Universitat de les Illes Balears

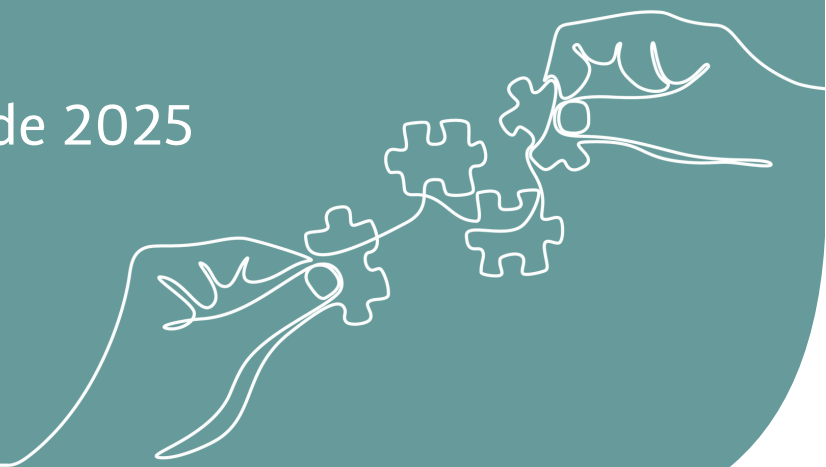
El compromiso social de la historia de la educación

Libro de actas.
XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (SEDHE)

—

Palma, 5-7 de noviembre de 2025

Gabriel Barceló Bauzà
Sara González Gómez
Sergi Moll Bagur
(Coords).



ORGANIZA

Irie (GEDHE) UIB-GOIB Institut de Recerca i Innovació Educativa Grup d'Estudis d'Història de l'Educació

SEDHE

Proyecto PID2020-113677GB-I00 financiat per: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades · Agencia Estatal de Investigación

COLABORA

Consell Social · Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques · Facultat d'Educació · Irie Institut de Recerca i Innovació Educativa UIB - GOIB · #SomUIB

El compromiso social de la Historia de la Educación. Libro de actas del XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (SEDHE), celebrado en Palma 5-7 de noviembre de 2025.

Coordinado por:
Gabriel Barceló Bauzà
Sara González Gómez
Sergi Moll Bagur

Primera publicación:
2025

ISBN
978-84-09-74989-8

Publicado por:
Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE)

Este documento se publica bajo la licencia internacional Creative Commons (4.0.)



Índice

¡Reflexionar, Reflexionar, Reflexionar! **Los Grupos Obreros de Estudios Sociales (GOES) durante el franquismo.** José Manuel Alfonso Sánchez, Nicolás Susena Presas y Maribel Manzano García 11

Entre olvidos, empoderamientos y resistencias. El caso del noveno congreso de la asociación internacional de educación física y deporte para la mujer y la joven, Argentina 1981. Antonio Samuel Almeida Aguilar y Pablo Ariel Scharagrodsky..... 17

Modelli scolastici nell'Oltremare italiano: oltre la retorica degli italiani «bravi gente». Domenico Francesco Antonio Elia..... 22

La historia de la educación en base a los planteamientos de la enseñanza de la historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica. Natividad Araque Hontangas . 28

Turismo, patrimonio y nación escolar: imaginarios y discursos en los manuales del franquismo y la transición. Mikel Bermejo Malumbres..... 33

Un estudio de caso para la historia social de la educación: la emigración italiana a Nueva York (1900-1930) y el papel de Leonardo Covello. Antonella Cagnolati 38

Los conservatorios superiores como objeto de investigación: hacia una mayor visibilidad académica. Elena Calderón de Luís..... 43

La storiografia italiana e le fonti del Museo dell'Educazione di Padova. Carla Callegari 48

Els llibres commemoratius d'entitats del món de la discapacitat a Catalunya i les Balears. Josep Casanovas Prat y Joan Josep Matas Pastor..... 55

Generaciones, abordajes y compromisos de la Historia de la Educación como disciplina en España. Paulí Dávila Balsera y Luís María Naya Garmendia 61

Aproximación al enfoque STEAMS desde una dimensión de género en la manualística escolar durante la transición española. Patricia Delgado Granados y Bárbara de las Heras Monastero..... 67

Teaching experiences, feminist practices, awareness of subjective and collective identities: a mutual co-construction within bodies, words and (self)reflections in the Italian '70s. Elena Girotti y Anna Ascenzi..... 71

¿Cuál debería ser el compromiso público de la Historia de la Educación en la actualidad? Algunas notas para una reflexión. Mariano González Delgado 76

El artivismo feminista como herramienta educativa de transformación social: revisión bibliométrica. Erika González García 81

Numismática e historia de la educación: nuevas fuentes para la interpretación, proyección social y divulgación pública. Sara González Gómez y Giordana Merlo .. 87

Lo que no está escrito. Teresa González Pérez 95

Revistas católicas para mujeres durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República. Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Cristina Redondo Castro..... 101

¿Los manuales escolares españoles se comprometen con la igualdad de género en las STEAM? Un estudio de la representación femenina en los libros de texto de matemáticas durante la democracia. Virginia Guichot Reina..... 107

El camino hacia el enfoque ecológico de respeto y bienestar animal en los libros de texto españoles (1980-2000). Yovana Hernández Laina y Kira Mahamud Angulo ... 113

La participació de la dona en l'associacionisme del Pla de Sant Jordi (1970-1989): una anàlisi històrica i social. Margalida Francisca Janer Fernández 119

Hospital Colônia de Itapuã: Outras Possibilidades para a Pesquisa em História da Educação. Rafaela Limberger 126

La HOAC y el Mayo del 68. Manifiestos, llamamientos, discursos y panfletos a derecha e izquierda (1961-1972). Maribel Manzano García y José Manuel Alfonso Sánchez..... 131

Sistema scolastico ed emigrazione nell'attività culturale e diplomatica di Egisto Rossi. Andrea Mariuzzo 137

Los primeros elementos pedagógicos innovadores latentes en la Ley de Instrucción Pública de 1857 de Claudio Moyano Samaniego. José Mateos Temprano..... 142

Actos prohibidos: la cultura escolar clandestina entre memoria colectiva e historia pública. Juri Meda, Avelina Miquel Lara, Lucía Paciaroni y Sara González Gómez. 147

Social and Public Engagement of Historiographical Research on the University and Higher Education in Italy: New Paradigms and Perspectives. Sofia Montecchiani y Luigiaurelio Pomante. 153

Los «cuadernos escolares» de un represaliado político del franquismo, 1939-1940. Pedro Luís Moreno Martínez, Dolores Carrillo Gallego y Josefa Dólera Almaida 158

La percepción del alumnado de magisterio sobre el papel del investigador y la contribución social de la Historia de la Educación. Álvaro Nieto Ratero, María Hernández Carazo y Javier Nadal Conde 164

El papel de las maestras en la construcción de la democracia española. Memoria y vindicación de las educadoras en los Movimientos de Renovación Pedagógica (1960-1990). Sara Ramos Zamora 169

María Montessori y Carmen de Burgos: docentes y defensoras de los derechos de la mujer. Luís Miguel Sáez Castro, Ana María Martínez Martínez y Carlos Sánchez Muñoz. 176

Voces silenciadas de la renovación pedagógica: La memoria social del magisterio represaliado de Madrid. Andra Santiesteban..... 183

Escola abrigo: memórias de uma instituição no contexto de desastre climático no Rio Grande do Sul, Brasil (2024). José Edimar de Souza 188

Los primeros años del Colegio de La Sagrada Familia (SAFA) de Sigüenza (Guadalajara). *Una epopeya colectiva.* Eulalia Torrubia Balagué 195

Análisis del contenido social y ético en los textos escolares de «Lecciones de cosas» en España. Cecília Valbuena Canet y Ana María Badanelli Rubio 202

La formación inicial del magisterio en tiempos de la Ley General de Educación: un análisis histórico-educativo y político-legislativo. Alejandro Velasco Chancay..... 208

El compromís social en la visió educativa de Joan Mascaró i Fornés (1897-1987): una revisió historiogràfica. Francesc Vicens Vidal 213

Las Misiones Pedagógicas y la Educación para la Ciudadanía. Un vínculo indisoluble. Juan Manuel Bellido Cáceres y Antonia Lozano Díaz 219

Andar, mirar y leer Rosa Sensat: una propuesta histórico-educativa en la formación inicial de maestros. Jordi García Farrero 223

La recuperación del pasado histórico-educativo reciente en la formación inicial de maestros a través del trabajo con testimonios orales: experiencias de proyectos de innovación docente en la UIB. Llorenç Gelabert Gual y Xavier Motilla Salas 228

En busca de desigualdades sociales en los textos escolares de ayer y de hoy. María de la Hoz Bermejo Martínez 233

Actividades docentes en Historia de la Educación comprometidas socialmente con el colectivo minoritario gitano, como base de la actuación pedagógica en la

formación de los futuros maestros valencianos, durante la segunda mitad del siglo XX. María Jesús Llinares Ciscar y Esther Gascón Llinares 239

