reformas educativas en consonancia con este discurso pedagógico (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Este trabajo tiene como objetivo estudiar la trayectoria histórica del discurso de las competencias en Inglaterra, Portugal y España y qué podemos aprender de estas tres experiencias. Para ello, consultaremos las leyes educativas y los currículos de educación básica de los tres países para conocer los cambios que se han producido en las tres últimas décadas.

Inglaterra: de la aceptación inicial a un giro en su política educativa

En el año 1999, bajo gobierno del Partido Laborista, Inglaterra incorporó el discurso de las competencias en la educación básica (*skills, competencias*): “*At all key stages, pupils learn, practise, combine, develop and refine a wide range of skills*” (National Curriculum, 1999, p. 20). Estas *skills* se dividían en dos grupos: *key skills* y *thinking skills*. Las *key skills* contribuían no solo al aprendizaje y el rendimiento, sino también al trabajo y a la vida: “*communication*”, “*application of number*”, “*information technology*”, “*working with others*”, “*improving own learning and performance y problem solving*” (p. 21). Por otro lado, las *thinking skills* se establecían para lograr el aprender a aprender: “*information-processing skills*”, “*reasoning skills*”, “*enquiry skills*”, “*creative thinking skills*” y “*evaluation skills*” (p. 22). En cuanto a la evaluación (*assessment*), este National Curriculum establecía algo similar a unos indicadores de logro donde se graduaban distintos niveles de desempeño para cada asignatura.

El Partido Conservador se incorporó al gobierno británico en el año 2010. Siguiendo a Nick Gibb (2017), este cambio en el gobierno impidió la entrada en vigor de la reforma educativa del año 2007 que reforzaba las competencias en la educación básica y defendía seguir la tendencia europea y el modelo de Finlandia. El nuevo gobierno manejaba datos que señalaban que los alumnos ingleses no lograban los resultados esperados en las evaluaciones internacionales, lo que se tradujo en un cuestionamiento del modelo finés y

del aprendizaje basado en las competencias (Gibb, 2017). A partir de entonces comenzó un periodo de revisión curricular y un giro en la política educativa inglesa hacia un *knowledge-based curriculum* que se materializó en el National Curriculum de 2013 y que se mantiene en la actualidad.

Este National Curriculum es totalmente diferente al del año 1999. Ahora el contenido curricular de las asignaturas es puramente instruccional y está muy detallado todo lo que deben aprender los alumnos, especialmente en *English, Mathematics and Sciences*. Por último, no se especifica cómo debe realizarse la evaluación, sino que concede autonomía a los docentes siempre y cuando garanticen que el alumnado ha adquirido los conocimientos que aparecen en el currículo educativo (National Curriculum, 2013).

Portugal: agotamiento y resurgimiento del discurso en la actualidad

En el año 2001, el gobierno socialista de Portugal aprobó el *Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro*, una reforma integral de su currículo de educación básica que implicaba cambiar el tradicional modelo por objetivos por otro de influencia anglosajona basado en las competencias, aunque en las prácticas de aula el profesorado mantuvo las estrategias de aprendizaje del modelo anterior (Pérez y Solé, 2018). Siguiendo la norma del Ministério da Educação (2001), la reforma tenía como objetivo garantizar que todos los alumnos adquirieran unos aprendizajes básicos que les permitieran seguir formándose durante toda su vida. Para lograr ese objetivo, se introdujeron las “*compêtencias*”, definidas como una combinación de “*os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores*, además de ser el elemento curricular principal para formar el “*perfil de compêtencias terminâis*” de la educación básica (Ministério da Educação, 2001).

Una década después, este currículo competencial fue derogado por el gobierno portugués, ahora conservador, defendiendo la importancia del conocimiento en los contenidos de la educación básica y el establecimiento de unos objetivos precisos que definan las metas de aprendizaje (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

Sin embargo, la reforma educativa de 2018, de nuevo con los socialistas, reintrodujo el discurso de las competencias en la educación básica portuguesa estableciendo el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que es el currículo educativo actual (Ministério da Educação, 2017). En este currículo aparecen menciones explícitas a las recomendaciones de la UNESCO, la OCDE y la UE.

El “*perfil à saída*” se presenta como referente educativo único que garantiza la equidad y la calidad en todo el sistema de educación básica de Portugal, defendiendo un carácter humanista y la identidad nacional (Ministério da Educação, 2017). Este *perfil à saída* está formado por diez competencias, cada una concretada en “*descritores operativos*”, son transversales a las áreas curriculares, no existe jerarquía entre ellas y suponen las herramientas (*ferramentas*) necesarias para la ciudadanía plena en la sociedad de la información:

linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo (Ministério da Educação, 2017, p. 19).

Estas competencias se evalúan a partir de los “*criterios de avaliação*”, que no se concretan, pero sí se menciona que deben estar en consonancia con lo demandado en el perfil de salida (Ministério da Educação, 2017).

España: fidelidad a la tendencia europea

El primer intento para introducir el discurso de las competencias en la educación básica de España se produjo en el año 2002 con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), impulsada por el Partido Popular (PP). En esta norma se mencionaba la necesidad de que los alumnos adquirieran una serie de competencias “cualificadoras” o “básicas” como parte del compromiso educativo acordado con la UE, pero sin determinar qué relación tienen con los contenidos curriculares. En la LOCE, la evaluación estaba orientada por el establecimiento de una serie de “criterios de evaluación” para cada asignatura y se estipulaba la realización de “evaluaciones generales de diagnóstico” para comprobar el grado de adquisición de las competencias del alumnado (LOCE, 2002).

La LOCE no llegó a ser implantada plenamente al ser paralizada por el gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y reemplazada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. Continuando con el compromiso europeo de su predecesora, la LOE concretó una lista de ocho “competencias básicas” para el alumnado, en consonancia con unos “criterios de evaluación” por cada área curricular y se concretaron evaluaciones de diagnóstico sobre la adquisición de dichas competencias en el segundo ciclo de Educación Primaria y en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2006). En la LOE no se puede trazar una relación entre las competencias básicas que propone y los demás elementos curriculares, de tal modo su inclusión es más un agregado y no una integración con el currículo educativo.

La LOE fue reemplazada en el año 2013 por el PP mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). Esta norma no sólo insiste en seguir la tendencia de la UE, sino que se propone mejorar los resultados del alumnado español en las evaluaciones internacionales, por lo que se introducen en el currículo una serie de “estándares de aprendizaje”, que son los resultados de aprendizaje esperados en cada asignatura, estaban en relación con las competencias clave y servían de referencia fundamental para la superación de una prueba estandarizada al final de cada etapa educativa, (LOMCE, 2013). En la LOMCE, las competencias tienen una mayor integración con los demás elementos curriculares respecto a sus predecesoras.

Un nuevo cambio de gobierno, de coalición progresista, aprobó la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). La LOMLOE (2020) se gestó para revertir algunas modificaciones de la LOMCE. Esta ley es la norma educativa actual y continúa el discurso de las competencias de sus predecesoras. Atendiendo a su arquitectura curricular, la ley introduce novedades importantes. En primer lugar, establece las ocho competencias clave de la UE en su última reformulación de 2018:

- a) competencia en comunicación lingüística; b) competencia plurilingüe; c) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; d) competencia digital; e) competencia personal, social y de aprender a aprender; f) competencia ciudadana; g) competencia emprendedora; h) competencia en conciencia y expresión culturales (EURO, 2018; RD, 157/2022).

Estas competencias orientan los objetivos de etapa y configuran el “Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica”. Este perfil de salida está compuesto por unos “descriptores operativos”, especificaciones de las competencias clave que se establecen como referencia principal para determinar el desempeño del alumnado al finalizar la educación básica; además, estos descriptores operativos se combinan para dar lugar a las “competencias específicas” de cada área, junto a los “saberes básicos” y los “criterios de evaluación” (RD, 157/2022). Desaparecen los estándares de aprendizaje y el perfil de salida se convierte en la referencia principal para determinar las metas de

aprendizaje. Así, la integración de las competencias clave el eje vertebrador de toda la propuesta curricular de la LOMLOE, de tal modo que su integración es significativamente mayor que en las leyes educativas predecesoras.

Conclusiones

Los tres países estudiados, Inglaterra, Portugal y España comenzaron la década de los 2000 con reformas en sus currículos de educación básica. Sin embargo, la trayectoria de los tres países ha sido muy diferente.

Inglaterra suscribió la tendencia de las competencias durante algo más de una década, hasta que ese discurso se agotó al no lograrse los resultados esperados. Este agotamiento provocó un giro en su política educativa, introduciendo un currículo *knowledge-based* en el año 2013, que se mantiene en la actualidad. Inglaterra es el ejemplo de un país pionero en la defensa de las competencias que ahora las ha expulsado de su sistema de educación básica. Portugal se incorporó al discurso de las competencias casi al mismo tiempo que Inglaterra. Al igual que los ingleses, nuestros vecinos portugueses anularon su currículo educativo basado en las competencias. Los cambios políticos en Portugal se tradujeron en cambios en la política educativa, volviendo a introducir las competencias en el año 2018 adaptando las recomendaciones de organismos y organizaciones internacionales a sus propias necesidades y características sociales. Portugal representa un ejemplo de aceptación y rechazo del discurso de las competencias según los partidos en el gobierno. España presenta un número mayor de reformas educativas en el mismo periodo de tiempo respecto a Inglaterra y Portugal, pero la tendencia a seguir el discurso de la UE sobre las competencias clave se ha mantenido pesar de los cambios de gobierno. Hay que destacar los términos compartidos entre Portugal y España en sus últimas reformas educativas, como el “perfil de salida”, los “descriptores operativos” de las competencias clave o los “criterios de evaluación”. De los tres países, España es el que más de cerca ha seguido la tendencia europea.

El recorrido realizado por los tres países nos revela que el discurso de las competencias suscita aceptación y rechazo a nivel político. España parece mantenerse al margen de este debate, asumiendo las recomendaciones europeas. Sin embargo, eso no es garantía de que se mantenga el consenso entre partidos en ese sentido. El tiempo dirá si el discurso de las competencias continua su recorrido en nuestro país o si sufre un agotamiento y rechazo.

Referencias

- Anderson-Levitt, K. & Gardinier, M. (2021). Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
- Consejo de la Unión Europea (2004). Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-es>
- Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*

- de la Unión Europea. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Department for Education and Employment (1999). *The National Curriculum Handbook for primary teachers in England*. Recuperado de <https://education-uk.org/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>
- Gibb, N. (2017, 19 de octubre). *The importance of knowledge-based education*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-the-importance-of-knowledge-based-education>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002 <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006 <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministério da Educação (2001). Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República*, Nº 15. Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/129231/decreto-lei-6-2001-de-18-de-janeiro>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018a). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 129. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. *Diário da República*, 149. Recuperado de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/14901/0000200023.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2011). Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001. *Diário Oficial da República*, 245. Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/1297078/despacho-17169-2011-de-23-de-dezembro>
- Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194(788), 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>

La adquisición de competencias a través de las prácticas educativas en las asignaturas de historia de la educación.

Isabel Grana Gil.
Cristina Redondo Castro.

Presentación

El Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que aquí presentamos se ha desarrollado durante dos cursos (2019/20 y 2020/21). A través de él hemos puesto en marcha prácticas educativas innovadoras que han permitido al alumnado la adquisición de competencias profesionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Historia de la Educación que se imparten en los distintos Grados y Másteres de la Universidad de Málaga. Asimismo, nos han ayudado a incrementar la motivación del alumnado y fomentar el trabajo colaborativo; así como, dar a conocer e involucrar al conjunto de profesionales que imparten estas asignaturas.

En este proyecto han estado vinculadas todas las asignaturas de Historias de la Educación impartidas en las diferentes titulaciones de los grados de Educación, así como el Máster de Cambios Sociales y Profesiones Educativas y Máster en Igualdad y Género. Como resultado del mismo, se ha publicado el manual *Propuestas prácticas para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación*, donde han colaborado todos los docentes que han participado en el proyecto, con el objetivo de que pueda servir de ayuda a otros compañeros y compañeras a la hora de diseñar sus asignaturas y prácticas.

Todas las titulaciones de Educación, (Infantil, Primaria, Social y Pedagogía), incluyen en sus planes de estudios alguna asignatura de Historia de la Educación, aunque la denominación de cada una de ellas varía. Es una materia de formación básica, impartida en el primer curso y, generalmente, en el primer semestre. Es una asignatura base para el desarrollo del profesional de la educación. En cuanto a los másteres, las asignaturas son optativas. Todas ellas tienen en común el objetivo de incentivar a la reflexión y al diálogo, a conocer el pasado, sus deficiencias y virtudes, para ayudar a comprender el presente y mejorar el futuro.

En la tabla 1, podemos ver las siguientes titulaciones, asignaturas y número aproximado de alumnos/as por grupo.

Tabla 1

Titulaciones, asignaturas y número de alumnos/as que han participado en el PIE.

Titulaciones	Asignatura	N.º alumnos por grupo
Grado de Educación Primaria	Historia de la Escuela	75
Grado de Educación Infantil	La Educación Infantil en los Sistemas Educativos	75
Grado de Educación Social	Historia de la Educación Social	75
Grado de Pedagogía	Historia de la Educación	75
	Historia de la Educación Contemporánea	75

Titulaciones	Asignatura	N.º alumnos por grupo
Máster Cambio Social y Profesiones Educativas	Las depuraciones docentes	Máximo 30
	Los espacios de aprendizaje como tecnología: cultura material de la educación contemporánea	Máximo 30
	Las mujeres como profesionales de la Educación.	Máximo 30
	La formación de los profesionales de la Educación: El camino hacia la profesionalización	Máximo 30
Máster Igualdad y Género	Hacia una Educación para la Igualdad	Máximo 30

Objetivos

Este proyecto nació con la finalidad de:

- Contribuir al desarrollo y aplicación de prácticas educativas innovadoras que permitan la adquisición de competencias profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Historia de la Educación impartidas en los grados y másteres.
- Dar a conocer e implicar al conjunto del profesorado encargado de impartir asignaturas de Historia de la Educación
- Divulgar los resultados a la comunidad científica.

De estos objetivos se desprendían:

1. Dar a conocer las actividades que venimos desarrollando por parte de los integrantes firmantes de este proyecto, al conjunto del profesorado que imparte las asignaturas de Historia de la Educación.
2. Diseñar y poner en marcha actividades prácticas con metodologías activas donde el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje.
3. Establecer criterios de evaluación de las competencias en función de las actividades llevadas a cabo a través de rúbricas.
4. Proponer actividades conjuntas que favorezcan el diálogo y la reflexión.
5. Evaluar y proponer propuestas de mejoras de las actividades llevadas a cabo con el fin de ir depurándolas.
6. Incorporar las TIC como recurso metodológico.
7. Adaptar las actividades teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del alumnado.
8. Reflexionar y valorar sobre la evolución sociolaboral y cultura de la mujer.
9. Enriquecer la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje interactuando con agentes externos (salidas a instituciones culturales, talleres, visita al Museo Andaluz de Educación, etc.)

Experiencia

Durante estos dos años de proyecto hemos trabajado en el desarrollo y puesta en marcha de prácticas innovadoras en el ámbito de la Historia de la Educación a través de metodologías activas donde el alumnado es partícipe de su propio aprendizaje.

Para ello, hemos seguido el esquema de trabajo propuesto en el proyecto:

1. **Sesiones de coordinación.** Nos hemos reunido tres veces al año. al inicio para diseñar y programar las actividades en función de las asignaturas y destinatarios de las mismas; una segunda, para poner en común los resultados; y una tercera, para las propuestas de mejoras.
2. **Puesta en marcha de las actividades.** Todas las prácticas han sido diseñadas y ajustadas en función de las demandas y necesidades que hemos ido viendo, y siempre teniendo en cuenta que el alumnado debe ser el protagonista del aprendizaje, para ello las metodologías empleadas en las mismas deben ser activas para incentivar el interés del alumnado por aprender. Todas las actividades puestas en prácticas las hemos recogido en un espacio en el campus virtual habilitado para tal fin. Las actividades que hemos llevado a cabo en estos dos años han sido:

Titulación	Asignatura	Prácticas 2019-20	Prácticas 2020-21
Graduado en Educación Primaria	Historia de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Biografía escolar • Historias de Vida • La escuela de ayer y hoy. • Legislación educativa española. Un primer contacto. • El Museo de Educación Andaluz 	<ul style="list-style-type: none"> • Historias de Vida • Callejeros Viajeros en la Historia • El cine como fuente histórica. Video fórum: <i>El cabezota</i>, para conocer y analizar la primera ley educativa (La ley Moyano 1857) y el <i>NO-DO</i> para analizar la educación durante el franquismo. • Las imágenes como fuente para el estudio de la cultura material.
Grado en Educación Infantil	La educación infantil en los sistemas educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Biografía escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografía escolar
Grado en Pedagogía	Historia de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos de investigación. Aprender investigando. • Pedagogos en la Historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Callejeros Viajeros en la Historia • Aprender investigando. Los trabajos en equipo en entornos virtuales.
	Historia de la Educación en la España Contemporánea	<ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos de investigación. • Publicidad de una institución educativa malagueña. SS XIX y XX 	<ul style="list-style-type: none"> • El Museo Andaluz de Educación • Enseñanza-aprendizaje con fuentes orales. Historias de Vida • El cine como fuente histórica. Video fórum: <i>El cabezota</i>, para conocer y analizar la primera ley educativa (La ley Moyano 1857) y el <i>NO-DO</i> para analizar la educación durante el franquismo

Titulación	Asignatura	Prácticas 2019-20	Prácticas 2020-21
Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas	Las mujeres como profesionales de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Mi Diario, de María Sánchez Arbós. Un recorrido por la historia de 1918 a 1957. • Historias de Vida 	
	Los espacios de aprendizaje como tecnología: cultura material de la educación contemporánea	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios escolares. Las imágenes como fuente para el estudio de la cultura material. • El cine como fuente histórica. • NO-DO como material educativo • Los museos pedagógicos. 	
	Control ideológico y profesional del profesorado en la España Contemporánea	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto de investigación. • NO-DO como material educativo 	
Máster en Igualdad y Género	Hacia una educación para la igualdad	<ul style="list-style-type: none"> • Historias de Vida. • El cine como fuente histórica. 	

3. Seguimiento y evaluación. Estas reuniones se han llevado a cabo al finalizar cada cuatrimestre para intercambiar resultados, experiencias, fortalezas y debilidades de las actividades llevadas a cabo y propuestas de mejora.

4. Divulgación. Durante el transcurrir del proyecto se han ido presentado los resultados del proyecto en diferentes congresos, así como hemos elaborado un manual entre donde hemos recogido las prácticas más significativas que hemos llevado a cabo. La evaluación que se planteó en la solicitud del proyecto fue una evaluación formativa, la cual suponía ir evaluando el proyecto a medida que se iba desarrollando. Para ello, establecimos reuniones cuatrimestrales, una al final del cuatrimestre y otra al cierre del curso. De esta manera, hemos podido ir reorientando las prácticas en función de los resultados obtenidos tras llevarlas a cabo.

Los indicadores que hemos tenido en cuenta han sido:

INDICADORES	SI	NO	PC
Se ha llevado a cabo al menos una práctica en cada asignatura impartida	X		
Los participantes asisten a las reuniones de coordinación fijadas	X		

Conclusiones y resultados

Este proyecto se ha desarrollado con ganas y entusiasmo por parte del equipo de trabajo, lo que nos ha permitido trabajar en una misma dirección, dar sentido a las asignaturas de historia de la educación en la formación de los profesionales de la educación de los diferentes ámbitos.

Desde hace un tiempo atrás, somos conscientes, 1º) de que la enseñanza universitaria en España ha cambiado desde que los planes de estudios se ampararon bajo los dictámenes del Espacio Europeo Superior (EEES) y hemos pasado “de centrarnos en la enseñanza a hacerlo en los aprendizajes y de los contenidos a las competencias” (Sanchidrian, 2019, p. 215) y, 2º) porque las asignaturas de Historia de la Educación que forman parte de los planes de estudios para la formación de maestros, pedagogos y educadores sociales en nuestro país están en peligro (Grana, 2012; Canales, Álvarez y Tacoronte, 2017; Payá, Laudo y Soler, 2019) y esto, como docentes, nos preocupa ya que parece que no estamos

siendo capaces de transmitir, ni al alumnado ni a nuestros compañeros, la necesidad que supone esta formación, “fundamental para conocer y saber interpretar nuestro pasado educativo, para saber interpretar las claves de lo que está pasando, y cómo hemos llegado hasta aquí” (Grana, 2012, p. 485).

En la última década, los profesionales encargados de impartir enseñanza universitaria nos hemos dado cuenta de esta situación y ello se constata en las numerosas iniciativas pedagógicas y educativas que se han venido, y se vienen, desempeñando por docentes de diferentes universidades, lo cual quedó patente, por ejemplo, en el último XX Coloquio-Congreso de Historia de la Educación organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), celebrado en Julio del 2019 en Ourense, en el cual se destinó el Simposio 2 a “La cultura escolar a través de los testimonios docentes”, donde el taller 1 fue dedicado a “Propuestas didácticas para la enseñanza- aprendizaje de la historia de la educación” compuesto por siete comunicaciones con diferentes alternativas y propuestas pedagógicas, así como en las IX Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y celebrado en septiembre 2021, en el que se destinó un espacio al “Patrimonio histórico educativo: nuevas propuestas en docencia e investigación”, con un total de doce comunicaciones.

Esta situación ha hecho que repensemos y rediseñemos tanto el currículo universitario, como la forma de organizar el trabajo en las aulas universitarias y, además, hemos entendido que debemos promover nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las cuales el alumnado adquiera las diferentes competencias profesionales y que a su vez sea capaz de aprender a aprender de manera activa, autónoma y autorregulada, a lo largo de todo el proceso formativo y durante toda su vida profesional (Álcañiz *et. al.* 2016; Arias y Fidalgo 2013; García *et. al.* 2017). Por todo ello, el alumnado debe asumir un rol protagonista, convirtiéndose en el elemento esencial de todo el proceso didáctico (Álvarez, 2011). De esta manera, el profesorado debe diseñar espacios y actividades didácticas lo suficientemente significativas para el alumnado y, ha de actuar como dinamizador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando para ello las diferentes metodologías activas.

Las actividades llevadas a cabo, tras su evaluación, nos constatan que la involucración por parte del alumnado en las asignaturas de Historia de la Educación es positiva, ellos se involucran y quieren ir más allá, porque comienzan a encontrarle sentido a lo que están estudiando y lo conectan con su propia realidad.

Sin embargo, somos conscientes de que tenemos que seguir trabajando y ajustando las carencias de algunas de las actividades propuestas, a la vez, que sería necesario ampliarlas y trabajarlas juntamente con otras disciplinas. Esto llevaría a un aprendizaje conectado entre asignaturas que enriquecería aún más la formación de los futuros profesionales de la educación, sobre todo en las asignaturas de grado.

Referencias

Álcañiz Zanón, M., Alemany Leira, R.; Bolancé Losilla, C.; Chuliá Soler, H.; Riera Prunera, C. y Santolino Prieto, M. (2016). Importancia de las actitudes y del progreso en competencias sobre el rendimiento académico del estudiante. *Revista d'innovació docent universitària*, 8, 20-25.

- Álvarez Domínguez, P. (2011). Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana históricoeducativa, *Cabás*, 6. <http://revista.muesca.es/experiencias6/213-aprender-vida-y-obra-de-grandes-personajes-de-la-pedagogia-a-traves-de-una-yincana-historicoeducativa>.
- Arias, O. y Fidalgo, R. (2013). *Innovación educativa en la educación superior. Fundamentos, evaluación e instrucción*. Editorial Académica Española Letonia.
- Canales, A. F.; Álvarez González, Y. y Tacoronte, M. J. (2017). La Historia de la Educación tras Bolina: ¿Hacia la extinción? *Revista española de educación comparada*, 29, 240-261.
- García, T., Arias, O.; Rodríguez, C. Fidalgo, R. y Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamientos. *Revista d'Innovació Docent Universiària*, 9, 66-80.
- Grana Gil, I. (2012). La educación en tiempos de Franco a través de las Historias de Vida. En P. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo*. Murcia: SEPHE, CEME de la Universidad de Murcia.
- Payà Rico, A.; Laudo Castillo, X. y Soler Mata, J. (2019). La formación de maestros en Historia de la Educación contemporánea: Lliçons de Pedagogía, en X. M. Cid y M. V. Carrera (Coord.) *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (S. XIX y XX)*. Ourense: SEDHE.
- Redondo Castro, Cristina y Grana Gil, Isabel (Coords.) (2022). *Propuestas para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación*. Dykinson.
- Sanchidrián Blanco, C. (2019). Enseñar y aprender Historia de la Escuela: Una experiencia de enseñanza bilingüe. En X. M. Cid y M. V. Carrera (Coord.) *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (S. XIX y XX)*. Ourense: SEDHE.

El perfil del profesorado de conservatorio en España desde una perspectiva histórica.

Elena Calderón de Luis.

Introducción

El perfil del profesorado de conservatorio en España ha evolucionado desde que se fundó el primero, con sede en Madrid en 1830. El mismo, tuvo gran influencia en el momento de su creación, de los modelos italiano y francés más representativos, como son el Real Colegio de Música de Nápoles de 1906 o el Conservatorio de París de 1795 (Montes, 1997).

Con la creación del Real Conservatorio de Madrid aparece en España la figura del profesor de conservatorio. Por aquel entonces, para acceder a dicho puesto, no se exigía ninguna titulación, sino que se valoraban únicamente los méritos a nivel interpretativo y compositivo, pero, curiosamente, los títulos expedidos eran de “maestro compositor” o “profesor”. Esto se debía fundamentalmente a que en esta época, se consideraba a la formación instrumental como eje fundamental y no se requería al profesorado tener una formación pedagógica (Sarget Ros, 2001).

Esta circunstancia se mantuvo ampliamente en el tiempo hasta la regulación de la especialidad de pedagogía musical en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Hoy en día se puede considerar que algunas de las características más importantes que ha de reunir un profesor de música son, en primer lugar, que le guste la música y en segundo, que tenga el deseo de transmitir sus conocimientos. Para cumplir este segundo requisito, es necesario que el profesor haya adquirido los conocimientos necesarios y también haber recibido una formación docente completa (Sodupe Villaro, 2021).

La legislación en los conservatorios

El Real Conservatorio de Madrid fundado en 1830 estaba regulado por el Reglamento interior aprobado por el Rey N. S. (Q. D. G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina, dicho reglamento, permaneció vigente cuando se estableció la Ley Moyano de 1857 (1831).

Con la ley Moyano de 1857, se establecen dos requisitos del profesorado para todas las enseñanzas en el artículo 167 de la Sección tercera, Título I. En este artículo se detalla que en primer lugar el profesorado deberá ser español y justificar una buena conducta religiosa y moral, estando los maestros de interpretación excluidos del segundo ya que se permite que no sean españoles.

En el artículo 219 del Capítulo V de la Sección tercera, Título I, aparecen reflejados los requisitos de los Catedráticos de Facultad, se considera a los mismos, “los de las enseñanzas superiores que no pueden comenzarse sin haber obtenido el título de Bachiller en Artes o la preparación equivalente de que trata el art. 27”. Las carreras de Bellas Artes, que incluye la carrera de Música, se enmarcan en las enseñanzas superiores, por lo tanto, a los Maestros de Música se les consideraba Catedráticos de Facultad.

En consecuencia, se encuentra que los requisitos reflejados en la Ley Moyano para ser Maestro de Música están recogidos en los artículos 220 y 223. En el artículo 220 se define

que los aspirantes han de tener 25 años y han de estar en posesión del título correspondiente que se obtiene al terminar las enseñanzas superiores de Música. Y, en el artículo 223 se detalla que “Se exceptúan de las reglas señaladas en los dos artículos anteriores (221 y 222) las enseñanzas de Pintura, Escultura y Música, a cuyo desempeño podrá proveer el Gobierno en la forma que determinen los Reglamentos” por lo que se extraen estas especialidades de ser Catedráticos numerarios y supernumerarios y de formar parte del proceso oposición o concurso reservado a las demás enseñanzas, lo que permite al Gobierno tener reglamentos específicos para los profesores de Música.

La Ley Moyano, también instaure los perfiles de salida de los egresados de música en el artículo 57, de la Sección primera, Título III. En este artículo, se contemplan los estudios de “Maestro compositor de Música” divididos en: “estudio de la melodía, contrapunto, fuga, estudio de la instrumentación, composición religiosa, composición dramática, composición instrumental, historia crítica del arte musical y composición libre”. Esta Ley También habla de que existe un “Reglamento especial” en el Real Conservatorio de Madrid para las especialidades de interpretación, tanto vocal como instrumental y declamación, así como para los “estudios preparatorios, matriculas, exámenes, concursos públicos y expedición de títulos propios de estas profesiones” (Ley de Instrucción Pública, 1857).