La storia dell'educazione diffusa sul territorio: il ruolo dei musei scolastici di Torino nel trasformare gli studenti in ricercatori di storia della materialità scolastica. Giulia Lombardo y Francesca davida Pizzigoni 245

Los inicios del ecofeminismo en España: un análisis desde la educación y sus autoras. Antonia Lozano Díaz y Juan Manuel Bellido Cáceres 254

Public History of Education for Perspective Teachers: an ongoing project of the University of Florence. Chiara Martinelli 259

La construcción de la identidad nacional en las aulas del México postrevolucionario: análisis histórico-educativo del Maximato (1928-1934). Isabel Martínez Chouza y Bienvenido Martín Fraile 262

Entre a tradição e a inovação na formação docente: o hibridismo pedagógico nos séculos XX-XXI. Mayra Mugnaini 266

La historia de la educación como antídoto para repensar y analizar las *fake news* o noticias falsas. Andrés Payá Rico y Santiago Mengual Andrés 271

La educación sexual en la formación del profesorado. Una propuesta desde la historia de la educación y su patrimonio. Ainhoa Resa Ocio, Miriam Revuelta Vidal y Carlos Sanz Simón 277

El compromiso social en la formación del profesorado a través de sus protagonistas. Un estudio de caso. Miriam Revuelta Vidal. 281

La teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki (1927-2016) como instrumento de lucha contra los discursos de odio. Su recepción en España y Latinoamérica. Christian Roith, Ana María Martínez Martínez y Carlos Sánchez Muñoz 285

Aprender Historia de la Educación en los museos. Carmen Sanchidrián Blanco, Mónica Torres Sánchez, Victoria Eugenia Álvarez Jiménez y María Dolores Molina Poveda. 291

La huella de las educadoras en la formación del profesorado. Rescatando referentes femeninos en la historia de la educación. Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero. 298

Os professores, entre a reforma e a inovação: Um olhar sobre o período pós-Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986). Joaquim António Sousa Pintassilgo. 302

El compromiso social de la Historia de la Educación con la igualdad: patrimonio educativo, museos pedagógicos y mujeres. Pablo Álvarez Dominguez y María Celi Chaves Vasconcelos 308

Mujeres universitarias y profesionales en el cine de la España democrática: las aportaciones de Pilar Miró y de Icíar Bollaín. Valeriano Durán Manso 314

El retorn d'un Treball de Fi de Grau a l'escola. Redescobrint Carme Serrallonga i Calafell (1909-1997) mestra, directora i fundadora de l'Escola Isabel de Villena. Albert Fernández Parpal 319

Els fons documentals per a la història de l'educació a l'Arxiu General del Consell de Mallorca. Maria del Mar Gaita Socias y Carme Llabrés Mesana 324

Archivos de Málaga, historia de la educación y divulgación: ¿en qué punto nos encontramos? Pedro José Jiménez Calvo. 332

Eduardo Martínez Torner, divulgador del patrimonio musical español. Pablo Lluch Alemany 338

La divulgación en historia de la educación: una experiencia intergeneracional desde el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Bienvenido Martín Fraile, Gabriel Parra Nieto y Alicia Murciano Hueso 343

El método Froebel como propuesta burguesa y su expansión hacia otras clases sociales: materiales, espacios, y profesión docente. Maria José Martínez Ruiz-Funes ..... ….351

Transformando el archivo en memoria pública: Una experiencia de divulgación histórico-educativa a través de la historia de vida de una maestra. Carlos Menguiano Rodríguez. 356

El papel de las mujeres intelectuales en la divulgación de la educación femenina a finales del siglo XIX en España. Cristina Navarro Robles 362

Autoformación Colectiva para una Investigación Accesible. Inés Merayo Fernández. 367

Las exposiciones como estímulo de la conciencia histórica en los educadores: el caso de las Misiones Pedagógicas. Eugenio Otero Urtaza 373

Sobre la promoción de la cultura estadounidense. El papel de las agencias filantrópicas en la educación de los jóvenes inmigrantes de Nueva York (1880-1910). Carmen Petruzzi. 378

Between Public History of Education and identity dissemination: the role of Italian American Museums. Carmen Petruzzi y Antonella Cagnolati 384

«Non è mai troppi tardi»: la trasmissione televisiva con il maestro Alberto Manzi. Paola Dal Toso 389

Los museos pedagógicos como espacios de compromiso social. Carla Torres Seguí y Xavier Motilla Salas 394

Taller 1. Historia Pública de la Educación: del análisis a la acción. Coord: Francisca Tomas Rubí y Xavier Motilla Salas 400

La presencia de la historia de la educación en redes sociales: usos y posibilidades. Gabriel Barceló Bauzà, Juri Meda y Bernat Sureda Garcia 401

Del anonimato al estrellato: Sobre historiadores de la educación y educadores olvidados. Sjaak Braster, María del Mar del Pozo Andrés y Francisca Comas Rubí 408

Mapa de toponimia conmemorativa de los centros escolares de Mallorca: historia, memoria y presencia pública de la educación. Martina Pons Estel y Francisca Comas Rubí 414

Teaching school history to future teachers: an exercise in *applied history*. Gianfranco Bandini 420

Espacios de memoria educativa y democrática: un recurso para la mejora de la práctica docente. Gabriel Barceló Bauzà y Joan Josep Matas Pastor 425

(Des)coneguts habituals: un projecte de divulgació científica i inclusió social. Sergi Moll Bagur, Margarita Salamanca Salvà y Pere Fullana Puigserver 431

100 años de Natzaret: reconstruyendo la memoria de una institución educativa. Pere Fullana Puigserver, Sergi Moll Bagur y Carlos Menguiano Rodríguez 437

Taller 2. La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990). Coord: Tamar Groves y Mariano González Delgado 443

La gobernanza educativa global y el papel de los historiadores. Tamar Groves y Mariano González Delgado 445

Gobernanza educativa, modernización y TICs en España (1970-1980): la red CENIDE-ICEs. Cristian Machado Trujillo 449

El compromiso social y equitativo de una ley, que no lo fue tanto: La LODE y su sistema de conciertos. Manuel Ferraz Lorenzo y Aránzazu Herrera Rodríguez..... 453

Tecnología y currículum competencial en el origen de la gobernanza educativa global. Jaime Bernal 458

Educación y ciudadanía en España (2005-2013): de la gobernanza global al electoralismo local, sin pasar por el profesorado. Ignacio Navarrete Sánchez 462

Taller 3. La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020). Mostrando recursos y experiencias. Coord. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luís Rubio Mayoral 467

La educación en Andalucía. Asignaturas pendientes. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luís Rubio Mayoral 467

La segunda enseñanza en Andalucía (1990-2020). Isabel Grana Gil 472

La formación profesional en Andalucía (1990-2020). Mónica Torres Sánchez 478

La Educación de las Mujeres en Andalucía. Evolución e Iniciativas Coeducativas. Victoria Robles Sanjuán y Natalia Reyes Ruiz de Peralta..... 483

La Historia de la Educación en Andalucía a través de las tesis doctorales: divulgación y trayectorias académicas de sus autores. Victoria Eugenia Álvarez Jiménez y Maria Dolores Molina Poveda 488

Taller 4. Modernización e Internacionalización de la escolarización en los años sesenta: Entre las agendas estatales y las agendas de los organismos internacionales. Coord: Antonio Fco. Canales Serrano 494

El Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE y las políticas franquistas sobre el bachillerato: objetivos, proyectos y realidades. Antonio Fco. Canales Serrano 495

***El* «*Progreso de la Patria*» *depende de la cooperación internacional*: El aporte de José Blat Gimeno como experto de la UNESCO al fomento de la educación en Ecuador.** Víctor H. Silva Guijarro y Gabriela Ossenbach Sauter 500

A lenta modernização educativa no final da ditadura em Portugal e o Projeto Regional do Mediterrâneo: génese, opinião pública, medidas e resultados. Luis Grosso Correia 506

Entre tendencias nacionales e influencias internacionales: revisitando la expansión de la educación secundaria en Argentina durante la posguerra (1945-1965). Felicitas Acosta..... 511

As diretrizes da U.S. Agency for International Development (USAID) para a educação secundária e os embates entre formação geral e educação para o trabalho (Brasil, 1961-1971). Rosa Fátima de Souza-Chaloba 516

¡Reflexionar, Reflexionar, Reflexionar! Los Grupos Obreros de Estudios Sociales (GOES) durante el franquismo

José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
jmalfonsosa@upsa.es

Nicolás SUSENA PRESAS
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
nsusenapr.chs@upsa.es

Maribel MANZANO GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
mmanzanoga@upsa.es

RESUMEN: Apenas disponemos de estudios de los llamados Grupos Obreros de Estudios Sociales (GOES). Gracias a la iniciativa de su creador, Guillermo Rovirosa, nacieron vinculados a la HOAC, en los años 50, como un método de trabajo en equipo para la formación técnica de sus militantes y simpatizantes. Los GOES contribuyeron así a la formación integral de la conciencia obrera cristiana. Una formación orientada fundamentalmente a la acción, que a partir de la Doctrina Social de la Iglesia pretendía aportar soluciones prácticas a los problemas obreros y alternativas al sistema. Dejamos para más adelante un estudio más extenso de la historia de los GOES. Ahora, nuestra aportación se centrará en cuestiones básicas como su identidad y estructura, las normas de funcionamiento y la metodología de trabajo.