Este reglamento especial, es el antes mencionado Reglamento interior aprobado por el Rey N. S. (Q. D. G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina. En el mismo, se especifica que los alumnos de todas las ramas obtendrán el “título de Profesor discípulo” pero no se especifican los requisitos necesarios para ser profesor. Los “Maestros y Empleados”, eran designados por nombramiento real y podían ser cambiados o reemplazados mediante una propuesta hecha por el director, por medio de la Secretaría de Estado y del Despacho de Hacienda y aprobada por Su Majestad (1831).

Con la Ley Moyano, se organizan las enseñanzas musicales en provincias. Estos centros serán los conservatorios de Música y Declamación, aunque los conservatorios provinciales no adquirirán validez oficial hasta 1905 con el Decreto del 16 de junio (Sarget Ros, 2001).

Posteriormente en 1917 se publica el Reglamento para el Gobierno y Régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación, en él se detallaba un plan de estudios musicales oficial por primera vez y se le otorgaba al conservatorio de Madrid la potestad para supervisar el cumplimiento del régimen y funcionamiento de los centros que tenían estudios de validez oficial. Aun así, en este reglamento todavía no se contempla la especialidad de pedagogía, orientando las enseñanzas musicales a la creación de artistas especializados teniendo en cuenta solamente las “tres tendencias [...] de Maestro compositor, Cantor e Instrumentista”.

Más tarde con el Decreto de 15 de junio de 1942, aparece la denominación de los centros elementales, medios y superiores, teniendo solo el conservatorio de Madrid la calificación de centro superior (Sodupe Villaro, 2021).

En el Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE, 4 de julio) se reconoce el título de profesor que sólo podrá ser expedido por el conservatorio de Madrid por su carácter Superior y se amplían las especialidades instrumentales. Debido a la nueva cantidad de especialidades y a que no se habían concretado los planes de estudio con precisión, se generaron grandes diferencias entre los centros y los títulos obtenidos en los mismos. Este cúmulo de factores llevó a que el título de profesor, que se había reducido sólo a los egresados de las enseñanzas superiores, acabase siendo concedido también a los estudiantes de grado medio. (Turina, 1994).

A continuación, el Decreto 2618/1966 sobre Reglamentación General de los conservatorios de música (BOE, 24 de octubre), trajo consigo la organización, paridad y nuevos planes de estudio, pero no será hasta 1982, con la promulgación del Real Decreto 1194 de 28 de mayo de 1982 (BOE, 14 de junio) cuando los títulos superiores regularizados por el Decreto 2618/1966 (BOE, 24 de octubre), los títulos de profesor y profesionales regulados por el Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE, 4 de julio), y los diplomas de capacidad emitidos según el Real Decreto de 25 de agosto de 1917 (Gaceta de Madrid, 30 de agosto), equivalgan al de Licenciado universitario, y pese a ello, solamente se podrán utilizar para dedicarse a la docencia en las enseñanzas musicales (Sodupe Villaro, 2021). Aun así, este decreto constituyó los fundamentos básicos de la formación que tuvieron gran cantidad de profesores de conservatorio en la primera década del siglo XXI (Perelló 2004).

Más tarde, con el Real Decreto 1073/1987, de 28 de agosto, por el que se modifica el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación General de los Conservatorios de Música, se pretende asegurar el buen ejercicio de la docencia atribuyendo al Ministerio de Educación y Ciencia la potestad para otorgar o no la titulación necesaria para la enseñanza oficial a personalidades de reconocido prestigio en la materia y expone que la labor docente será mejor realizada por personas que hayan cursado los estudios en Conservatorios de Música o centros privados de las mismas enseñanzas.

Finalizando el siglo XX, la LOGSE en 1990 (BOE, 4 de octubre), dividió el sistema educativo en las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial, estas últimas engloban las enseñanzas artísticas, entre ellas, la música (Zaldívar, 1992).

Y, por último, la LOE de 2006 (BOE, 4 de mayo) contiene el Capítulo VI del Título I, que se centra en las Enseñanzas Artísticas, e indica el beneficio que estas aportan para que el alumnado adquiera formación artística de calidad, así como la función de asegurar las capacidades de la siguiente generación de músicos, bailarines, actores, artistas y diseñadores. En esta ley están recogidas las Enseñanzas elementales de música y danza, las Enseñanzas Artísticas profesionales y las Enseñanzas Artísticas superiores. También se incluye como parte de esta ley la regularización de la especialidad de pedagogía musical en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo (Sodupe Villaro, 2021).

El perfil del profesorado

Durante el siglo XIX, los profesores eran músicos destacados y la enseñanza estaba centrada en la interpretación y el dominio técnico del instrumento o el canto, así como en la composición, en este siglo debido a la Ley Moyano (Gaceta de Madrid, 1857), comienzan a diversificarse los perfiles de salida de los egresados de música, así como se produce una descentralización de las enseñanzas musicales hacia las provincias.

A medida que avanzaba el siglo XX, con el Decreto del 16 de junio de 1905, (Gaceta de Madrid, 1905) la formación en los conservatorios se vuelve más común ya que los conservatorios provinciales adquieren validez oficial y, por otra parte, debido al Reglamento para el Gobierno y Régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación (Real Decreto de 25 de agosto de 1917, Gaceta de Madrid, 1917), se produce una profesionalización de la educación musical que lleva a los profesores a comenzar a especializarse más en sus áreas y a formalizar los requisitos de acceso y la estructura curricular.

A mediados del siglo XX, la educación musical se comienza a organizar con más precisión, con el Decreto de 15 de junio de 1942 (Boletín Oficial del Estado, 1942) se

instauraron regulaciones más estrictas, apareciendo los centros elementales, medios y superiores, siendo considerado únicamente el conservatorio de Madrid como superior. Debido a esto los profesores de conservatorio a menudo seguían una estructura jerárquica y tradicional enfocada a la formación clásica.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, con la LOGSE (Boletín Oficial del Estado, 1990) y la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2006), se introdujeron nuevos enfoques pedagógicos, y los conservatorios ampliaron sus ofertas para incluir una variedad de estilos musicales. Los profesores comenzaron a tener una formación más diversa y se produjo una mayor flexibilidad en la formación del profesorado. La pedagogía musical y la enseñanza de la música se consideraron aspectos esenciales. Se fomentó la formación continua y la actualización pedagógica. La diversificación de estilos y enfoques pedagógicos continuó siendo una tendencia.

Actualmente, los profesores de conservatorio tienen títulos superiores de música, pedagogía musical o disciplinas relacionadas. La formación pedagógica se valora cada vez más, y hay una conciencia creciente de la importancia de enseñar habilidades musicales y pedagógicas.

Conclusiones

A lo largo de la historia, se han realizado reformas, pero no se han establecido requisitos específicos del perfil del profesorado a nivel docente hasta la LOE de 2006. Al margen de esto y aunque no formara parte oficial del currículum educativo, la pedagogía musical ha sido un elemento clave en la educación musical, y los conservatorios han reconocido la importancia de formar a músicos no solo en términos de habilidades interpretativas, sino también en la capacidad de enseñar música a sus alumnos. Por ello el perfil del profesorado de interpretación ha ido evolucionando consecuentemente de el de intérprete virtuoso al profesor que permanece en activo y al docente con conocimientos de pedagogía. De todas formas, aún queda bastante camino por recorrer en relación a la docencia musical, ya que aún es menor la oferta de pedagogía que de interpretación y por tanto no entra dentro de las exigencias para ser profesor de la mayor parte de asignaturas del conservatorio tener una titulación pedagógica del instrumento o de ningún otro tipo ya que suele ser suficiente con tener los conocimientos de la materia. Por lo tanto, la educación en los conservatorios sigue mayoritariamente centrada en la creación de artistas especializados por otros artistas especializados y no por docentes.

Legislación y documentación.

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Boletín Oficial del Estado, núm. 185, de 4 de julio de 1942.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación General de los Conservatorios de Música. Boletín Oficial del Estado núm. 254, de 24 de octubre de 1966.

Ley de Instrucción Pública, Gaceta de Madrid núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, Capítulo II del Título III de la Sección primera, Artículo 58.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

- Real Decreto de 25 de agosto de 1917, Gaceta de Madrid núm. 242, de 30 de agosto de 1917, aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación.
- Real Decreto 1073/1987, de 28 de agosto, por el que se modifica el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación General de los Conservatorios de Música. Boletín Oficial del Estado núm. 213, de 5 de septiembre de 1987.
- Real Decreto de 16 de junio de 1905, Gaceta de Madrid núm. 167, de 17 de junio de 1905, determina los requisitos necesarios para que se reconozca la validez de los estudios cursados en los Conservatorios provinciales y municipales.
- Real Decreto 1194 de 28 de mayo 1982. Boletín Oficial del Estado, núm. 141, de 14 de junio de 1982.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 137, de 5 de junio de 2010.
- Reglamento interior aprobado por el Rey N. S. (Q. D. G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina. Imprenta Real, 1831. <https://hdl.handle.net/2454/8508>

Referencias

- Montes, B. (1997). La influencia de Francia e Italia en el Real Conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, 20(1), 467–478. <https://doi.org/10.2307/20797433>
- Perelló, V. (2004). Los estudios de música ante la convergencia europea de educación superior. Rivera Editores.
- Sarget Ros, M. A. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1857). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 121-148.
- Sodupe Villaro, A. R. (2021). Innovación en los conservatorios: Perfil del profesorado. En Romero García, C. y Buzón García, O. (coord.), *Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas* (pp. 1617-1647). Dykinson, S.L.
- Turina, L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, individuo y sociedad*, 6, 87-106.
- Zaldívar, A. (1992). La LOGSE en los conservatorios. *Real Musical*.

Ricerca storico-comparativa in educazione: un'esperienza di didattica laboratoriale all'Università di Padova.

Giulia Fasan.

Transnazionalità e transculturalità sono due parole chiave della ricerca storico-comparativa in educazione, si tratti di idee, pratiche pedagogiche o politiche educative. Robert Cowen ha recentemente ribadito (2018) come sia precisa responsabilità morale e professionale degli storici-comparativisti in educazione essere testimoni di ciò che accade agli esseri umani in nome dell'educazione in svariati luoghi, in tempi diversi, e sotto l'impatto di molteplici forme di potere, studiando così gli imperi del passato, gli imperi del presente e gli imperi emergenti del futuro. L'approccio storico in educazione comparata appare correlato allora a due grandi tensioni, che ne sono costitutive: la tensione verso l'Altro – riecheggiando quelle appartenenze aperte e quella promozione di una cooperazione condivisa che sono state le immagini perno dell'intervento di António Nóvoa al XX Coloquio Internacional de Historia de la Educación (Monforte de Lemos, 2019) – e la proiezione verso l'"oltre", la possibilità (si veda anche Nóvoa, 1995). Proprio questi due elementi si ritiene possano diventare apprendimenti efficaci nei contesti didattici universitari, partendo dalla promozione di percorsi mirati ove gli studenti possano acquisire le impostazioni di ricerca tipiche dell'approccio storico-comparativo ma anche gli strumenti per cogliere il divenire dell'educativo nelle sue implicazioni etiche, culturali, sociali, politiche e civili.

Il contributo muove da un interesse rivolto non solo agli aspetti teorici e metodologici della storia della pedagogia e della storia comparata dell'educazione, ma anche alle questioni inerenti alla didattica delle due discipline, al loro valore e significato nei contesti formativi, interrogandosi su come e attraverso quali metodi e strumenti promuovere la formazione di adeguate chiavi interpretative del presente attraverso lo studio del passato, o l'acquisizione di impostazioni di ricerca che possano essere utili nei percorsi delle professioni educative in formazione (Fasan, 2023).

Nel 2021 questo interesse si è coniugato con l'istituzione da parte di Carla Callegari – professoressa ordinaria di Storia della pedagogia ed educazione comparata – e all'interno del Corso di Studi Magistrali in Pedagogia dell'Università di Padova (Italia), del "Laboratorio di ricerche comparative in educazione", percorso metodologicamente e contenutisticamente legato all'Insegnamento, sempre afferente al medesimo corso di studi, di "Storia comparata dell'educazione" – tenuto da Callegari – che fa da cornice epistemologica e metodologica.

Chi scrive ha condotto personalmente il Laboratorio a partire dal suo avvio nell'anno accademico 2021/2022 e per i due anni successivi, con l'incarico confermato anche per l'anno prossimo (2024/2025). L'istituzione del Laboratorio ha reso necessario studiare e progettare ex novo – anche attraverso lo strumento del Syllabus universitario – un corso laboratoriale di applicazione della metodologia della ricerca storico-comparativa in educazione, ponendosi così come interessante occasione di traduzione in didattica di contenuti e impostazioni propri della ricerca.

Obiettivi, competenze da acquisire, attività di apprendimento

Giacché il Laboratorio si pone quale approfondimento pratico di quanto appreso nel corso di Storia comparata dell'educazione, il principale prerequisito è aver interiorizzato l'epistemologia e la metodologia della disciplina.

Rispetto alle abilità e competenze da acquisire, al termine del Laboratorio lo studente è auspicabilmente in grado di avere un quadro approfondito dell'epistemologia e della metodologia dell'educazione comparata, padroneggiando gli essenziali strumenti di analisi empirica e gli aspetti deontologici della ricerca storico-comparativa.

L'Insegnamento è orientato alla pratica, e l'obiettivo finale è che, stimolando un approccio critico, riflessivo e una partecipazione attiva, lo studente interiorizzi un'impostazione di ricerca che potrà essere utile tanto nel percorso universitario – ad esempio in funzione della stesura della tesi di laurea – quanto nel futuro ambiente lavorativo, dal momento che la metodologia della ricerca comparativa in educazione è largamente impiegata nei report di enti e organizzazioni nazionali e internazionali, ma può essere adatta altresì alla progettazione educativa e alle analisi territoriali di rilevazione dei bisogni educativi. In effetti sembra interessante non solo l'applicazione e l'interiorizzazione dell'impostazione "classica" della ricerca comparativa in educazione, ma anche che i suoi singoli passaggi possono essere utilizzati dagli studenti ed adattati ad altri progetti di ricerca o progettazioni educative in ambito professionale.

Attraverso la lettura e l'analisi di documenti e articoli, discussioni collettive e lavori di gruppo, la didattica in aula si articola in 21 ore (corrispondenti a 3 CFU). Di queste, circa 4 prevedono un tipo di lezione frontale, mentre le restanti 17 sono di pratica laboratoriale. Le 4 ore frontali sono necessarie alla presentazione dell'Insegnamento, dei contenuti, dei metodi e delle modalità d'esame e sono altresì funzionali a un breve ripasso teorico sul metodo.

Un affondo sui contenuti

1. Applicazioni del metodo

Preliminarmente si parte da un approfondimento operativo sul metodo "classico" dell'educazione comparata (Bereday, 1964), rivedendone i presupposti teorici attraverso alcune possibili applicazioni in ricerche storico-comparative già sviluppate.

Lavorando in grande gruppo, vengono analizzati due lavori storico-comparativi: uno studio di comparazione tra idee, teorie e autori e uno studio di comparazione di politiche educative in prospettiva storica e in dissimili contesti culturali.

Ogni studio viene analizzato scorporandolo e studiandone le singole fasi della sua costruzione. Si parte dall'identificazione del focus e delle domande di ricerca, per poi procedere con una mappatura bibliografica, ipotizzando le indagini e le strade percorse dall'autore della ricerca. Successivamente si costruisce una griglia di comparazione che ripropone il possibile excursus logico e di studio percorso dal ricercatore; nella griglia si individuano le polarità della comparazione – dettagliate nelle colonne – e si formulano le prime ipotesi che reggono l'analisi (fase della descrizione, seguendo il metodo di Bereday, 1964), precisando quali categorie – apposte nelle righe orizzontali – vengono studiate per elaborare la comparazione. Il passo seguente attiene alla ricerca dei concetti/categorie di studio – enucleati nella griglia – all'interno della bibliografia, ipotizzando come sia stato svolto lo studio di contestualizzazione, attraverso quali possibili contaminazioni pluridisciplinari (fase dell'interpretazione). Si osserva poi una possibile compilazione della griglia, in questa fase già precostituita, dove vengono

accostate le categorie da comparare (fase della giustapposizione). L'ultima fase è di lettura e interpretazione dei risultati a partire dalla griglia, osservando come lo studioso ha risposto alle domande di ricerca che si era prefissato (fase della comparazione). Questo lavoro è propedeutico alle esercitazioni che nelle lezioni successive vengono svolte dagli studenti suddivisi in piccoli gruppi.

2. Aspetti deontologici nella ricerca comparativa e reperimento delle fonti

Agli studenti viene proposto un affondo sulle fonti per la ricerca storico-educativa, cercando di capire dove poterle rinvenire adeguatamente e come orientarsi nella scelta. Parallelamente ci si dedica anche agli aspetti deontologici della ricerca storico-comparativa, in riferimento alla promozione di quelle due tensioni che, in apertura al contributo, sono state enucleate come fondamentali aperture della disciplina. Approfondendo possibilità e criticità che possono nascere in seno alla ricerca, sono presi in esame e presentati agli studenti:

- i paradigmi di indagine dello storico-comparativista in educazione (Callegari, 2016); considerando l'attuale struttura interpretativa, complessa e plurale della disciplina storico-educativa, lo storico dell'educazione oggi utilizza un'impostazione e dei paradigmi di ricerca che, secondo Callegari, si possono applicare all'educazione comparata in prospettiva storica. L'analisi di tali paradigmi diventa, nel caso del Laboratorio, strumento e modello didattico di avvicinamento allo studio e alla ricerca;
- i possibili "errori" di quando ci si accosta all'Altro (Nussbaum, 1997); Nussbaum pone alcuni punti interessanti che devono essere presi in considerazione nel dialogo con l'Alterità, come capacità essenziali per coltivare l'umanità del futuro e una cittadinanza educata alla comprensione e alla sensibilità. Proprio questi aspetti si ritiene avvicinato, in questo caso, la prospettiva della filosofa statunitense alle istanze e alle finalità dell'educazione comparata;
- le "mitologie" che possono viziare una ricerca (Skinner, 1969); Quentin Skinner ha sottolineato che le parole e le idee sono atto ma il loro uso (fatto) ne governa effettivamente il significato, che cambia a seconda dei contesti culturali, ideologici, etc. Senza entrare nel merito, è risaputo che l'approccio di Skinner abbia ricevuto numerose critiche e sia per lo più superato. Tuttavia il suo recupero in sede didattica appare efficace per apprendere a rifuggire dall'errore di concepire le idee come delle costanti, considerando invece come assumano differenti significati in tempi e luoghi diversi: la forza di un enunciato può essere studiata efficacemente solo conoscendo il contesto storico-ideologico-culturale dell'enunciato stesso.

3. "De-costruzione" di una ricerca storico-comparativa

I lavori laboratoriali proposti da qui in avanti prevedono una prima parte in piccolo gruppo e una restituzione, discussione e analisi in grande gruppo.

Ogni gruppo può scegliere il testo sul quale lavorare tra una rosa di proposte ritenute emblematiche per questo tipo di esercitazione, poiché propongono o uno studio storico-comparativo su contesti socio-culturali dissimili e in differenti epoche, oppure un'analisi storico-comparativa tra due Autori classici e le loro idee.

Seguendo delle domande-guida proposte dalla docente – che ripercorrono l'impostazione seguita nel lavoro guidato in grande gruppo e presentato al contenuto 1 – e condividendo poi le osservazioni elaborate, gli studenti sono invitati a riflettere sull'articolo scelto. Le domande guida propongono di analizzare la metodologia seguita dai ricercatori

decostruendo gli studi nelle loro diverse parti, cercando di estrapolare e discutere in profondità ogni fase dell'indagine e ripercorrendo dunque i passi seguiti dallo storico-comparativista.

La restituzione collettiva degli esiti e delle discussioni che hanno animato ogni gruppo di lavoro è finalizzata poi a mettere in circolo apprendimenti e pratiche relative al metodo della ricerca storico-comparativa.

Per questo lavoro sono riservate circa 3-4 ore accademiche.

4. Costruzione di una ricerca storico-comparativa

Attraverso l'esercizio di costruzione di una ricerca storico-comparativa, gli studenti iniziano a padroneggiare lo schema di lavoro che dovranno seguire poi individualmente a casa per costruire la ricerca comparativa che è oggetto del giudizio finale dell'Insegnamento.

Ogni gruppo elabora una propria impalcatura di ricerca storico-comparativa utilizzando una bibliografia di partenza – durante l'anno accademico 2023/2024, ad esempio, è stato proposto di costruire una comparazione tra Paulo Freire e Danilo Dolci – e una guida proposta dalla docente, d'aiuto nella costruzione della ricerca e che indica passo dopo passo le fasi da seguire e gli aspetti fondamentali da analizzare e sui quali riflettere.

La discussione conclusiva, utile per una restituzione e condivisione del lavoro svolto, è mediata dalla docente. Per favorire la riflessione e la circolazione di idee e suggestioni che ciascun gruppo vuole proporre, si rivolgono agli studenti alcune domande-stimolo:

- Quale oggetto e quali domande di ricerca hanno orientato il lavoro?
- Come è stata costruita la griglia? Con quali categorie e termini di comparazione?
- Come e in quali ambiti è stata svolta la contestualizzazione delle categorie?
- Quali sono le conclusioni della comparazione? I dati rilevati erano comparabili?
- Quali criticità – metodologiche, di contesto e deontologiche – sono state riscontrate o si è reso necessario presidiare per non viziare la comparazione?

Questo contenuto laboratoriale viene svolto in circa 7 ore accademiche.

5. Presentazione di una parte del lavoro individuale di costruzione di una ricerca comparativa

Le ultime 6 ore accademiche – due lezioni – che si utilizzano per la presentazione del lavoro individuale si svolgono generalmente dopo la pausa natalizia, che in questo caso si rende un periodo fondamentale per consentire agli studenti di lasciar decantare le conoscenze acquisite e iniziare ad applicarle in vista dell'elaborato conclusivo che si richiede per il superamento dell'esame.

Per tale lavoro finale individuale vengono messe a disposizione degli studenti nove possibili tracce storico-comparative che riguardano dissimili argomenti: comparazioni di teorie e di idee pedagogiche, di politiche educative in dissimili contesti o in diverse epoche, di sistemi scolastici, etc. Ogni traccia contiene anche qualche indicazione bibliografica iniziale. Gli studenti possono scegliere se seguire una tra le tracce proposte oppure presentarne una propria.

L'ultima esercitazione proposta in aula prevede la presentazione di una parte dell'impalcatura di ricerca elaborata per il lavoro individuale finale di costruzione di una ricerca storico-comparativa. Gli studenti possono così sperimentarsi sia in un esercizio di presentazione – anche costruendo un breve power point – ma altresì giovare dei consigli e dei commenti della docente e degli altri studenti. Le presentazioni si riferiscono solo a una parte del lavoro finale in costruzione, e ogni studente può scegliere tra tre tipologie

di presentazione che si riferiscono a una diversa fase del metodo classico di Bereday, a seconda dei contenuti che si vogliono esibire e discutere.

A ciascuna presentazione segue una breve restituzione e una discussione in grande gruppo, mettendo in circolo apprendimenti e suggestioni a partire dai differenti contenuti e dalle applicazioni del metodo storico-comparativo.

Conclusioni

La valutazione finale dell’Insegnamento verte soprattutto sull’acquisizione e sulla padronanza della metodologia storico-comparativa da parte degli studenti. Gli aspetti contenutistici degli elaborati finali sono certamente tenuti in considerazione, ma l’interesse precipuo resta l’efficace rielaborazione dei contenuti proposti durante il percorso attraverso l’applicazione dell’impostazione metodologica appresa e l’utilizzo del linguaggio specifico della disciplina. La capacità di problematizzazione e la competenza nel saper riconoscere le possibili criticità da presidiare metodologicamente, sono poi ulteriori elementi che vengono valutati positivamente, efficaci riscontri dell’acquisizione di specifiche abilità di lettura e interpretazione connesse all’approccio storico-comparativo.

I feedback degli studenti sono ad oggi molto positivi. In più di qualche caso, alcuni studenti che avevano proposto un tema di loro scelta per l’elaborato finale hanno poi ampliato e proseguito il lavoro, facendolo confluire nella tesi di laurea.

Come si vede l’impianto costruito è complesso, ma si crede profondamente nella possibilità in termini formativi di rendere gli studenti protagonisti nelle attività, utilizzando diverse strategie didattiche, promuovendo un atteggiamento problematizzante e la discussione tra pari e in gruppo.

Il Laboratorio di ricerche comparative in educazione, per quanto risulta, è al momento un’esperienza abbastanza unica nel suo genere, quantomeno per quanto riguarda l’Italia e soprattutto per la sua declinazione pratica e operativa. Il contributo presentato muove nell’auspicio che si possa avviare un interessante confronto, anche in prospettiva transnazionale, affinché nuove contaminazioni e nuove suggestioni possano arricchire e dettagliare ulteriormente questa sperimentazione, ad esempio attraverso l’utilizzo dei media e di diverse strategie d’apprendimento. Sembra poi un territorio fertile di importanti scambi di idee anche in virtù del fatto che una parte della ricerca che il gruppo di storici dell’educazione dell’Università di Padova conducono pone l’accento sulla necessità di continuare a interrogare le discipline storico-pedagogiche sul come possano essere trasformate in sede didattica da discipline-ricerca a discipline-insegnamento, nella convinzione che lo spazio formativo universitario debba essere promosso quale “spazio dialogico e reticolare che consenta alla creatività di docenti e allievi di trasformarsi in innovazione culturale diffusa” (Margiotta, 2018, p. 160).

References

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Callegari, C. (2016). La dimensione storica in Educazione comparata ieri ed oggi. In C. Callegari (Ed.), *L’educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 51-90). Roma: Anicia.
- Cowen, R. (2018). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 14-34.

- Fasan, G. (2023). *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Margiotta, U. (2018). Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell'Università come fattore di innovazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 151-164). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nóvoa, A. (1995). Modèles d'analyse en Éducation comparée: le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation*, 2-3, 9-61.
- Nussbaum, M. (1997), *Cultivating Humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53.

Special education in Hungary after 1945.

Kata Hodász.

Introduction

In recent decades the study of the science of education in Hungary in the years following Second World War has emerged as a timely and promising research area. During the transition period (1987-1990) and in the years following the political changes, these studies were motivated by political interests, and the shift towards this theme could happen within scientific and historical frameworks, without ideological constraints. Nowadays researchers examine the pedagogical phenomena of the era through problem-historical, narrative, and sociohistorical perspectives, drawing on various sources. When discussing the science of education during the socialist era, it is particularly interesting and challenging from a historiographical perspective to nuance the history of special education and study the professional achievements that began directly after the war (Golnhofer, 2004; Golnhofer & Szabolcs, 2016).

This presentation examines the main characteristics of Hungarian education, science and school affairs in the post-1945 years, exploring the transformation of the education of children with disabilities during the Rákosi dictatorship period (1945-1956). Our exploration aimed at uncovering the developmental characteristics of Hungarian special education after 1945, starts with the thesis that as a result of the political rearrangement following Second World War, a new chapter began in the history of Hungarian special education from 1945 onwards. This not only reshaped the disciplinary characteristics of previous decades but also prepared for and laid the foundation for the changes that occurred in the 1950s.

Methods

In examining the evolution of Hungarian special education after 1945, we followed two major paradigmatic trends in historical research based on social science foundations: we focused on studying broader social contexts as well as historical micro-processes, accordingly, employing the traditional hermeneutic method. The application of chosen qualitative research methods such as source and document analysis, as well as literature review, provided opportunities to examine various layers of meaning within events and texts, facilitating systematic interpretation and analysis of the subject.

During our research, we critically analyzed relevant literature and existing knowledge related to the research topic, synthesizing information. We aimed for completeness in constructing the picture of the situation, striving to gather all essential knowledge and details, and determining the reasons for contradictions found in the literature on the subject. Both source and document analysis were utilized in the exploratory and main phases of the research. Through these methods, we collected data, established, and drew conclusions regarding the special education institutional system. The strategy of document analysis enabled us to gain a deeper understanding of special education processes by analyzing diverse written sources. In the development of domestic special education in the 1940s and 1950s, the work of Gusztáv Bárczi (1890-1964), a physician and special educator, was pivotal. Understanding Bárczi's writings and the concept of Pavlovian neurosis proved indispensable (Bárczi, 1946, 1952, 1955, 1959). Through the

utilization of the primary and secondary documents, it became evident that the totalitarian state power established after 1949 posed multiple challenges to the existing forms of special education, as both the disciplinary characteristics and the institutional system underwent significant changes.