PALABRAS CLAVE: GOES; Movimiento obrero; Franquismo; HOAC.

1. Introducción

Los Grupos Obreros de Estudios Sociales (GOES) son poco conocidos dentro del movimiento obrero español. Y menos todavía en el conjunto de estudios de historia de la Iglesia bajo el franquismo. Su origen se remonta al nacimiento de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), que jugó un papel fundamental en la movilización sindical y política de los católicos, en momentos de fuerte represión del régimen franquista contra cualquier sospecha o vestigio de movimiento obrero en España.

Durante la década de los años 50 los GOES se calificaban como «el cerebro de la HOAC»,[1] que ideó un método de estudio por correspondencia para la formación técnica de sus militantes y simpatizantes. Un método novedoso, pues no se trataba de dar la lección al alumno para que luego resolviera unos cuantos ejercicios. En los trabajos de los GOES se hacía reflexionar a un grupo de personas, muchas veces de ideologías distintas, para que descubrieran en su vida, en la experiencia propia y de otros, aquellos retos o problemas que tenía planteados la sociedad, especialmente la clase obrera.

Además, se buscaban textos y referencias de la Doctrina Social de la Iglesia que iluminasen una respuesta cristiana. Y se tenía muy en cuenta la vocación de los

[1] Material de estudio para uso interno de los militantes. *El quehacer del pueblo* (Madrid, 1976).

componentes de los grupos, ya fuera sindical, política o económica. De hecho, la participación en los GOES ayudó a muchos a descubrirla o a reafirmarse en ella.

Los pocos autores que se han aproximado al tema, como Basilisa López y Emilio Ferrando, distinguen tres etapas en la historia de los GOES, que van de 1948 a 1981. Aunque no hay acuerdo respecto a la cronología de cada etapa, sí hay coincidencia respecto a su motivo principal. Así, podemos distinguir una primera época (1948-1951/53) marcada por la impronta de su creador: Guillermo Rovirosa. Una segunda (1961-1967/68), ligada a la reconstrucción del movimiento obrero en España y al llamado «compromiso temporal». Y una tercera etapa de crisis e intentos de recuperación (1971-1981), que incluye la transición democrática (1975-1978).[2]

Dado el espacio disponible, no podemos desarrollar y menos profundizar en cada una de las etapas. Dejamos para más adelante un estudio más extenso de la historia de los GOES. Ahora, nuestra aportación se centrará en cuestiones básicas como la identidad y estructura de los GOES, las normas de funcionamiento y la metodología de trabajo. Para todo ello, disponemos de mucho material inédito, depositado en el Archivo de Acción Católica Española y perteneciente a la Universidad Pontificia de Salamanca.

2. Origen y naturaleza de los GOES

El origen de los GOES se debe a Guillermo Rovirosa, que en la III Semana Nacional de la HOAC (1948) presentó una ponencia para poner en marcha los GOES:

> Los GOES nacían con el propósito de estudiar la vida concreta de los obreros y elaborar pensamiento obrero social católico para hacer posible la encarnación de Cristo en ella. Los Círculos de Estudio y los GOES fueron haciendo posible un viejo sueño de Rovirosa: que los obreros pasaran de espectadores a actores y se convirtieran en apóstoles de los obreros.[3]

La estructura de estos grupos siempre fue nacional, aunque su proyección externa será también parroquial y diocesana. Nació como un núcleo intelectual de la HOAC para «dar una aplicación correcta de las normas emanadas de la Sede Apostólica». Y su órgano de expresión fue el *Boletín de Dirigentes*, creado en diciembre de 1947, «como instrumento para completar la formación de los militantes en lo doctrinal y dar cohesión y unidad interna al movimiento».[4]

Podemos definir a los GOES como un método de trabajo en equipo para la formación técnica de militantes y simpatizantes de la HOAC. Mediante el estudio y la reflexión personal sobre un tema y los cuestionarios propuestos, pero sobre todo a partir de la propia vida y de los integrantes del grupo, todos debían aportar soluciones prácticas a los problemas obreros, «convirtiéndose en el punto de encuentro de militantes procedentes del campo anarquista, socialista y comunista».[5] Porque los GOES nunca debían

[2] Véase: Basilisa López García, «La formación y el análisis social en el Movimiento Obrero Católico bajo el Franquismo. Los GOES», *XX Siglos* 22, (1994): 69-86; López García, Basilia. *Aproximación a la historia de la HOAC 1946-1981* (Madrid: Ediciones HOAC, 1995); Emilio Ferrando, «Los Grupos Obreros de Estudios Sociales de la HOAC (GOES)», *XX Siglos* 22, (1994): 61-68.

[3] Comisión Permanente de la HOAC. *Guillermo Rovirosa, ¡ahora más que nunca!* (Madrid: Ediciones HOAC, 2006), 26.

[4] López García, «La formación y el análisis social», 70.

[5] López García, *Aproximación a la historia*, 76.

convertirse en refugio para evadirse de la acción, sino todo lo contrario: la acción debía ser el verdadero complemento del estudio y la verdadera fuente de conocimiento.

Los GOES cumplían una doble función: 1) Contribuir a una mayor formación de los militantes. 2) Aportar conocimientos, experiencias, textos y reflexiones que luego servían a la propia HOAC para reuniones, conferencias, cursillos, publicaciones, etc. Y, llegado el caso, también para «criticar públicamente leyes emitidas por el gobierno franquista que lesionaban en algunos aspectos los derechos de los trabajadores».[6]

A comienzos de los años 60, los GOES se especializaron en tres grupos: *sindical*, dedicado al estudio de cuestiones laborales. Fue el grupo más numeroso y el que mejor funcionó, ya que el compromiso sindical concernía a la mayoría de los militantes de la HOAC; *cívico*, especializado en temas sociales y políticos; y *económico*, centrado en asuntos de empresa y economía.

3. Funcionamiento de los GOES

A partir del Plan Nacional de GOES del año 1962, el equipo nacional responsable de estos grupos dictó una serie de normas. En concreto, trece; luego se fueron perfilando durante los años siguientes y en el curso 64-65 se añadió una, la última.[7]

> 1.ª La Comisión Nacional (CN) remite a todas las Comisiones Diocesanas (CC. DD.), a las directivas de Centro y a todos los responsables de GOES la ficha de inscripción. Recibida la *ficha-GOES*, y una vez cumplimentada, debe remitirse a la CN.
>
> 2.ª Enviar la ficha en sobre cerrado a la siguiente dirección: Apartado de Correos 14580. Madrid. Indicando en una esquina del sobre y entre paréntesis la palabra GOES, sin ninguna otra mención o dato.

Aportación mensual GOES: …..….. Ptas.

Diócesis	Centro	Localidad	Especialización	Nº del GOES

Responsable del GOES:

Nombre	1º Apellido	2º Apellido	Calle o plaza	Nº y Pº	Localidad	Provincia	Categoría(1)

Componentes:

(1) Se refiere a si es cargo directivo (Responsable diocesano o de Centro); caso negativo si es militante-base, adherido, simpatizante, etc.

Tabla 1. Modelo de Ficha-GOES. Fuente: Elaboración propia a partir de ACE-HOAC, Caja 77, Carpeta 4, AUPSA.

[6] López García, «La formación y el análisis social», 73-74.

[7] Mientras no indiquemos lo contrario, las normas están sacadas de: Comisión Nacional de HOAC, «Normas de funcionamiento de los GOES», 1962-1968, Acción Católica Española (ACE)-HOAC, Caja 74, carpeta 1; Caja 76, carpeta 1 y Caja 77, carpeta 4, Archivo Universidad Pontificia de Salamanca (AUPSA). Con el fin de no sobrecargar el texto con las mayúsculas del original, utilizamos la cursiva.

3.ª Una vez recibida la ficha, la CN asignará a cada GOES un número (válido solo para el curso correspondiente), junto a la letra indicativa de la especialización concreta: «A» para la sindical; «B» para la cívica y «C» para la económica.

Durante el curso correspondiente y en toda comunicación remitida a la CN (cartas, contestaciones, giros, etc.), nunca podrá omitirse la mención del número y la letra asignados.

4.ª Conocido el número de miembros de cada GOES, la CN enviará a cada GOES tantos ejemplares de cuestionarios-base de estudio (y anexos si los llevara), como personas inscritas en la *ficha-GOES* previamente remitida. «*Téngase presente que los componentes deben serlo "Activos", nunca meros lectores de los escritos*».

5.ª El responsable de cada GOES entregará, sin pérdida de tiempo, un ejemplar a cada uno de sus miembros.

6.ª Seguidamente cada uno procederá a su lectura y estudio. Después contestará personalmente a las preguntas de cada cuestionario.

7.ª Cada GOES fijará la fecha, hora y lugar de la reunión para resumir las contestaciones de todos.