The development of Hungarian education after 1945

The development of Hungarian education after 1945 has a unique history in Hungarian educational research, especially concerning the pedagogy of the four years following 1945, particularly in the interpretation of pedagogical views (Golnhofer, 2004). In order to interpret the specific features of Hungarian special education after 1945, we briefly outline the educational policy context of the period under review as changes affecting education in Hungary also influenced the development of special education.

The military operations of the Second World War ended in the spring of 1945 in Hungary. After a brief transitional period of the victorious powers' alliance policy, the Cold War began, and Hungary became part of the Soviet imperial zone after 1947 (Romsics, 2010). Between 1945 and 1949, a multi-party system still functioned in Hungary, and educational reforms initiated before the war continued. However, the establishment of proletarian dictatorship had already begun (Mészáros, Németh & Pukánszky, 2002). Education policy after 1945 increasingly became a function of political developments. Immediately after the Second World War, in the spirit of establishing a modern, civil democratic state, influential politicians and professional circles unanimously agreed on the need to develop the educational system in a democratic direction, abolishing the selective nature of the previous system. The principle of democratizing education guided educational policymakers when they issued regulations on the organization of primary schools on August 18, 1945 (Pukánszky, 2014).

In 1948 the extreme leftist party, the "Magyar Dolgozók Pártja" seized power, ending the ideological, religious, and philosophical pluralism in school education. On June 16, 1948, the Act No. XXXIII of 1948 on the nationalization of public education came into force, marking a significant rupture in Hungarian schools' lives. Nationalization brought about significant changes in education. This turn in Hungarian schools marked the beginning of the Rákosi era's educational policy, and the 1950s can be interpreted as a period dominated by party dictatorship. The establishment of state educational monopoly resulted in comprehensive intervention by the party. School reforms, curricula, educational materials, textbooks, selection of teachers along with principals, and educational management became the prerogative of the party leaders. The ideological content of the compulsory curriculum determined the quality of education at various levels of the education system (Kardos, 2003). The restructuring of the school system in the 1950s was guided by two main directions: the professional tendency towards uniformity and the establishment of an educational system ensuring prolonged schooling, as well as the political objectives of the communist party aimed at consolidating its own power (Halász, 1984). The communist party in power sought to align primary education with party interests as well. The aim of education was to shape children into self-aware, disciplined citizens and builders of socialism. This goal was served by socialist educational theory based on Marxist-Leninist principles, which also constituted the ideology to be conveyed in schools.

The primary task of pedagogy - and its narrower segment, special education - during these years was to create and shape individuals useful to society, embodying the socialist ideal of humanity. The expectations and possibilities of cultivating educational science were

subordinated to the current political expectations of the era. According to research by historians of education focusing on this period, the quality of education and training was greatly influenced by the ideological content of compulsory curriculum and pedagogy. The principles, goals, and tasks also became decisive in the context of special education.

About Hungarian Special Education after 1945

Between 1930 and 1935 special education institutions mostly operated within the framework of state elementary schools in municipalities, functioning as one or two-year small-size classes. Although these classes were state-owned, the necessity of their organization was not recognized by the state itself, but rather brought to public awareness by individual special education teachers, educators, or a guardian association, advocating for the provision of education and development opportunities for children with disabilities. However, in municipalities where such proactive educators did not reach, there was no provision for children with disabilities. (Weszelovszky, 1948)

Gusztáv Bárczi's reminiscence provides a snapshot of the events affecting special education during Second World War and the reorganization of special education institutions (Bárczi, 1955). The buildings of institutions for hearing-impaired children in Vác, Budapest, Eger, Debrecen, Szeged, and Kaposvár were confiscated for military purposes, and the children housed in them were taken home by their parents. The building of the institution for visually impaired children had to be handed over for hospital purposes. Institutions in Budapest, Békésgyula and Kisújszállás catering to children with intellectual disabilities were also evacuated and repurposed for military use. An exception was made for the institution on Alkotás Street in Budapest, where the Swedish Red Cross accommodated sixty children who experienced the end of the war there. Among all domestic institutions this was the only one where the work of special education was not interrupted by wartime events; its child welfare aspect was maintained even during the difficult period. The majority of children with disabilities stayed with their parents or in children's homes (Bárczi, 1955, pp. 11–12).

The year 1945 marks a transitional period for Hungarian special education. The key figures who had played a decisive role in directing and educating children with disabilities in the years before 1945 were either no longer in service or had lost their lives. The new professionals representing special education were far from having sufficient experience to establish the theory and practice of special education teaching (Bárczi, 1955).

Significant damage was inflicted on buildings, furniture, and teaching materials during the war. The rebuilding and reorganization of special education institutions were initiated by the directors and teaching staff in collaboration with technical workers. It is thanks to this effort that the majority of institutions already functioning before 1945 were able to be preserved. The organization of work in the institutions was accomplished after August 1946, thanks to the diligent work of the vigilant directors and dedicated educators (Bárczi, 1955).

The Ministry of Religion and Education's Decree No. 70,000/1946. V. K. M. regarding the further development of primary schools also addressed the segregated education of children with disabilities. This decree classified affected children into two groups based on their educability: the first group included students for whom, to the extent necessary and feasible, separate remedial classes (formerly known as small-sized classes) were established within the framework of primary schools (children with mild intellectual disabilities), while the second group had access to specialized special education institutions (children with moderate to severe intellectual disabilities) (Decree, 1946, p.

16). The establishment of remedial classes was only possible in locations where the total number of affected children was at least fifteen. Each remedial class could admit no more than twenty students per educator or class. The decree stipulated that specially trained educators with qualifications in special education or those who had completed special education courses should be assigned to these classes. In places where special education schools were already operational, children with disabilities were to be enrolled in these schools. Remedial classes within primary schools could only be established if overcrowding in special education schools forced students out, or if placing children living far from special education schools could only be achieved in this manner (Decree, 1946, p. 16).

In 1952, the first textbooks for children with disabilities appeared in institutional settings, followed by several successful initiatives. These new methods and didactic approaches were considered successful in improving literacy skills among children with disabilities. By 1954, schools were equipped with the most essential textbooks and some manuals and methodological guidelines. However, a shortage of educators in special education institutions posed serious challenges; only half the required number of teachers were provided by the counties. They couldn't even provide teachers for the establishment of remedial classes alongside primary schools (Kiss, 1955, p. 4).

Summary

Between 1945 and 1953, significant changes occurred in the Hungarian special education institutional system, similar to other societal subsystems. Based on the reviewed sources, it can be observed that certain scientific fields were brought to the forefront in special education institutions due to the ideology of political power. A prime example of this is Marxism-Leninism, whose primary goal was not scientific research but the dissemination of the ruling party's worldview (Balog & Nagy, 2016). The special education of the post-1945 era and its practitioners were also subordinated to the external pressures of the era's politics, the ideological uniformity of the emerging one-party system, and the scientific convictions subjected to power considerations; their opportunities were limited in terms of embracing scientific freedom. The interpretation of disabilities accepted a natural science approach in the preceding decades, hence the results of Soviet physiological and biological research aimed at elucidating the functioning of the nervous system were seamlessly incorporated into the knowledge base of special education (Mesterházi, 1988). As a merit of the era, it can be mentioned that the number of special education institutions increased, and the representatives of special education accumulated a vast amount of experiential material. The presentation offers insights into the establishment of the special education institutional network of the era, the process of selecting children for special education and schooling, the characteristic features of Hungarian special education at the beginning of the Rákosi dictatorship, and the theoretical and practical diversity of special education practitioners.

References

- Balog Beáta & Nagy Andrea (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949-1957 közötti időszakban a személyi ügyek és háttérintézmények tükrében. In: Németh András, Garai Imre & Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161–183.
- Bárcki Gusztáv (1946): Gyógypedagógia. *Köznevelés*, 2(4-5), 7–8.

- Bárcki Gusztáv (1952): A nervizmus hatása a magyar gyógypedagógia fejlődésére. In: *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében. A közoktatásügyi miniszter rendeletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7–24.
- Bárcki Gusztáv (1955): A gyógypedagógia utolsó tíz éve. *Gyógypedagógia*, 1(1), 8–1.
- Bárcki Gusztáv (1959): *Általános gyógypedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Golnhof Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra, Budapest.
- Golnhof Erzsébet & Szabolcs Éva (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In: Németh András, Garai Imre & Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–202.
- Halász Gábor (1984): *Felügyelet és oktatásirányítás Magyarországon – történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 93. Oktatókutató Intézet.
- Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 73–80.
- Kiss Gyula (1955): Közoktatás és gyógypedagógia. *Gyógypedagógia*, 1(1), 2–7.
- Mesterházi Zsuzsa (1988): Az értelmi fogyatékoság változó meghatározásainak előfordulása gyógypedagógiai nevelési dokumentumokban (1884-1984). In: Mesterházi Zsuzsa & Páricska Katalin (szerk.): *Enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskolai nevelése (szemlvények)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 5–35.
- Mészáros István, Németh András & Pukánszky Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Weszelovszky Lajos (1948): A gyógypedagógiai iskolák és osztályok az 1947-48. tanévben. *Köznevelés*, 4(15), 357–359.

Laws, decisions

- 70.000/1946. V.K.M sz. rendelet az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában. *Köznevelés*, 2(14-15), 10–19.
1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.

Los archivos en la historia; la historia de los archivos de la educación. Nuevos enfoques desde el trabajo de enseñar.

Nicolás Arata.

Durante la última sesión de sociedades nacionales de ISCHE realizada en Budapest (2023) numerosas voces se elevaron manifestando su preocupación frente a la pérdida del lugar de la historia de la educación en el presente de la formación universitaria, del profesorado y del magisterio. En la medida en que la historia va desapareciendo de los currículum de la formación; en la medida en que los contenidos de historia son absorbidos por otras materias -desdibujando su especificidad-, nos preguntábamos en aquella reunión: si seguimos así, ¿qué futuro le espera al pasado?

Las razones detrás de la pérdida del protagonismo de la disciplina en los espacios de formación responden a razones multicausales que es necesario atender. La crisis de la narración (Chul Han, 2023), el avance de las posiciones tecnocráticas en el campo educativo desde mediados del siglo XX (Suasnar, 2013), y problemas metodológicos del orden de la enseñanza que no terminan de encontrar soluciones satisfactorias (Arata y Southwell, 2014; Arata y Pineau, 2019) contribuyen -entre otras- a configurar un escenario preocupante para el desenvolvimiento presente y futuro de nuestro campo de estudio y enseñanza.

En ese marco, en esta presentación quisiera abordar los desafíos que tiene para la enseñanza el trabajo con archivos en el campo de la historia de la educación, en el entendido que el abordaje de fuentes documentales es un asunto que cuenta con una tradición y una especificidad propias del campo de la historia de la educación y que, por lo tanto, no puede ser fácilmente reemplazado o asumido por otras disciplinas. Ello, no obstante, sin dejar de preguntarse -y justificar-: ¿Por qué sigue siendo importante que las y los futuros colegas entren en contacto, conozcan, se familiaricen y puedan aprender los rudimentos básicos del trabajo con fuentes históricas? ¿De qué maneras podemos facilitar -a través de propuestas de enseñanza- ese encuentro? ¿Qué desafíos comporta?

La ponencia recoge los avances parciales de un proyecto de investigación enmarcado tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en la Universidad de Buenos Aires, donde un equipo se propuso problematizar el carácter histórico del archivo en su doble acepción: como texto fuente y como conjunto documental, con un especial énfasis en aquellos que son -por sus características y potenciales usos- nodales para la enseñanza de la historia de la educación.

El objetivo principal del proyecto consistió en construir una práctica curatorial en torno a un conjunto de archivos centrales para la enseñanza de la historia de la educación argentina. La selección y análisis de esos archivos fueron problematizados a partir de un conjunto de criterios historiográficos.

En efecto, se trata de una investigación que coloca en el centro de su trabajo la pregunta por los problemas derivados de la enseñanza y la preocupación por desarrollar investigaciones aplicadas que impacten en el diseño de dispositivos didácticos más desafiantes basados en el uso de archivos. Ello implica no solamente ir, estar y producir desde el archivo, sino pensar las relaciones que entablamos a la luz de una dimensión político-pedagógica que se interroga sobre diferentes aspectos de la vida en el archivo, más allá de los servicios de conservación o de su utilidad para una investigación.

A lo largo de este trabajo, nos preguntamos cómo se lo ubica, para quiénes está disponible, quién hace la selección de lo que se conserva y de lo que se descarta en un

archivo, es tan importante como los usos para la enseñanza. Asimismo, volver al archivo implica enfrentar una tendencia hacia el uso reificado de las fuentes y a la canonización en la selección de materiales que debe ser revisada y puesta en discusión a partir de un trabajo realizado por un equipo con una amplia experiencia en el trabajo con diferentes archivos educativos.

En ese sentido, este proyecto de investigación también buscó generar las condiciones para practicar un análisis de corpus documentales específicos -cruzados por criterios temáticos y epocales- a partir de los cuales desarrollar nuevas pautas curatoriales y diseños de propuestas de enseñanza con archivos educativos.

Acerca de la metodología

La metodología se inscribe dentro del campo de la historia de la educación y presenta un carácter exploratorio-descriptivo que se desarrolló combinando diversos métodos de investigación social de tipo cualitativo. En ese sentido, se incorporaron estrategias diversas, que permitieron converger aportes teóricos múltiples, apelando a los utilizados en las líneas de investigación de las y los investigadores que participan de este proyecto, y a los que se generaron durante el curso de la investigación.

¿Cómo se enseña historia de la educación argentina y qué lugar ocupan los archivos en ese proceso? ¿Cuáles son esos archivos y de qué manera recuperan y dialogan con las actuales perspectivas metodológicas que caracterizan el momento historiográfico educativo actual? ¿Qué prácticas curatoriales y estrategias didácticas pueden desarrollarse a partir de la incorporación de nuevas fuentes documentales al estudio de la historia de la educación?

Estas preguntas orientadoras del problema de investigación propusieron pensar al archivo como campo y al campo como archivo, problematizando la relación que existe entre la historia como práctica y el archivo como eje en torno al cual se ejerce el trabajo de hacer historia de la educación.

El enfoque adoptado intentó ir más allá de pensar los archivos como repositorios físicos, para identificar nuevos desafíos: la importancia de cartografiar archivos educativos y contribuir a identificar redes de trabajo y documentación entre repositorios afines; la problematización en torno a la digitalización de los acervos y la función de bibliotecas y museos escolares como lugares de memoria; la identificación de nuevas canteras documentales y las posibilidades que abren los procesos de digitalización (que no necesariamente llevan a una mayor visibilización de las fuentes, pudiendo perpetuar asimetrías existentes en relación con el acceso y la consulta de materiales), entre otros.

En ese sentido, no se trata de pensar el archivo como cantera de la que se extrae información sino de configurar una mirada política y pedagógica orientada a pensar las mejores formas de conservación, clasificación y consulta de los corpus documentales que se alojan en ellos y su articulación con la enseñanza. Los archivos están conformados por millares de huellas sobre las que quienes investigan deben seleccionar para hacer inteligibles, operando sobre ese exceso de sentido que encierran sus anaqueles. Existe un uso del archivo propio de una historia apriorística que emplea las fuentes para justificar argumentos preestablecidos, a la que buscamos contraponer una práctica historiográfica que postula que ningún documento responde integralmente a una pregunta de investigación y que —por lo tanto— las respuestas son siempre resultado de la construcción de un argumento que puede ser desplegado y desarrollado desde diferentes perspectivas.

En el marco de la línea temática que recoge el proyecto retomamos reflexiones en las cuales nos hemos planteado una pregunta que busca poner en diálogo y revisión los formatos, recursos y enfoques desde donde se organiza un relato historiográfico concebido como un problema de enseñanza: ¿qué historias de la educación se escriben y circulan en Latinoamérica en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas? (Arata y Pineau, 2019). En aquel ensayo, nos dispusimos a releer la historia educativa regional a la luz de los procesos pedagógicos que tuvieron lugar en los primeros años de este siglo. Nos interesaba revisar qué estrategias de aproximación al pasado habíamos construido y explicar de dónde surgían algunas de las conquistas educativas largamente anheladas en nuestro continente. En esos años, por ejemplo, se impulsaron nuevas y efectivas campañas de alfabetización, movimientos estudiantiles lideraron las luchas por el acceso a la educación pública, se expandió la red de universidades públicas, se dictaron leyes educativas basadas en la inclusión social, se dignificó al trabajador docente, y se avanzó en políticas tendientes a achicar la llamada “brecha digital”. ¿Qué versiones de la historia de la educación permitían hacer inteligibles estos y otros procesos?

En esa misma línea, en trabajos previos (Arata y Southwell, 2014) nos propusimos intercambiar ideas sobre cuáles podrían ser los recortes temáticos, espaciales y cronológicos más pertinentes para la enseñanza de la historia de la educación; frente al «estallido temático» que caracteriza el actual momento historiográfico educativo, buscamos identificar los intereses y rasgos comunes que le otorgan consistencia y fisonomía al campo de estudio de la historia de la educación; retomando una inquietud docente, recogimos las opiniones de destacados investigadores e investigadoras sobre el vínculo entre la producción estrictamente científica, la historia de la educación y otras dimensiones de la vida educativa y cultural: la formación de maestros, la literatura de difusión, los formatos audiovisuales, indagando en los aspectos que debían tomarse en cuenta al momento de producir ese tipo de textos y materiales.

En los últimos años, además, fuimos colocando en el centro de nuestra reflexión la cuestión del archivo desde más de una perspectiva de estudio y análisis. Por un lado, inscribimos nuestro trabajo en la recuperación y el análisis de producciones educativas centrales “de autor” del campo pedagógico nacional: realizamos una selección exhaustiva de las obras dispersas de Carlos N. Vergara (Arata y Terigi, 2012), de Julio Barcos (Arata, 2013), de Aníbal Ponce (Arata y Gentili, 2015) y de Gregorio Weinberg (Arata, Dussel y Pineau, 2020). En la misma dirección, contribuimos con la reedición de un libro clásico de fuentes educativas latinoamericanas (Puiggrós y Gómez, 2018). En el estudio preliminar de aquella obra seña en la selección de fuentes primarias para la enseñanza de la historia de la educación popular latinoamericana sosteníamos que “Antología de fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina es la reedición de un libro difícil de hallar editado originariamente en México en 1986. Precedido por un nuevo prólogo de las autoras, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano presentan en él uno de los primeros aportes a la reflexión y el estudio de la educación popular en el continente” (Arata y Pineau, 2019).

Conclusiones para continuar indagando

Más que cerrar, esta ponencia quiere poner en discusión un argumento: es posible pensar el archivo desde una perspectiva curatorial-pedagógica desde la cual contribuir a construir propuestas de enseñanza de la historia de la educación más desafiantes, basadas en el uso de archivos. Para ello, aspiramos a elaborar un conjunto de materiales didácticos apelando a la combinación de criterios temáticos y cronológicos que contribuyan a pensar una época a partir de la confección de guías para la lectura y análisis de fuentes.

Sostenemos esta pregunta desde un marco que desafía a repensar el lugar de los archivos educativos y de su enseñanza frente a un ciclo histórico donde florecieron iniciativas políticas y sociales inimaginables años atrás (tanto progresistas como ultraliberales), que estimularon un reencuentro y una revisión amplia de nuestro pasado y de los modos en que se enseña a pensar históricamente en el marco de la formación docente y universitaria. A poco andar el siglo, el protagonismo alcanzado por proyectos políticos progresistas en numerosos países latinoamericanos y los tratados internacionales firmados entre ellos permitió abrir e instalar, en la opinión pública y en la academia, nuevos debates sobre los contenidos y perspectivas presentes en la formación de las y los futuros docentes, pedagogos y especialistas que se desempeñaban en los ámbitos educativos: desde la recuperación de autores y autoras “olvidados” por la historiografía liberal dominante, pasando por la discusión sobre las articulaciones entre historia, educación y política, hasta la recuperación de las alternativas educativas que tuvieron lugar más allá de los sistemas escolares, la primera década y media del siglo XXI fue un campo fértil para la gestación de nuevas miradas historiográficas sobre la educación y sus procesos.

La reflexión sobre los archivos educativos está necesariamente mediada por los impactos que las transformaciones contemporáneas (metodológicas, conceptuales, temáticas, políticas, culturales, tecnológicas) han producido en los modos de producir y enseñar historias de la educación en nuestro continente y especialmente en nuestro país, donde especialmente desde la comunidad intelectual que nuclea a la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Educación tiene uno de sus principales puntos de apoyo (el otro es, sin dudas, las cátedras y equipos de las Universidades Nacionales). Con este trabajo buscamos articular puentes entre las nuevas perspectivas que anidan en el campo de la historia de la educación y su conexión con los modos en que la historia de la educación puede ser enseñada, promoviendo un balance y una reflexión sobre algunos de los cambios más importantes que está atravesando la producción de conocimiento en el campo.

Más allá de los trabajos reseñados, este proyecto de investigación buscó aportar reflexiones a un tema incipiente —por no decir escaso— relacionado con la construcción de una reflexividad sobre las prácticas del archivo como una dimensión específica e insoslayable de la labor historiográfica educativa recogiendo una pregunta que -como en la carta robada del cuento de Poe- está a la vista de todo el mundo: ¿podríamos escribir historia de la educación sin construir una reflexión sobre los modos en que nos aproximamos, exploramos, construimos y deconstruimos el archivo?

Referencias

- Arata, N. y Southwell, M. (2014). “Itinerarios de la historiografía educativa latinoamericana a comienzos del siglo XXI”. En Arata, N. y Southwell, M. (comp.): Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico. La Plata, UNIPE editorial.
- Arata, N., & Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: La educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Chul Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Madrid, Herder.
- Carli, S. (2014). “La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual” En Arata, N. y Southwell, M. (comp.): Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico. La Plata, UNIPE editorial.

- Caruso, M. (2016). "Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo", En Arata, Nicolás y Ayuso, Luz, (Editores) SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual, Buenos Aires, Historia de la Educación Argentina – Anuario.
- Viñao, A. (2023). Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación. Murcia, Diego Marín.
- Suasnábar, C. (2013). Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura. Rosario, Protohistoria Ediciones.

La inserción de prácticas externas para los estudiantes del grado de Economía desde finales del siglo XX en España.

Natividad Araque Hontangas.

Introducción

En la década de 1980, las funciones básicas de la Universidad eran «el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura», en la actualidad persigue «una mejor formación de sus graduadas y graduados para que estos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico». La Universidad modificó el objetivo de transmisión del conocimiento por el aprendizaje de habilidades y adquisición de competencias que facilitan a los estudiantes la incorporación al mundo del trabajo. Estas alteraciones están determinadas por cambios en la sociedad derivados de la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), de las transformaciones en la institución familiar o de la evolución demográfica. Los estudiantes universitarios tienden a preocuparse más por su futuro laboral que por los conocimientos que recibidos o que poseen.

Las relaciones entre la educación superior y su entorno económico cambiaron significativamente a comienzos del siglo XXI, por lo que el profesorado debe consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestros estudiantes. La masificación y diversificación de sistema educativo superior, la globalización económica, los nuevos modelos de generar conocimiento, los nuevos profesionales requeridos y el establecimiento de nuevas orientaciones profesionales, produjeron cambios en las instituciones del sistema educativo superior para desarrollar nuevas formas de colaboración con el mundo del trabajo (Pävi Tynjälä, 2003: 147-166).

El nuevo contexto educativo tiene sus bases en la Carta Magna de las Universidades Europeas, que se firmó en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, en la Declaración de la Sorbona el 25 de mayo 1998 y en la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999, documentos en los que se reconoce que la universidad europea tiene que transformarse. En ellos se resalta la importancia del conocimiento en la sociedad y el papel de las universidades en su transmisión: «El porvenir de la humanidad, en este fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas universidades». Por otro lado, en la Declaración de la Sorbona sobre la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo se apuntaba que «recientemente el proceso europeo ha dado pasos de extrema importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, también debemos pensar en una Europa del conocimiento, para consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente.

En las declaraciones de La Sorbona, Bolonia y en las que se suceden no queda lugar a duda que los gobiernos de los países firmantes otorgan a las universidades europeas un papel crucial en el desarrollo social, económico y personal. A pesar de la contundencia de estas declaraciones y de la adhesión de España desde 1999, las autoridades de nuestro país no establecen la regulación precisa para adaptarse al EEES hasta finales del año 2007. El aprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes es fundamental, entendiéndose por tales “el conjunto de conocimientos, procedimientos y

actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales” (Armengol Asparó, Castro Caecero et al, 2011): El aprendizaje y la adquisición de competencias se convierten en el eje central de la transmisión del conocimiento, enfrentándose los profesores universitarios españoles a un reto poco conocido. En este sentido «los conocimientos quedan anticuados tan rápidamente que es una pérdida de tiempo exigir a los estudiantes que los aprendan; en vez de ello se les debe enseñar cómo adquirir los conocimientos» (Nisbert y Shucksmith, 1987: 133).

La introducción de las prácticas externas en los planes de estudio

La posibilidad de introducir prácticas externas también reforzó el compromiso de empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro». Esta nueva forma de entender la enseñanza superior establece que las prácticas en empresas pasaron de ser una materia irrelevante o inexistente, a ser una materia formativa.

Además del saber académico era necesario un mínimo de formación práctica realizada fuera del campus universitario, en empresas o instituciones reales. Incluso aceptando que “la Economía Política o Economía es el estudio de las actividades del hombre en los actos corrientes de la vida” (Marshall, 1954: 3), dichos actos no se pueden reproducir en un aula universitaria, requieren un espacio donde se combinen los saber académico y profesional, los estudios y el trabajo. La asignatura “Prácticas Externas” fue concebida como actividad formativa independientemente de la inserción laboral de los recién egresados. Su objetivo era y es posibilitar a los estudiantes la puesta en práctica de sus conocimientos y habilidades, mejorar su interrelación social, incrementar su madurez, generarles actitudes positivas hacia la supervisión, elevar su autoestima y valorar la responsabilidad de su actuación.

Las prácticas externas para estudiantes de Economía

El estudiante no puede aplicar su saber de forma inmediata, tiene que conocer los procedimientos que sigue la actividad económica en cada etapa del proceso, y prever las consecuencias del resultado final de las decisiones que se adoptan. Este saber hacer sólo se puede aprender en entornos específicos, en las áreas operativas de las empresas. “Prácticas Externas”, como materia formativa, que los alumnos obtengan una visión más completa de los problemas y sus interrelaciones. No obstante, en economía el espectro sobre el que se puede actuar es tan amplio que las prácticas en empresas cobran una relevancia académica y social mucho más importante que en otras titulaciones. En síntesis, las prácticas son la oportunidad de formarse como personas y como universitarios, de formarse en la ciencia propia de cada alumno, y la mejor forma de hacer participar a la sociedad, a las empresas e instituciones públicas y privadas en el noble empeño de colaborar para hacer una enseñanza de calidad y mejorar a la sociedad, más formada en valores y en competencias profesionales” (Hernández Adrover, Moratilla López et al, 2009: 695).

La formación externa debe desarrollarse en lugares adecuadamente dotados de medios técnicos y, sobre todo, humanos. Debe haber una persona de la empresa que se ocupe y responsabilice de transmitir al alumno los conocimientos necesarios para abordar las tareas

requeridas como estudiante en prácticas. Las prácticas externas o prácticas en empresas como materia formativa deben desarrollarse en el mismo entorno que la actividad económica. Es decir, allá donde se produzcan, distribuyan o comercialicen las mercancías. El estudiante actuará como si de un trabajador recién incorporado se tratase. La formación estará centrada en el aprendizaje de los procedimientos cotidianos de la empresa. Los resultados de éste se valorarán atendiendo a las competencias adquiridas y a la visión del estudiante sobre actividades económicas abordadas por él.

Con la implantación del EEES el profesor debía, además de transmitir sus conocimientos, organizar y disponer los contenidos que los estudiantes tenían que aprender con tareas individualizadas o en grupo. El aprendizaje debía estar basado en problemas que los estudiantes resolverán utilizando los conocimientos adquiridos y en las competencias, habilidades y destrezas que posean. El proyecto Tuning aclaraba que «por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje» (González y Wagenarr, 2003: 28).

“Prácticas Externas” es una asignatura basada en el aprendizaje del estudiante en entornos reales donde tienen la oportunidad de poner en práctica habilidades, competencias y actitudes como, entre otras:

- _ Participar en el funcionamiento del sistema económico.
- _ Comprender el papel de los agentes económicos.
- _ Búsqueda de información y hechos económicos relevantes.
- _ Identificar y anticipar problemas económicos y jurídicos.
- _ Contribuir al establecimiento de estrategias económicas.
- _ Analizar los problemas económicos con criterios profesionales.
- _ Conocer las formas de intervención en el Sector Público.
- _ Comprender las estrategias de fomento de la competencia.
- _ Conocer y participar en el desarrollo económico internacional.