8.ª Una vez elaborado el resumen, se enviará el original a la CN dentro del plazo que se señale. Se aconseja a cada GOES que haga una copia del mismo. Deberá escribirse a máquina o, en su defecto, con letra lo más clara posible. Asimismo, hay que respetar siempre el orden de las preguntas planteadas y señalar el número correspondiente de cada pregunta.

9.ª Al mismo tiempo, debe remitirse a la CN el giro correspondiente a la cuantía que cada GOES haya determinado como aportación mensual. Y no incluir dinero, sellos, etc., en las cartas. La dirección: Tesorero Nacional HOAC-GOES. Alfonso XI, 4, 3.º dcha. Madrid. En el dorso del giro solo hay que poner el número y letra del GOES que lo remite y el trabajo que abona (1.º, 2.º, 3.º, etc.). «*Rogamos la máxima atención y colaboración* en evitación de extravíos y pérdidas de tiempo».

10.ª La CN elabora el «resumen nacional» a partir de todos los «resúmenes-contestaciones» enviados por cada GOES («*Rogamos la máxima atención a los plazos de remisión de las* contestaciones»). Y lo remite solo a aquellos GOES que hayan contestado al trabajo correspondiente, sea cual sea su especialización y en un número de ejemplares igual al de los miembros de cada uno de los GOES.

11.ª Si algún GOES se retrasara en el envío de su «resumen-contestación» con un máximo de dos trabajos, y no indique por escrito otra cosa, se entenderá que no continúa el curso. Por tanto, la CN no le remitirá más trabajos posteriores. «*Téngase en cuenta que lo antedicho es a título excepcional, ya que debe evitarse el retraso de cualquier trabajo, excepcionalidad que debe estimar en cada caso el equipo nacional de GOES*».

12.ª Cualquier variación que se produzca en la composición del GOES, posterior a la inscripción, «*debe inexcusablemente* comunicarse».

13.ª El «resumen-contestación» al trabajo de cada uno de los GOES debe encabezarse así:

«GOES: B-35 (o la letra y número que le corresponda)

Contestación al cuestionario 3.º (o el que corresponda)

Sin *ninguna otra indicación o dato* (localidad, nombres, fechas, etc.)»

Además, debe venir *signado por cada uno de los componentes del GOES (En nin-gún ca-so de-be o-mi-tir-se* [sic]). Si por alguna razón, alguien no pudiera hacerlo, «el propio *responsable del GOES debe indicarlo en su sustitución*». Y «*nunca utilizar los resúmenes-*

contestación para comunicar por escrito ninguna otra cuestión que no sea propiamente contestación al cuestionario».

14.ª Se recomienda que la composición de los GOES no sea superior a cinco o seis personas e inferior a tres. Y que entre ellas se cuente con un sacerdote, mejor si es consiliario de la HOAC.

Aun cuando los componentes de los GOES pueden ser no militantes de HOAC, «*al menos deben intentarse por todos los medios*» que lo sea la mitad. («*Y el responsable debe ser siempre un militante de la Obra»*. En otros casos cabe hacer excepciones, siempre que lo apruebe el Equipo Nacional de GOES.

Ya existe experiencia de GOES mixtos: mujeres y hombres; militantes HOAC y HOACF; militantes de JOC y JOCF; y hasta de otras organizaciones apostólicas. En la ficha-GOES debe darse cuenta de todos estos detalles.[8] «*Y todos –repetimos– con participación activa en todos los trabajos*».

4. Método de trabajo

El Equipo/Comisión Nacional de GOES lo resumía de este modo:

Método para hacer buenos trabajos.

Es un método muy fácil supuesto que de verdad seamos militantes obreros y supuesto que honradamente queramos proporcionar a la HOAC estudios serios de los problemas obreros.

Consta de las siguientes partes, que están en las manos de todos:

1ª A partir de este trabajo, y una vez que se reciba el Resumen Nacional, comparar *con toda humildad* nuestro propio trabajo con ese Resumen. Preguntarse a sí mismos por qué no se llegó hasta esas ideas. *Exigirse, Exigirse, Exigirse* en el trabajo siguiente el superar los defectos de pereza, falta de atención y de reflexión, exceso de atropellamiento, y no permitirse nunca *hacer el trabajo para salir del compromiso*.

2ª Al comenzar a hacer el siguiente trabajo, preguntarse a sí mismo: «¿Qué es lo que aquí se pregunta? ¿Cómo se lo expondría yo a un obrero cualquiera?» Esto lo tengo que saber, puesto que digo que soy *militante obrero*… y cristiano además.

3ª Seguir en todo el método de trabajo de los GOES: trabajo en equipo… y trabajo *hecho con reflexión, con reflexión, con reflexión*.

Esperamos de los GOES que apliquen rigurosamente este método, que siempre es coronado con el éxito.[9]

Porque, efectivamente, la consigna o lema de los GOES siempre fue esta: «Reflexionar, reflexionar, reflexionar». Aunque, como acabamos de leer, no valía cualquier reflexión. Pues se debía juzgar todo bajo el punto de vista del apostolado obrero con la finalidad, precisamente, de extraer consecuencias de orden apostólico o, si se quiere, militante. Y

[8] El año 1964 la CN de la HOAC daba cuenta del buen funcionamiento y gran éxito que estaban teniendo los GOES mixtos, de hombres y mujeres. Como también de solo mujeres o solo seminaristas. Aunque lo ideal, atendiendo a la práctica y la experiencia, era que los GOES estuvieran formados por: «1 militante HOAC como responsable de GOES; 1 sacerdote o Consiliario; 2 militantes más (HOAC; HOACF; JOC o JOCF); 2 seglares que pueden ser adheridos o simpatizantes (economistas, abogados, etc.); *Todos* con participación *activa* en *todos los trabajos del curso*» (Circular 34/64 de la CN de HOAC, ACE-HOAC, Caja 76, carpeta 1, AUPSA).

[9] CN de HOAC, «GOES (Sindical). Curso 1966-67», ACE-HOAC, Caja 77, carpeta 5, AUPSA.

para eso estaba la CN de HOAC que, en la crítica y autocrítica a los textos enviados por los GOES, corregía aquellas reflexiones que no consideraba propias de un militante cristiano, contrarias al evangelio o a la Doctrina Social de la Iglesia.

Cada curso, que solía comenzar en octubre y terminar en mayo, la CN enviaba unos cinco trabajos, que se articulaban en torno a un tema de actualidad e interesante para todo militante. Cada trabajo iba acompañado de un cuestionario y los correspondientes apéndices para facilitar su contestación correcta. Cada uno de los miembros del grupo disponía de quince días para estudiar por su cuenta la materia y contestar al cuestionario. Podía sondear el ambiente familiar, laboral, etc., y utilizar otros textos o lecturas. Luego, todos los integrantes del GOES se reunían las veces que fueran necesarias, durante otros quince días, para contrastar sus respectivas respuestas y refundirlas en una contestación común que se enviaba al Equipo Nacional. Está claro que muchos GOES no seguían este ritmo o contestaban a algún cuestionario, pero no a todos, con lo que retrasaban el trabajo común. Finalmente, el Equipo Nacional hacía un resumen con todos los trabajos recibidos de los GOES. Este resumen nacional debía ser comentado, criticado y asimilado en las reuniones posteriores de cada GOES, contribuyendo así al enriquecimiento mutuo a través de la colaboración de todos.

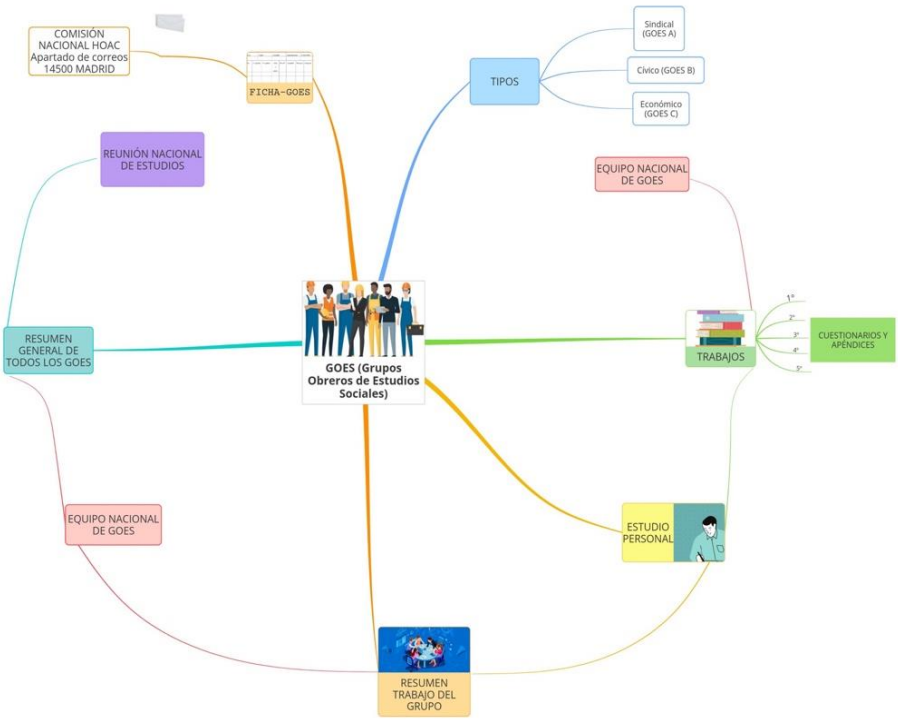


Figura 1. Mapa mental del funcionamiento de los GOES. Fuente: Elaboración propia.