Como afirma el profesor García Delgado, en el plano formativo, las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera; posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario); le permiten contemplar otros conocimientos técnicos y especializados propios de su profesión (y, no olvidemos, muchas veces más actualizados que los que se estudian en la Universidad) y, sobre todo, permiten al estudiante integrarse en un medio nuevo para él, culturalmente distinto a la Universidad (otros usos, otras figuras, otras prioridades), permitiendo un proceso de socialización y adaptación al mismo» (García Delgado, 2009: 82-90).

A modo de conclusión

La formación de los estudiantes fuera de los recintos universitarios no significa que la Universidad se desentienda de la misma, sino que pretende profundizar en la creación y transmisión del conocimiento. Así se recoge en la Ley de Universidades que «las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad son: La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico; y la difusión

del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida».

El diseño de las prácticas externas, como materia formativa, pretende que el esfuerzo exigido a los estudiantes sea fácil de comprender y comparar en el Entorno Europeo de Educación Superior (EEES): «Se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales» (Marcelo García, 1998: 15). Para la implantación de las prácticas, se ha utilizado el diseño que mejor se adapta al entorno de cada institución y como sugiere Ortega y Gasset: «Aunque, en efecto, fuésemos todos – hombres o países– idénticos, sería funesta la imitación (Ortega y Gasset, 1982: 27). La asignatura fue diseñada por cada universidad según las características de la actividad productiva de su entorno, sus alumnos y de sus propios profesores. Además, el diseño se incluyó dentro del proceso de permanente adaptación para que sus estudiantes puedan adquirir los conocimientos actualizados sobre la práctica profesional. La excelencia de las prácticas externas está en formar, pero más en insertar a los estudiantes en el mundo laboral. En algunos casos contratados por las empresas que les formaron durante sus prácticas.

Referencias

- Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior: Mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, Vol. 354 (1): 71-98.
- García Delgado, J. (2009): Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria*, (5): 82-90. Disponible en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-8.pdf
- González, J. y Wagenarr, R. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Adrover, J.J., Moratilla López, R., Vicente Ballesteros, T. (2009): *Las prácticas en los grados que habilitan para el ejercicio de profesiones jurídicas y económicas: el saber, el conocimiento y la formación para el desarrollo de la profesión*. Poio-Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, 30: 27-56.
- Marcelo García, C. (1998): *Desarrollo profesional y practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Marshall, A. (1954). *Principios de Economía*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Santillana.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tynjälä, P., Jussi, V. y Anneli, S. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, vol. 46 (14): 147-166.

La formación de los docentes y la transmisión ideológica durante el franquismo.

Carlos Sánchez Muñoz.

Introducción

El régimen franquista se erigió como un ente centralizador y autoritario que utilizó la educación como herramienta de control social y propagación ideológica. A través de políticas educativas deliberadas, se promovió una visión nacional-católica de la educación, subordinando el sistema educativo a los valores del Estado y la Iglesia Católica. Esta politización del sistema educativo se reflejó en la imposición de un currículo que exaltaba la historia y los valores patrióticos de España, así como en la promoción de una educación moral basada en preceptos religiosos.

La falta de recursos económicos y la represión del personal docente contribuyeron a la precarización de la educación pública durante el régimen franquista. No obstante, a pesar de las restricciones impuestas por el régimen, se observaron ciertos intentos de reforma y modernización en el sistema educativo durante las décadas de los cincuenta y sesenta, especialmente en el contexto de la industrialización del país. Estas reformas, aunque limitadas en su alcance y efectividad, sentaron las bases para cambios más significativos en la década de 1970, como la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. La LGE representó un punto de inflexión en la historia de la educación española al introducir una ruptura más marcada con la ideología franquista y establecer la educación como un elemento clave para el desarrollo social, económico y cultural del país.

Antecedentes: El magisterio durante la II República

Desde principios del siglo XX la formación de los maestros se regulaba por el Plan Bergamín, en referencia al ministro de instrucción, de 1914 (*Gaceta de Madrid*, 1914). Esta legislación tuvo una amplia incidencia por establecer los primeros criterios en torno al acceso a la formación para la docencia, empezando por la unificación del título de magisterio de primera enseñanza para maestros y maestras o la ruptura entre la distinción de maestros elementales y superiores (Alejo, 2009). Asimismo, y de manera más relevante, este plan tuvo importantes repercusiones en el ámbito pedagógico, ya que determinó la importancia de distintas disciplinas siendo la referencia para el ambiente general de las Escuelas Normales. Aunque las pautas marcadas continuarían el estigma del maestro como modelo humilde que había caracterizado la creación en 1839 de la primera Escuela Normal (Molero, 2009).

Fue durante los primeros compases de la década 1930, cuando la visión de la educación dio un giro, fijándose como el instrumento elemental para la implementación de los cambios sociales. Desde el sistema republicano, se apostó por su implementación rompiendo con los antecedentes históricos acerca del tratamiento de la educación. El proceso de promoción y evaluación del sistema educativo fue durante estos años una revolución en lo que se refiere al proceso de formación de la sociedad del momento (Llopis, 2005). La educación y sus instituciones estaban destinadas tanto a la formación académica como a la formación de ciudadanos. Desde la escuela se pretendía trabajar por la comunidad y en pro de las mejoras sociales. Por tanto, su papel fue tratado ampliamente y atendido desde distintas perspectivas que situaron en un lugar preeminente a entidades

como la Inspección de Primera Enseñanza, los Consejos Escolares o las Escuelas Normales (Molero, 2009).

En este contexto, la figura del docente tuvo una posición de gran envergadura por su representación y por el papel que debía ostentar tanto dentro del ámbito educativo como en su extrapolación a la sociedad. Durante meses, se llevaron a cabo distintas medidas en torno a los enseñantes que se aplicaron de forma directa e indirecta, y que respondieron a la capacitación y a la formación de estos (Navarro, 2002). De especial relevancia fueron el Decreto de 21 de mayo contra el intrusismo profesional (*Gaceta de Madrid*, 1931), la constitución de los Consejos de Primera Enseñanza y la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. Aunque estas no serían las únicas medidas legislativas aplicadas, el plan de formación de los maestros fue, durante la república, completo y atendió a su selección y preparación, sirviendo de ejemplo el decreto de 29 de septiembre sobre la reforma de las Escuelas Normales (*Gaceta de Madrid*, 1931).

A esto se sumaron los intentos de homologación del sistema educativo español y el de otros países, para lo que era fundamental el aumento de los requisitos para el ejercicio de la docencia (López-Ocón y Ribagorda, 2022). Una cuestión que recogía también el cambio de perspectiva, a nivel social en cuanto a consideración y funciones y, desde el gobierno republicano, para revisar en profundidad al sistema educativo en su totalidad.

Objetivos de la investigación

Se pretende realizar una aproximación histórica sobre el sistema educativo durante la dictadura franquista y los cambios que se experimentaron en la formación de los docentes al imponerse el régimen como sistema de gobierno. De esta forma, se tratará la importancia de la labor docente en la transmisión de ideales y, con ello, la perpetuación del sistema franquista en la sociedad.

Esta comunicación presenta la situación de la educación en el franquismo en relación a cómo afectó a las estructuras del Estado entre las que se encontraba la educativa. La hipótesis inicial enuncia la ruptura de la modernización de la educación en cuanto a la situación que había establecido la república. El principal objetivo consiste en tratar las cuestiones relacionadas con la formación de los enseñantes y a su posición como figuras vinculadas con el régimen político en el poder. Además, se examina cómo fueron los requisitos para el acceso y el ejercicio de la labor docente, teniendo en cuenta cuáles fueron las pautas de acceso y las características de los maestros y maestras de esta época.

Metodología

La metodología de esta investigación está sustentada en el método histórico-pedagógico propuesto por Ruiz (1976). Para ello se inicia a través de la investigación y contrastación de la documentación. Específicamente, se utiliza la revisión bibliográfica sobre la que se realiza un análisis crítico detallado desde el que se constituye la investigación. Asimismo, se examina sistemáticamente el contenido para lo que se aúnan las características del periodo histórico que explica el contexto social dentro de la dictadura franquista, con las cuestiones pedagógicas que encuadran la formación de los docentes y su transmisión educativa.

Resultados

La Educación durante el franquismo

Tras la guerra civil española (1936-1939), se instauró en España la dictadura franquista; un régimen autoritario que trajo consigo una transformación radical del contexto político, social e institucional del país. Este cambio de paradigma supuso la desaparición de las estructuras y organismos republicanos, así como la creación de nuevas instituciones alineadas con los preceptos de este sistema de gobierno (Cruz, 2016).

El ámbito educativo, como esfera fundamental de la sociedad, no escapó a esta metamorfosis ideológica de gran envergadura, siendo objeto de una reconfiguración profunda influenciada por los principios imperantes del franquismo, la Iglesia, el Estado y Franco. Este cambio se evidenció en distintos aspectos entre los que destaca la modificación del nombre del ministerio, de Ministerio de Instrucción Pública a Ministerio de Educación Nacional (Groves, 2014).

Las políticas educativas del régimen franquista estuvieron orientadas hacia dos objetivos principales: la politización del sistema educativo conforme a los preceptos ideológicos de la derecha tradicional y el reforzamiento del papel de la religión católica. El primero se materializó mediante la enseñanza de una historia que ensalzaba la grandeza de España (Navarro, 1989), mientras que el segundo se manifestó en la promoción de la obediencia a los principios católicos y en la concesión de un papel privilegiado a la iglesia en la dirección y control del sistema educativo (Benejam, 2002). Sin embargo, a pesar de su papel crucial en la preservación de los valores estatales, el sistema educativo franquista careció de los recursos económicos necesarios para su desarrollo, y la represión y purga del personal docente condicionaron los contenidos y servicios de la educación pública (Groves, 2014).

La Ley de Educación Primaria de 1945 (*BOE*, 1945) reflejó legalmente estas políticas, estableciendo los dogmas del régimen franquista, aunque no fue hasta 1950 cuando se iniciaron modificaciones significativas en la política educativa. Destacando entre estos cambios (Capitán, 2000) por un lado, la reducción del nacionalismo retórico y, por otro, el fortalecimiento de los elementos religiosos.

En el contexto social de la década de 1950, España emprendió su proceso de industrialización, lo que impactó en las instituciones educativas al exigir una adaptación para satisfacer las demandas de formación laboral. Esto condujo a un cambio en la ideología educativa, con un aumento de la presencia de tecnócratas en el gobierno y una mayor influencia del Opus Dei (Morgenstern, 1987).

La década de 1960 marcó el inicio de ciertas reformas ligeramente aperturistas reflejadas en el plan de estabilización económica. En el terreno educativo se tradujo en la aparición de opciones educativas alternativas, aunque principalmente en la educación privada. Sin embargo, la legislación educativa, especialmente en lo que respecta a la educación primaria, enfrentó dificultades en su implementación debido a la falta de estímulos entre el personal docente y la persistencia de los valores tradicionales impuestos por el franquismo (Groves, 2014).

Estas acciones de reforma educativa continuaron en la década siguiente especialmente con la modernización de las Escuelas Normales, donde la formación de los docentes se trataría desde el enfoque en la adhesión a los valores del Estado. El inicio de la ruptura con la ideología franquista comenzó con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 (*BOE*, 1970), al establecer a la educación como un elemento fundamental para el progreso social, económico y cultural de España. La LGE también introdujo la

Formación Profesional en el sistema educativo y fue el resultado de acuerdos con la UNESCO (González-Delgado y Groves, 2021).

El papel de los docentes para la transmisión de los ideales franquistas

Con motivo de las mejoras económicas y sociales que se estaban produciendo en la década de los sesenta la educación sufrió un ligero aperturismo resultado del plan de estabilización económica. Recordemos que durante las dos primeras décadas del franquismo existió un duro proceso de represión hacia los docentes (Martín y Grana, 2015) que se tradujo en una falta de profesorado solventada a través de la ocupación de estos puestos de personas adeptas al régimen, pero no necesariamente con la formación adecuada para la educación, aunque sí para el adoctrinamiento. Como resultado, se produjo una oleada de instituciones educativas de índole privada, que, aunque debía responder ante el régimen y estaban sometidas a un control exhaustivo, ofrecían calidad en sus enseñanzas; es necesario además incidir en que en muchas de estas instituciones privadas volvieron al trabajo antiguos docentes de la república, aunque, por supuesto, cumpliendo las exigencias de este.

Aunque la normativa concerniente a la educación fue modificada en los años cincuenta, las acciones para llevarlas a la acabo se encontraron con dos tipos de inconvenientes distintos; la falta de motivación para los docentes cuyo poco interés se tradujo en una inserción muy lenta de las mejoras y el gran arraigo del que gozaban los valores tradicionales de la dictadura, que acompañarían la educación hasta su final. Esta situación dejó de manifiesto la realidad de que las normativas y la práctica no ocurrían en el mismo momento, sino que no dependía sólo de cambiar una ley, era necesario llevar a cabo otras medidas y realizar una reforma de gran índole para lo cual se necesitaban unos recursos económicos que nunca se destinaron a ella.

A finales esta década, y como muestra de la evolución del sistema educativo se pretendió dar un salto con la modernización de las Escuelas Normales, con esta acción el principal objetivo a cumplir era el de conseguir que se dedicasen a la enseñanza los docentes con aptitudes para ellos, aunque manteniendo como requisito indispensable la vinculación y adhesión al régimen, ya que los valores que este apoyaba debían perpetuarse a través del adoctrinamiento de las generaciones futuras utilizando para ello cualquier método posible, propaganda, incentivos, asociación de juventudes...pero especialmente la institución educativa. Los cambios debían realizarse entonces a través de los docentes y sus actuaciones.

Conclusiones

La aproximación que se ha realizado sobre la evolución del sistema educativo durante el franquismo pone de relieve la complejidad de las interacciones entre política, ideología y práctica educativa, así como la importancia de comprender este contexto histórico para abordar los retos actuales en materia de educación en España. El análisis exhaustivo de la evolución del sistema educativo durante el periodo franquista revela una intersección compleja entre la política, la ideología y la práctica educativa en España. De igual forma, la formación de los docentes quedó en segundo plano al ser fundamental la adhesión al régimen del personal de enseñanza más allá de la formación pedagógica. Por tanto, el régimen franquista marcó un punto de quiebre en la historia de la educación española, al priorizar la perpetuación del ideario político por encima del avance educativo y de las posibilidades y necesidades formativas de la sociedad.

Referencias

- Alejo, F. J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo Abierto*, 28(1), pp. 131-141. <https://bit.ly/3W6e66A>
- Benejam, P. (2002). Las Escuelas Normales en tiempo de la Transición. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21, pp. 81-90. <https://bit.ly/4brzXLb>
- Capitán, A. (2000). *La Educación en la España Contemporánea*. Ariel.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: Las leyes de 1945-1970. *Revista Aequitas*, 8, pp. 35-62. <https://bit.ly/3UtspkF>
- Decreto de 21 de mayo de 1931. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 23 de mayo de 1931, nº 143, pp. 877- 900. <https://bit.ly/3JvtYbr>
- Decreto de 29 de septiembre de 1931. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 30 de septiembre de 1931, nº 273, pp. 2.091-2.094. <https://bit.ly/3I27XA1>
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2021). La UNESCO y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 209-252. <https://bit.ly/4b0CI4Y>
- Groves, T. (2014). *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137323743>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Madrid, 18 de julio de 1945, n.º 199, pp. 385-416. <https://bit.ly/3wdXAGZ>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Madrid, 6 de agosto de 1970, nº 187, pp. 15.525- 12.546. <https://bit.ly/3tIrPVG>
- López-Ocón, L. y Ribagorda, A. (2022). *La Universidad Central durante la Segunda República: Las facultades de ciencias y su contexto internacional*. Dykinson. <https://bit.ly/3UrKRdp>
- Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela*. Biblioteca Nueva.
- Martín, F. y Grana, I. (2015). Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941). *Historia y Memoria de la Educación*, 3, pp. 229-257. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14005>
- Molero, A. (2009). La segunda república y la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, pp. 85-94. <https://bit.ly/42Ce087>
- Morgenstern, S. (1987). Transición política, práctica educativa y formación del profesorado, *Revista de Educación*, 284, pp. 77-88. <https://bit.ly/3SwbonH>
- Navarro, C. (2002). La figura del maestro, en la escuela de la república. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, pp. 21-37. <https://bit.ly/3Q6DN31>
- Navarro, R. (1989). El franquismo, la Escuela y el Maestro (1936-1975). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 167-180. <https://bit.ly/3SzTIYb>
- Real Decreto de 30 de agosto de 1914. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 2 de septiembre de 1914, nº 245, pp. 561- 576. <https://bit.ly/3UpMJ6a>
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 34, pp. 449-475. <https://bit.ly/3Qdx47I>

Estudio histórico comparativo de teorías sociales de odio en contextos educativos.

Pilar Ríos Campos.
Nuria Rodríguez Ávila.
Pilar Rodríguez Martínez.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad se puede observar como *El odio y el mal* han sido constantes, manifestándose de diversas formas a través de guerras, genocidios, discriminación, y violencia interpersonal. Su presencia en la vida de las personas y las colectividades se han hecho presentes en forma de sentimientos complejos y multifacéticos, y han sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas a lo largo de la historia desde la sociología, psicología y en su conjunto por todas las ciencias sociales.

A continuación, hacemos un repaso a las principales aproximaciones teóricas para visualizar como en la línea del tiempo ha sido algo recurrente. Las teorías han buscado desentrañar las raíces y mecanismos que subyacen a estas emociones, desde las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud hasta los experimentos situacionales de Philip Zimbardo.

Nuestro objetivo es explorar las teorías y perspectivas sobre el odio y el mal a lo largo de la historia, visualizar como estos enfoques presenta diferentes pensadores/as han tratado de entender y explicar estos complejos fenómenos y ver qué papel tiene la educación para corregir estos comportamientos. Para ello empezaremos como se entiende por Odio.

Definiciones de Odio

Buscamos comprender el odio y que elementos conforman la definición y cuales son las diferentes situaciones sociales en las que esta sentimiento y forma de actuar se aplica para ello nuestro punto de partida diversas definiciones que podemos encontrar a través de los diccionarios clásicos como la Real Academia entre otros presenta ciertas dificultades que subyacen a los intentos de definir un sentimiento.

La Real Academia Española (RAE, 2014) define el odio como “*antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea*”. Esta definición destaca dos elementos esenciales: el rechazo hacia el objeto del odio y la intención de dañar al sujeto odiado.

El Diccionario María Moliner (2013) también proporciona una definición similar, describiendo el odio como un “*sentimiento violento de repulsión hacia alguien, acompañado de deseo de causarle o de que le ocurra algún daño*”. Estas definiciones subrayan la intensidad y la persistencia del sentimiento, así como su potencial para incitar comportamientos dañinos.

Gordon Allport, en su obra "La naturaleza del prejuicio", describió el odio como una forma extrema de prejuicio, que se manifiesta en actitudes y comportamientos violentos y discriminatorios. Según Allport, *el odio es una forma exacerbada de aversión hacia un individuo o grupo, caracterizada por un sentimiento intenso de animosidad y desprecio* (Allport, 1962).

José Antonio Marina y Marisa López (1999), en su Diccionario de los sentimientos, definen el odio como "*la percepción de algo o alguien que provoca un sentimiento negativo, de aversión o irritación continuada, que se prolonga con un movimiento en*

contra para aniquilarlo, o un deseo de alejamiento" (Marina y López, 1999, p. 420). Esta definición añade una dimensión temporal y un deseo de destrucción o alejamiento, subrayando la naturaleza duradera y activa del odio.

Adicionalmente, Pérez de la Fuente (2024) en su análisis sobre el odio, lo describe como *"una emoción humana que consiste en desear causar mal, como mal, a una persona, o un género de personas o animales –objeto–, tiene tendencia a ser permanente –circunstancia temporal– y frío y podría tener como causa la ira –que crece hasta el odio–, la envidia, el resentimiento o el asco"* (Pérez de la Fuente, 2024, p. 84-85). Esta definición aporta la idea de que el odio puede surgir de otras emociones negativas, como la ira, la envidia, el resentimiento o el asco, y que tiende a ser una emoción fría y duradera.

Figura 1

Nube de palabras de las definiciones de Odio



Fuente: Elaboración propia a partir de <https://wordcloud.online/es>

Las definiciones de odio o mal varían según las teorías sociales tiene diferentes enfoques. La psicología trabaja principalmente las emociones aversión o repulsión hacia una persona, grupo, o cosa, generalmente acompañada de deseos de causar daño o sufrimiento. Puede surgir de experiencias personales negativas, prejuicios, o conflictos no resueltos. Por otro lado, la sociología estudia la actitud profundamente negativa que una persona o grupo tiene hacia otro, caracterizada por el desprecio y la hostilidad. En la sociología, se estudia el odio como se perpetúa en las estructuras sociales y cómo afecta a las relaciones entre grupos. En cuanto a la filosofía, el odio puede ser entendido como una respuesta emocional que va en contra de la virtud del amor y la benevolencia. La normativa busca defender a la persona o grupo en función de atributos como raza, religión, etnia, orientación sexual, género, etc., y que incite a la violencia o discriminación.

Asociado entre el odio y el mal puede ser definido como la ausencia de bien, una fuerza destructiva o la conducta que causa daño o sufrimiento injustificado. La religión considera al mal opuesto al bien. El mal puede ser visto como una prueba o castigo divino, o como una consecuencia del libre albedrío. Sociológicamente, el mal puede ser interpretado como acciones o sistemas que perpetúan la opresión, la injusticia y el sufrimiento. Esto incluye instituciones, estructuras sociales y políticas que causan daño sistemático a grupos o individuos. El odio se presenta como sentimientos intensos de enemistad y deseo de venganza hacia una persona específicos y se presenta con la hostilidad y prejuicio

hacia un grupo basado en raza, religión, orientación sexual, etc. (por ejemplo, racismo, homofobia). El mal son actos deliberados que causan sufrimiento, como el asesinato, la tortura y la violencia y con intención humana de dañar.

Geopolítica del estudio del Odio según teorías

Si aplicamos la geopolítica al estudio del odio y las teorías sociales nos damos cuenta de que es un campo complejo, ya que sus efectos se distribuyen y afectan a diferentes regiones y comunidades en el mundo, y no es un fenómeno nuevo y las teorías sociales busca su explicación e inclusive las formas de atajarlos. El contexto político es importante estudiarlo para comprender porque se han desarrollado a través de la historia y ver las tensiones étnicas y religiosas, y las políticas nacionales influyen en la prevalencia y la naturaleza del discurso de odio y como se define en las diferentes épocas. Por ejemplo, en Europa, el aumento del nacionalismo y la xenofobia ha llevado a un incremento del discurso de odio contra inmigrantes y minorías étnicas. En la figura 2 podemos visualizar los principales autores según lugar en el que desarrollaron su trabajo profesional.

Figura 2

Geopolítica de los teóricos del Odio



Fuente: Elaboración propias

Autores Europeos

Los principales autores europeos nacieron en el primer tercio del siglo XX y en un contexto en el que esta la primera guerra mundial, la crisis de los años 20 y la segunda guerra mundial, también destaca sus orígenes judíos y vienen del campo de las ciencias sociales y sus teorías se focalizan en estudio de del Odio desde distintas perspectivas. Los autores más destacados son Sigmund Freud, Erich Fromm, Konrad Lorenz, Hannah Arendt, Albert Bandura y Ervin Staub. Tres de ellos emigran a Estados Unidos para desarrollar sus teorías.

Autores Americanos

Los principales autores americanos destacan por estar más relacionados con la segunda parte del XX y el contexto histórico de la 2º Guerra mundial, la guerra fría y la guerra del Vietnam. Los autores más destacados son Gordon Allport, Stanley Milgram, Philip Zimbardo, Robert J. Sernberg, Leonard Berkowitz, Roy Baumeister.

Tabla 1
Teóricos del estudio del Odio

Nacimiento	Fallecimiento	Teóricos	Factores del Odio y Mal	Nacionalidad	Vida profesional	Universidad	Religión
1853	1939	Sigmund Freud	Estudios de emociones	Austria	Inglaterra	Viena	Judia
1897	1967	Gordon Allport	Factores históricos y culturales	EEUU	EEUU	Harvard	
1900	1980	Erich Fromm	Estudio de marginación	Alemania	Suiza	Goethe de Fráncfort del Meno	Judia
1903	1989	Konrad Lorenz	Estudio de la agresividad	Austria	Austria	Viena	
1906	1975	Hannah Arendt	Estudio de la Banalidad	Alemania	EEUU	Princeton	Judia
1925	2021	Albert Bandura	Teoría del aprendizaje social	Canadá	EEUU	Iowa	
1938	Vivo	Ervin Staub	Estudio de la falta de empatía	Hungría	EEUU	Massachusetts	Judia
1933	1984	Stanley Milgram	Dinámicas intergrupales	EEUU	EEUU	Yale	
1933	vivo	Philip Zimbardo	Comportamiento Antisocial	EEUU	EEUU	New York, Stanford	
1949	vivo	Robert J. Sernberg	Teoría del Triángulo del Odio	EEUU	EEUU	Yale	
1926	2016	Leonard Berkowitz	Modelo de agresión-frustración	EEUU	EEUU	Michigan	
1953	vivo	Roy Baumeister	Categorías de la violencia	EEUU	EEUU	Queensland	

Fuente: Elaboración propia

Al combinar teorías sociológicas con enfoques educativos, se puede desarrollar una comprensión más profunda del odio y diseñar estrategias efectivas para combatirlo y prevenirlo en diversos contextos. Fomentar la colaboración entre el sistema educativo, familias y comunidades para abordar el odio y la discriminación. La participación comunitaria puede fortalecer los esfuerzos educativos y crear un entorno de apoyo para los estudiantes como es trabajado por los diferentes autores.

Conclusiones

El estudio del odio es complejo debido a la variedad de factores que lo originan y lo perpetúan. Desde las teorías de Freud y Lorenz sobre los impulsos primarios hasta las perspectivas situacionales de Arendt, Milgram y Zimbardo, pasando por las explicaciones psicológicas y sociales de Fromm, Allport y Sternberg, es evidente que el odio es una emoción multifacética influenciada por una amplia gama de elementos individuales, sociales e históricos.

Existen múltiples definiciones de odio, pero todas enfatizan el rechazo hacia el objeto del odio, la intención de dañar al sujeto odiado, y la intensidad y persistencia del sentimiento. Los estudios sobre este tema tomaron un impulso determinante a partir de la Segunda Guerra Mundial, por el impacto que produjo los sucesos acaecidos en la Alemania nazi,

y no es casualidad que, gran parte de estos trabajos, provengan de personas que sufrieron personalmente estos hechos.

Las teorías presentadas en este artículo sugieren que el odio no es un fenómeno unidimensional, sino que es el resultado de una interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos y sociales. Para abordar el odio de manera efectiva, es crucial considerar esta complejidad y desarrollar intervenciones que aborden tanto las causas subyacentes como las manifestaciones específicas de esta emoción.

Agradecimientos

Con el apoyo del proyecto *Efectos de los discursos de odio en las relaciones off line de los y las adolescentes del poniente almeriense* (DIS-ODIO) bajo la subvención PID2021-127113OB-I00.

Referencias

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. De Bolsillo.
- Bandura, A. (1975). *Análisis del aprendizaje social de la agresión*. Emilio Ribes Iñesta y Albert Bandura (recop.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas.
- Baumeister, R. F. (1999). *Evil: Inside human violence and cruelty*. Macmillan.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Canto Ortiz, J. M. y Álvaro, J. L. (2015). Más allá de la obediencia: reanálisis de la investigación de Milgram. *Escritos de Psicología (Internet)*, 8(1), 13-20. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092015000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Diccionario Uso del Español María Moliner- 3ª Edición, (2013) Madrid, Ed. Gredos.
- Freud, S. (2015). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Fromm, E. (1977). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid. Siglo XXI.
- Lander, R (1998). *Clínica del odio y el origen de la violencia*. Trópicos: Revista de Psicoanálisis, año VI, volumen 2
- Lorenz, K. (1972). *Sobre la agresión. El pretendido mal*. Madrid. Siglo XXI.
- Marina, J. A. y López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez de la Fuente, Ó. (2024). *Breve genealogía del odio*. *Ius Fugit*, 22
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Sternberg, R. J. y Sternberg, K. (2008). *The nature of hate*. Cambridge University Press.
- Zimbardo, P. G. (2007). *El efecto Lucifer: El porqué de la maldad se vuelve maldad*. Barcelona: Paidós.