Entre olvidos, empoderamientos y resistencias. El caso del noveno congreso de la asociación internacional de educación física y deporte para la mujer y la joven, Argentina 1981

Antonio S. ALMEIDA AGUILAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
antonio.almeida@ulpgc.es

Pablo Ariel SCHARAGRODSKY
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
pas@unq.edu.ar

RESUMEN: El siguiente trabajo analiza, a partir de un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos en clave de género, al Noveno Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física y Deporte para la Mujer y la Joven realizado en Buenos Aires en 1981. Explora, en un contexto socio-político particular, tres dimensiones del importante evento académico: la circulación de saberes; la emergencia de ciertas expertas a la hora de validar ciertas intervenciones políticos-pedagógicas y la propagación de determinadas instituciones. Entre las conclusiones identificamos cuatro narrativas sobre cómo pensar la educación física femenina por parte de ciertas expertas, pero al mismo tiempo, el congreso no cuestionó la violencia institucional, el terrorismo de estado, la violación de los derechos humanos que eran de público conocimiento en la Argentina durante la dictadura cívico-militar. Vale decir, durante el congreso internacional se visibilizaron y denunciaron ciertas violencias, mientras que otras fueron deliberadamente omitidas e invisibilizadas.

PALABRAS CLAVES: Congreso; Educación Física; Saberes; Feminidades; Dictadura Cívico-Militar.

1. Introducción

A finales de la década de los años cuarenta se realizó en Copenhague –Dinamarca– el *International Congress Physical Education for Girls and Women*. Dicho evento internacional inauguró una de las redes más importantes integrada por reconocidas especialistas y diversas instituciones, las cuales se ocuparon de debatir los modos modernos y no discriminatorios de pensar e imaginar la educación física, las gimnasias, la recreación y los deportes en niñas y mujeres en buena parte de occidente. El congreso fue un éxito con más de 200 delegadas de casi 30 países. Sus fundadoras e impulsoras fueron seis referentes del campo disciplinar y de la pedagogía moderna: Dorothy Ainsworth de Estados Unidos de América, María Teresa Eyquem de Francia, Marie T. Crabbe de Inglaterra, Agnette Bertram de Dinamarca, Doris Plewes de Canadá y Gilda Lamarque de Romero Brest de Argentina.

El Segundo Congreso Internacional se desarrolló en París en 1953. Allí participaron 500 delegadas de 37 países. El Tercer Congreso consolidó un espacio de discusión sobre dicha temática. Se efectuó en Londres en 1957 y asistieron 400 delegadas de 60 países. El Cuarto Congreso se consumó en tierras americanas, en Washington en 1961 con una gran asistencia y delegadas de 26 países. El Quinto Congreso se perpetró en Colonia en 1965 con 600 delegadas de 40 países. El Sexto Congreso se efectuó en Tokio en 1969 con 300

delegadas de 26 países. El Séptimo Congreso se formalizó en Teherán en 1973 con 200 delegadas de 30 países y el Octavo Congreso se realizó en Cape Town en 1977 con 200 delegadas de 35 países.[1]

En tres décadas estos congresos internacionales se consolidaron como uno de los espacios de mayor discusión sobre dicha temática y como una red en la que circularon ideas, propuestas, expertas e instituciones. Especialistas y referentes disciplinares de diferentes países debatieron los modos y las formas en que las niñas, las adolescentes y las mujeres practicaban y consumían distintas manifestaciones de la cultura física moderna.[2] En agosto de 1981 se realizó el Noveno Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física y Deporte para la Mujer y la Joven en Buenos Aires, Argentina.

Teniendo en cuenta ello, el siguiente trabajo tiene como objetivo analizar el evento internacional realizado en Argentina –el primero en su tipo en dicho país y en Latinoamérica– como un espacio material y simbólico en el que se acordaron y, al mismo tiempo, se disputaron ciertos regímenes de verdad a la hora de conceptualizar a la educación física para niñas y mujeres donde las finalidades educativas y los medios corporales seleccionados fueron aspectos abordados y debatidos. Como cualquier evento de este tipo, el noveno congreso produjo, transmitió y puso en circulación conocimientos, perspectivas teóricas, referentes disciplinares e instituciones vinculadas directa o indirectamente con el amplio y heterogéneo campo de la cultura física. En función a ello, tres son las dimensiones a analizar en el noveno congreso de la red más antigua y actual que problematiza la educación física femenina: la circulación de saberes con sus respectivas invenciones de narrativas deseables sobre los cuerpos femeninos en movimiento; la emergencia de expertas a la hora de argumentar y validar ciertas intervenciones políticos-pedagógicas y la propagación de ciertas instituciones autorizadas a la hora de conceptualizar el universo de la cultura física en general y la educación física en particular.

Entre las preguntas a indagar se focaliza la atención en los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los saberes y discursos que validaron sentidos verdaderos sobre los tópicos mencionados en el evento internacional?, ¿qué tipo de narrativas predominaron a la hora de problematizar la educación física de las niñas y mujeres?, ¿quiénes fueron las expertas, los países y las instituciones que asumieron la autoridad, el dominio y la legitimidad del saber en la comunidad de profesoras de educación física durante el congreso?

2. Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis hermenéutico del evento, la elección metodológica se ha nutrido de un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos y expertas,[3] en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar transnacional.[4] Asimismo, la perspectiva de género asumida retomó la perspectiva butleriana la cual afirma que «la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas

[1] F. Castan-Vicente, «International intellectual exchanges, women and sports: the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women between 1949 and the 1970s», *Sport in History*, no. 37 (2017): 353-377. https://doi.org/10.1080/17460263.2017.1358657

[2] David Kirk. *Physical Education Futures* (UK: Routledge, 2010).

[3] Carlos Altamirano, *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta.* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013).

[4] Pablo Scharagrodsky (Comp.), *La invención del homo gymnasticus: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente* (Buenos Aires: Prometeo. 2011).

discursivas».[5] Vale decir, la diferencia corporal y sexual siempre está atravesada y mediada por relaciones discursivas, aparatos retóricos, tramas institucionales y prácticas sociales. «La categoría de "sexo" es, desde el comienzo, normativa (…) el "sexo" no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo –el poder de producir demarcar, circunscribir, diferenciar– los cuerpos que controla».[6] En este contexto, la educación física, con sus narrativas, discursos, saberes y prácticas ha contribuido al proceso de demarcación y construcción de la diferencia sexual –como– una operación tecnológica de reducción, que consiste en extraer determinadas partes de la totalidad del cuerpo, y aislarlas para hacer de ellas significantes sexuales.

Entre las fuentes analizadas, se destacaron las exposiciones y los debates que figuran en las voluminosas memorias del congreso, las resoluciones, los informes, la prensa escrita y las memorias de otros congresos. Nuestra hipótesis sugiere pensar el evento como un terreno de legitimación epistémica e institucional de la disciplina y de ciertas especialistas, en donde determinados saberes, expertas y organizaciones consolidaron una narrativa particular sobre la diferencia corporal y sexual, y contra la discriminación de niñas y mujeres en la cultura física en general y la educación física en particular. Asimismo, en términos macropolíticos se sostiene que el congreso fue un espacio en el que el silencio sobre la violencia institucional de la última dictadura cívico-militar en la Argentina fue un tono recurrente. Vale decir, durante el congreso internacional se visibilizaron y seleccionaron ciertas violencias, mientras que otras fueron deliberadamente omitidas e invisibilizadas.

3. Desarrollo y conclusiones

Lo primero que hay que mencionar es que el IX Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física para la Mujer y la Joven fue declarado de interés nacional por el Poder Ejecutivo y organizado por las máximas estructuras deportivas y educativas argentinas: el Ministerio de Cultura y Educación; la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación; el Ministerio de Acción Social de la Nación; la Subsecretaria de Deportes; la Dirección de Promoción del Deporte y la Dirección del Deporte Rendimiento. A las mismas se sumaron otras organizaciones internacionales como la UNESCO. El evento fue presidido por una de las máximas autoridades epistémicas de la Educación Física europea: la profesora alemana Liselott Diem y se convirtió en un éxito transnacional ya que contó con la participación de delegadas y asistentes de casi 30 países: Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Ecuador, Egipto, Estados Unidos de América, Finlandia, Gran Ducado de Luxemburgo, Holanda, India, Israel, Japón, Namibia, Paraguay, Perú, Reino Unido de Gran Bretaña, República de China, República de Corea, República Federal Alemana, República de Guatemala, República de Sudáfrica, Turquía, Uruguay y Venezuela.[7]

La presencia del Estado argentino se hizo notar antes y durante el congreso. No solo a través del apoyo económico por parte de las estructuras estatales vinculadas con la educación física y el deporte, sino también por intermedio de resoluciones y decretos

[5] Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* (Barcelona: Paidós, 2002), 17.
[6] Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»,* 18.
[7] IAPESGW, *Documentos del IX Congreso*, 1985, 7-12, 418.

ministeriales: «resolución 410/79 elaborada por el Ministerio de Cultura y Educación y el Ministerio de Acción Social y el decreto 1261/80 elaborado por el Poder Ejecutivo».[8] El apoyo económico y político al evento fue una preocupación general de las autoridades de las diferentes reparticiones públicas y estatales argentinas. Dicho apoyo intentó morigerar o silenciar las fuertes críticas sociales y políticas dirigidas a la dictadura cívico militar (1976-1983) por parte de países e instituciones contrarias a la violencia institucional, la persecución política y el terrorismo de estado. Argentina en 1981 había sido objeto de múltiples denuncias sobre graves violaciones a los derechos humanos. La violencia institucional y el terrorismo de estado fue un tono que atravesó al régimen antidemocrático instalado a partir del golpe militar en 1976. El régimen dictatorial construyó políticas «para cuidar la imagen de Argentina en el exterior».[9] Esto incluyó al universo deportivo. No es de extrañar que, en este contexto, en la inauguración del evento internacional el ministro de Cultura y Educación, ingeniero Carlos Burundarena ante el numeroso público asistente y varias autoridades, haya solicitado a los asistentes extranjeros, «que más allá de los paseos organizados por nuestra ciudad, recorran este territorio, para que vean cómo somos los argentinos y que vivimos en un país donde se puede transitar por cualquier lugar y a cualquiera hora».[10]

A pesar de la desaparición forzada de personas –incluidas varias deportistas y docentes del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (INEF)– que osaron enfrentar al régimen genocida, el evento transitó por una normalidad cuyo tono fue el silencio y la complicidad. Muchas de las desapariciones y atrocidades cometidas por el régimen dictatorial fueron dirigidas a mujeres, y ya eran de público conocimiento. Sin embargo, en el evento no hubo pronunciamientos hacia dichas políticas, sino más bien se celebró y agradeció públicamente el apoyo estatal y, en especial, a ciertas autoridades militares.

En este particular contexto socio-político, el congreso y sus expositoras –la mayoría extranjeras– no objetaron el orden socio-político imperante, sino que se centraron en cuestionar la discriminación hacia las niñas y mujeres en los deportes y la educación física de manera general. No hubo voces alzadas contra las atrocidades cometidas, la lógica de censura y de encubrimiento de la realidad que atentaba contra los derechos humanos. Fue en esta atmosfera «paralela» en la que se desarrolló el congreso internacional sobre dicha temática. En dicha atmosfera, las políticas educativas argentinas instaladas por el régimen dictatorial consolidaron estrategias represivas y fuertemente discriminadoras.[11] La cultura física, la educación física y los deportes no quedaron ajenos a estas lógicas, siendo el Mundial de Fútbol realizado en 1978 uno de los mejores ejemplos donde la represión –y las protestas internacionales– condensaron los variados tonos políticos de los múltiples actores sociales ocupados y preocupados por los procesos de politización de los deportes y la cultura física en aquellos años.

En particular, el congreso de 1981 propuso diversas maneras de pensar la educación física femenina y continuó denunciando los espacios de discriminación en el universo de la cultura física en general y la educación física en particular. Al mismo tiempo, al ser financiado y apoyado muy especialmente por el gobierno Argentino, no cuestionó la violencia institucional, el terrorismo de estado, la violación de los derechos humanos que

[8] *Programa de la IAPESGW*, 1981, 3.
[9] L.G. Rodríguez, «Cultura y dictadura en Argentina (1976-1983). Estado, funcionarios y políticas», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* no. 42 (2015): 299-325.
[10] *La Razón*, 10 de agosto de 1981, 4.
[11] Pablo Pineau, «Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)», *Educar em Revista* 51 (2014): 103-122.

eran de público conocimiento en la Argentina durante la dictadura cívico-militar. En este contexto socio-político hubo, por lo menos cuatro narrativas que problematizaron a las niñas y mujeres en el campo de la cultura física. En primer lugar se continuó denunciando y visibilizando las diversas formaciones discursivas que naturalizaron ciertos estereotipos y una supuesta esencia femenina en el mundo kinético. En segundo lugar, hubo una narrativa que reivindicó los nombres y las funciones de muchas mujeres que osaron interpelar el orden patriarcal en el campo deportivo y en la educación física. Sin embargo, la mayoría de las mujeres tomadas como modelos disruptivos tenían un claro sesgo: eran blancas, la mayoría europeas o estadounidenses, cis-heteronormativas, letradas, urbanas y con cierto capital cultural y económico. La tercera narrativa se destacó en algunas exposiciones debido a la combinación de argumentos emancipatorios con descripciones e inferencias que esencializaron estereotipos femeninos vinculados con ciertos comportamientos corporales o con la maternidad. Por último, la cuarta narrativa, en la mayoría de las exposiciones, reforzó una sola grilla interpretativa sobre cómo conceptualizar a la diferencia corporal y sexual, naturalizando una lógica binaria, dual y dimórfica. Las cuatro narrativas, aunque objetaron ciertos procesos de dominación y cosificación de las niñas y mujeres en el deporte y la educación física, dejaron intacto en sus presentaciones y conferencias la distinción entre sexo y género. Al hacerlo no cuestionaron la noción esencialista del cuerpo natural ni el determinismo biológico y técnico del discurso médico, y aceptaron que el sexo y el cuerpo eran realidades biológicas que no necesitaban mayores explicaciones. En consecuencia, el tono dominante de las narrativas en el evento internacional mantuvo en su lugar de fundamento ahistórico a los cuerpos –binarios y dicotómicos– a la medicina y a la biología. Asimismo, salvo excepciones, la trilogía sociológica ya abordada en las teorías críticas de la educación en varios países de occidente estuvo prácticamente ausente en las exposiciones y debates.

Estas narrativas fueron producidas, transmitidas y puestas en circulación por algunas especialistas que tenían mayor poder y autoridad a la hora de ser escuchadas. La mayoría de las especialistas convertidas en referentes disciplinares combinaron el perfil de «expertas académicas» con el de «expertas en gestión» y/o «expertas en formación». Fundamentalmente ejercieron varias funciones: académicas en tanto produjeron material y categorías teóricas para dar cuenta de algún universo práctico o conceptual de la especialidad, en la gestión en tanto dirigieron instituciones vinculadas con la cultura física, y/o en la docencia y en la capacitación en tanto dictaron cursos y clases en los profesorados de educación física de sus respectivos países. Un dato que muestra el grado de acreditación y profesionalización de la especialidad en los años ochenta del siglo XX es que en varios países las especialistas más reconocidas habían estudiado posgrados –maestrías y doctorados– en prestigiosas universidades –especialmente estadounidenses y europeas– y en diversas áreas: educación física, educación, artes, filosofía, ciencias, kinesiología, entre otras. Asimismo, la mayoría de ellas ya formaba parte de redes y asociaciones nacionales e internacionales vinculadas con la especialidad, la salud y la educación: la *American Alliance for Health*, *Physical Education*, *Recreation and Dance* (AAHPERD)*, la International Council of Sport Science and Physical Education* (ICSSPE), el *International Council for Health, Physical Education and Recreation* (ICHPER), la *International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women* (IAPESGW), entre otras.

Modelli scolastici nell'Oltremare italiano: oltre la retorica degli italiani «bravi gente»

Domenico Francesco Antonio ELIA
Università degli Studi di Bari «Aldo Moro» (Italia)
domenico.elia@uniba.it

RESUMEN: Il saggio intende approfondire le ragioni educative e politiche sottese allo sviluppo dell'istruzione nelle colonie africane italiane nel corso degli anni Trenta del secolo scorso, alla luce del coevo contesto internazionale. L'obiettivo del contributo è mostrare la fragilità, in termini fattuali, del mito coloniale divisivo degli italiani «brava gente», che si sarebbero distinti dalle altre potenze imperialistiche europee per un approccio più umano e tollerante nei confronti dei popoli assoggettati. Lo studio della documentazione conservata presso l'Archivio Centrale di Stato a Roma ha permesso di verificare la presenza di un ordinamento scolastico coloniale teso a preservare l'esistenza di due diversi livelli di istruzione: il primo, dotato di carattere elitario e riservato agli alunni europei, il secondo, invece, suddiviso a sua volta in tre gradi distinti, riservato agli indigeni. L'analisi del progetto di riforma per l'istruzione dei sudditi coloniali, avviato sul finire degli anni Trenta, pur non comportando conseguenze pratiche rilevanti, in considerazione dell'approssimarsi del secondo conflitto mondiale, si rivela di grande interesse euristico perché ha svelato quali fossero gli intenti formativi ed educativi propri del regime fascista in colonia, in una fase storica nella quale era stato promulgato il razzismo di Stato. In particolare, come emerge dall'analisi delle carte prodotte dal Ministero dell'Africa Italiana, l'istruzione coloniale aveva l'obiettivo di avviare i giovani indigeni principalmente allo svolgimento di attività agricole nel territorio dell'Africa Orientale Italiana, educandoli, parimenti, alla subalternità nei confronti delle autorità italiane.

PALABRAS CLAVE: Colonialismo; Razzismo; Istruzione; Africa; Fascismo.

1. Introduzione. Colonialismo e istruzione: orientamenti e metodologie di ricerca

Il contributo intende lumeggiare una tematica solo recentemente recuperata dalla ricerca storico-educativa italiana,[1] relativa alle politiche scolastiche esercitate dall'Italia nelle sue colonie (1885-1943) per mostrare le analogie e le differenze nei confronti dei modelli coloniali europei più longevi, costituiti da Francia e Regno Unito.

La scarsa attenzione attribuita al sistema scolastico coloniale italiano contrasta con l'importanza riservata all'istruzione coloniale presso le altre potenze imperialistiche europee, al cui interno agivano le tensioni caratterizzate dalla contrapposizione fra visioni che miravano, per un verso, a compiere interventi umanitari trasformativi delle società preesistenti e, per un altro, a sviluppare politiche basate sullo sfruttamento delle popolazioni assoggettate.[2]

[1] Cfr. Valeria Deplano, «Gli studi sul colonialismo italiano e la storiografia sul fascismo: rapporti, influenze, convergenze», *Italia contemporanea* 303 (2023): 219-220. https://doi.org/10.3280/IC2023-303009

[2] Cfr. Damiano Matasci, Miguel Bandeira Jerónimo e Hugo Gonçalves Dores, «Imperialism, internationalism, and education in Africa: connected histories», *Paedagogica Historica* 57, no. 3 (2021): 221-227. https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1915349

L'obiettivo del contributo, dunque, è quello di riflettere sul passato coloniale italiano che appare, ancora oggi, come uno spazio fecondo per favorire lo sviluppo di auto-rappresentazione dell'identità nazionale imperniata sul mito degli italiani «brava gente»,[3] che produce una memoria coloniale divisiva.[4] La ricerca è stata condotta analizzando la documentazione inedita conservata presso il fondo del Ministero dell'Africa Italiana, depositato nell'Archivio Centrale di Stato, recentemente oggetto di un profondo riordino che ne ha reso più semplice la consultazione da parte degli studiosi.[5] Lo studio avviato in questo contributo intende invitare i ricercatori a riflettere sul «passato educativo coloniale che può aiutare, tra le altre cose, a renderci consapevoli delle condizioni molto diverse e delle ingiustizie in cui l'infanzia è cresciuta e cresce tuttora nel mondo».[6]

2. Le scuole per indigeni nell'Africa Orientale Italiana: verso un nuovo modello educativo?

La documentazione archivistica analizzata si riferisce agli anni successivi alla proclamazione dell'Impero dell'Africa Orientale Italiana (d'ora in avanti AOI) nel 1936. Il contesto storico, educativo e giuridico coloniale precedente è stato delineato dall'autore in un recente contributo[7] nel quale si affrontavano le ragioni che avevano provocato il fallimento del nuovo ordinamento scolastico della colonia eritrea del 1931, sulla base del convincimento che un incremento dell'istruzione indigena «avrebbe necessariamente compromesso l'opera coloniale e la dominazione degli stati colonizzatori non si sarebbe mantenuta che a condizioni di lasciare nell'ignoranza la massa degli indigeni».[8] Nel luglio del 1937 il viceré Rodolfo Graziani indirizzò una richiesta al Ministero dell'Africa Italiana (d'ora in avanti MAI) per istituire una scuola media per indigeni: la sua lettera dimostra le ragioni politiche sottese a un'istruzione condotta su un duplice binario.

Alcuni alunni indigeni che già da tempo frequentavano le scuole della Missione della Consolata hanno chiesto di poter sostenere esami di ammissione alle scuole medie, ed in conseguenza di poter frequentare, dopo aver superato gli esami, le scuole stesse. Il Governo Generale ritiene, per ovvie ragioni di carattere politico, che non sia opportuno ammettere alunni indigeni nelle scuole medie frequentate da bianchi.[9]

Graziani suggeriva così l'ipotesi di istituire una scuola secondaria di avviamento professionale riservata «agli alunni particolarmente meritevoli».[10] Questa proposta, tuttavia, sebbene insistesse sulla necessità di impartire una formazione culturale di grado

[3] Cfr. Angelo Del Boca. *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire* (Vicenza: Neri Pozza, 2004).
[4] Cfr. Domenico F.A. Elia, «Public History e memoria coloniale: la lunga ombra di Graziani. Dalla Scuola fascista alla Repubblica», in *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eds. Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini e Carla Ghizzoni (Macerata: EUM, 2024), 772-773.
[5] Cfr. Gaetano Petraglia, «Fonti per la Storia dell'Oltremare all'Archivio Centrale dello Stato», *Giornale di Storia*, no. 41 (2022): 4.
[6] Marc Depaepe, «An Agenda for the History of Colonial Education», *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 15-21. https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434836
[7] Cfr. Domenico F.A. Elia, «Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana», *Ricerche Pedagogiche* 59, no. 234 (2025): 63-80. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2025/04/Fascicolo_234-2025.pdf
[8] Valentino Minuto, «Una città ancora troppo coloniale. Uno studio sulle scuole di Asmara negli anni '50», *History of Education & Children's Literature* 15, no. 1 (2020): 420. https://doi.org/10.1400/277340
[9] Rodolfo Graziani, *Proposta di istituire una scuola media per indigeni*, Addis Abeba, 5 luglio 1937, Ministero dell'Africa Italiana (MAI), Fondo Direzione Generale Affari Civili (DDGGAACC), Serie Ispettorato Scuole (IS), busta 162, Archivio Centrale dello Stato (ACS).
[10] *Ibidem*.

elementare agli indigeni, privilegiando le discipline tecniche e le esercitazioni pratiche, fu rifiutata, nel settembre dello stesso anno, dal ministro dell'Africa Italiana Alessandro Lessona. Questi espresse il suo diniego alla proposta avanzata dal viceré adducendo come motivazione principale il timore per la creazione di una concorrenza alla manodopera nazionale.

«Dalla scuola che codesto Governo Generale ha proposta uscirebbero infatti, se non veri e propri capi d'arte, operai specializzati, vale a dire elementi che farebbero concorrenza ai connazionali costì immigrati».[11]

La soluzione proposta dal Ministro consisteva, al contrario, nell'inquadrare un numero limitato di sudditi indigeni, ritenuti meritevoli di proseguire gli studi, all'interno di una scuola media *sui generis* che avrebbe dovuto licenziare «elementi idonei o agli impieghi da riservare all'elemento indigeno o all'insegnamento delle lingue locali».[12]

La proposta di Graziani, del resto, era già stata vagliata nell'agosto del 1937 dal Capo ufficio scuole del MAI che, tuttavia, aveva espresso le medesime obiezioni che in seguito Lessona avrebbe fatto proprie. Fra i motivi di contrarietà che spiegavano l'avversione dell'ufficio scuole del Ministero al progetto avanzato dal viceré dell'AOI si collocavano i programmi di questa nuova scuola media che, sebbene apparissero ridotti rispetto alle analoghe scuole metropolitane, erano ritenuti eccessivi rispetto alle finalità pratiche che l'istruzione per gli indigeni avrebbe dovuto perseguire.

«Mal si comprende, infatti, che per fare il sarto o l'addetto ad un albergo sia necessario conoscere come si estrae la radice quadrata, o il teorema di Pitagora, ovvero la geografia della produzione e del commercio etc.».[13]

Questo diniego si comprende meglio alla luce del parziale fallimento, visibile ancora nella prima metà degli anni Trenta, nel mantenere una rigida separazione nell'istruzione coloniale tra metropolitani e sudditi. Le discipline insegnate nelle scuole coloniali italiane risentirono a lungo, infatti, degli orientamenti propri del sistema d'istruzione metropolitano, assecondando così il modello ottocentesco del *borrowing*, mediante il quale si imprimeva un segno –quello della madrepatria– nella formazione degli indigeni.[14] Questa influenza inquietava le autorità coloniali, preoccupate –come dimostra la lettera che Balbo, il governatore della Libia, inviò nel 1934 al Ministero delle Colonie– che i sudditi apprendessero vicende della storia nazionale, come quella del patriota Giovan Battista Perasso detto «Balilla», che avrebbero potuto spingerli a ribellarsi all'occupazione italiana.[15] In seguito alla promulgazione della legislazione razzista a partire dal 1936[16], dunque, fu ribadita la necessità di mantenere il duplice canale d'istruzione fra metropolitani e sudditi indigeni. Nel 1939, infatti, si svolse una riunione presso il MAI alla quale presero parte il Capo di Gabinetto del Ministro, i Direttori Generali degli Affari politici e civili, il Capo dell'Ispettorato scuole e servizi archeologici

[11] Alessandro Lessona, «Proposta di istituire una scuola di avviamento professionale per indigeni», 21 settembre 1937, MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[12] *Ibidem*.
[13] «Pro-memoria per S.E. il Ministro», 28 agosto 1937, MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[14] Michele Zedda, «Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa», *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 21, no. 2 (2023): 1-8. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16576
[15] Italo Balbo, «Lettera a S.E. il Ministro delle Colonie», 19 febbraio 1934, MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[16] Cfr. Valentino Minuto, «L'apartheid educativo nell'Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?», *History of Education & Children's Literature* 15, no 2 (2020): 699-713. https://doi.org/10.1400/280144

e, infine, il Capo dell'Ufficio Africa del Partito Nazionale Fascista che stabilì i seguenti criteri per l'istruzione indigena.

> 1. L'insegnamento non deve seguire gli schemi della scuola italiana di tipo metropolitano, ma deve essere armonizzato con i fini della nostra azione di governo, evitando di impartire ai nativi nozioni che possano alterare le tendenze e caratteristiche peculiari della loro razza e portare comunque a pericolose deformazioni mentali; specie nel settore politico.
>
> 2. L'insegnamento, nei suoi vari tipi, non può essere uniforme in tutta l'AOI, ma deve presentare le opportune differenze di programmi a seconda dei territori e del diverso grado di evoluzione delle popolazioni.[17]

Il documento, inoltre, descriveva le tre tipologie di scuole riservate agli indigeni che privilegiavano un'istruzione differenziata a forma piramidale, distinguendosi sia per l'utenza ammessa a frequentarle, sia per la distribuzione geografica. La prima tipologia includeva le scuole pubbliche e private di primo grado: secondo il documento stilato al termine della riunione indetta presso il MAI era prevista la presenza di un siffatto istituto scolastico per ogni Commissariato di governo. La durata dell'istruzione del primo grado sarebbe stata triennale e gli insegnamenti previsti al suo interno avrebbero avuto un «indirizzo essenzialmente pratico, con tendenza agricola o artigiana, a seconda della località».[18] La seconda tipologia, riservata alle scuole di secondo grado, si distingueva dalla prima sia per la durata, a carattere biennale, sia per la differente distribuzione geografica: questi istituti, infatti, erano previsti nel numero di uno per ogni governo dell'AOI. A differenza delle scuole afferenti al primo grado, inoltre, queste erano diversificate in vari indirizzi –per gli interpreti, per i contabili, per impiegati d'ordine generici, per agricoltori e per artigiani– ai quali avrebbero potuto accedere un numero limitato di studenti in possesso del titolo acquisito al termine della frequenza delle scuole di primo grado. In merito alla specializzazione per gli artigiani il MAI si sarebbe assicurato che questo percorso formativo avrebbe assecondato le manifatture locali tradizionali evitando, pertanto, qualunque accostamento ai moderni processi industriali. Concludeva il progetto di riorganizzazione dell'istruzione indigena nell'AOI la tipologia di scuole riservate ai capi, nell'ordine di una per ciascuna governatorato, e limitate, come quelle di secondo grado, a un numero prefissato di studenti. Questi istituti sarebbero stati riservati «ai giovani che per famiglia, tradizioni, tendenze ecc. appaiono adatti a costituire i quadri politico-amministrativi indigeni»[19]: i loro iscritti avrebbero seguito programmi scolastici speciali comprensivi di nozioni giuridiche relative agli ordinamenti vigenti in AOI. Si trattava di un progetto che, lungi dall'avere conseguenze durature sul piano fattuale –le proposte analizzate in questa sede, infatti, precedettero di un solo biennio la perdita dell'AOI da parte dell'Italia– mostrava efficacemente l'influenza esercitata dalla legislazione razziale nell'istruzione coloniale. In una lettera risalente all'ottobre del 1939, infatti, il governo generale dell'AOI illustrava al MAI quali avrebbero dovuto essere gli scopi delle scuole di primo e secondo grado riservate ai sudditi:

[17] Alessandro Lessona, «Scuole per sudditi coloniali», s.d. [ma 1939], MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[18] *Ibidem*.
[19] *Ibidem*.

abilitare gli alunni alla coltivazione della terra o a diventare operai qualificati (non specializzati) per formare gradatamente maestranze indigene idonee a tutti quei lavori, per i quali l'uso della mano d'opera nazionale per ragioni di clima, di ambiente o *per prestigio di razza* non sia ammissibile o conveniente (corsivo a cura dell'Autore).[20]

> All'istruzione riservata agli indigeni –secondo le osservazioni espresse dal sovrintendente scolastico Pietrosi al Governo generale dell'AOI– era assegnata una ridotta finalità culturale che doveva limitarsi a impartire le seguenti nozioni, relative alla conoscenza della lingua parlata italiana, in modo da mettere gli alunni nelle migliori condizioni per intendere ed ammirare la forma superiore di vita che essi vedono svolgersi nell'Impero, dopo la conquista italiana; conoscenza elementare della scrittura; nozioni di aritmetica limitate alle quattro operazioni; poche nozioni sull'Italia e sull'Impero e infine opportuni precetti d'igiene.[21]

3. Conclusioni

L'analisi dei documenti conservati presso l'Archivio Centrale di Stato ha permesso di verificare la presenza di un modello scolastico coloniale italiano solo parzialmente affine a quello europeo,[22] nel quale sono emersi due livelli distinti fra loro: il primo, che si poneva l'obiettivo di subordinare gli indigeni alle esigenze politiche, formative e ideologiche dei colonizzatori; l'altro, invece, avente carattere elitario, riservato ai figli dei metropolitani. La documentazione archivistica analizzata, dunque, dimostra gli obiettivi differenti dei due livelli d'istruzione: mentre quello destinato alle élites europee si basava su un'istruzione letteraria, l'altro mirava ad assicurare ai sudditi coloniali una formazione basata sulla comprensione dell'ambiente naturale nel quale vivevano e del contesto culturale di riferimento.[23] Nelle colonie europee, tuttavia, a partire dagli anni Venti del Novecento, si verificò una significativa divergenza che condusse a una separazione fra l'ordinamento scolastico applicato nei possedimenti italiani e quello proprio delle altre potenze occidentali. A una fase di sostanziale disinteresse nei confronti dell'istruzione degli indigeni, lasciata alla responsabilità delle missioni cristiane[24], subentrò una svolta che promosse politiche scolastiche nuove nei territori coloniali inglesi e francesi, sviluppate in accordo con gli obiettivi statutari della Società delle Nazioni.[25] Nel caso italiano, tuttavia, i tentativi di promuovere una serie di provvedimenti scolastici analoghi si arenarono a partire dalla fine degli anni Venti[26] per poi cessare del tutto dopo la

[20] «Programmi di insegnamento delle scuole per sudditi coloniali», 26 ottobre 1939, MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[21] Pietrosi, «Governo Generale dell'AOI – R. Sovrintendenza Scolastica – Orari e programmi di studio della scuola ad indirizzo professionale per sudditi coloniali e per le scuole riservate ai figli di notabili indigeni», 1939, MAI, DDGGAACC, IS, busta 162, ACS.
[22] Cfr. Mark Bray, «Attori e finalità dell'educazione comparata», in *Educazione comparata. Approcci e metodo di ricerca*, a cura di Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason (Milano: FrancoAngeli, 2009), 27.
[23] Cfr. Clive Whitehead, «The historiography of British Imperial education policy, Part II: Africa and the rest of the colonial empire», *History of Education* 34, no. 4 (2005): 442. https://doi.org/10.1080/00467600500138147
[24] Cfr. Clive Whitehead, «The Concept of British Education Policy in the Colonies 1850-1960», *Journal of Educational Administration and History* 39, no. 2 (2007): 161-173. https://doi.org/10.1080/00220620701342296
[25] Cfr. Clive Whitehead, «The historiography of British Imperial education policy, Part II: Africa and the rest of the colonial empire», *History of Education* 34, no. 4 (2005): 441. https://doi.org/10.1080/00467600500138147
[26] Matteo Pretelli, «Education in the Italian colonies during the interwar period», *Modern Italy* 16, no. 3 (2011): 275-293. https://doi.org/10.1080/13532944.2011.586502

conquista dell'Etiopia e la promulgazione della legislazione razzista,[27] che educarono gli scolari indigeni alla subalternità nei confronti dei colonizzatori.[28]

Risultano impregnate da retorica propagandistica, dunque, le osservazioni mosse vent'anni più tardi, al termine della perdita delle colonie italiane, dal provveditore scolastico Egidio Mele[29] –impiegato presso il MAI, con una breve interruzione nel 1944, fino alla soppressione di questo dicastero nel 1953– che concludeva l'analisi della politica scolastica coloniale eritrea esaltando «il cammino compiuto in cinquanta anni di lavoro nel settore della scuola, in territorio in cui non esisteva alcuna forma di istruzione, e la popolazione viveva in condizioni assolutamente primitive».[30]

[27] Gianluca Gabrielli, «Insegnare il razzismo nell'Italia fascista (1938-1940)», in *Strapparsi di dosso il fascismo: l'educazione di regime nella generazione degli anni difficili*, a cura di Rosanna Morace (Napoli: La scuola di Pitagora), 261-288.
[28] Silvana Palma, «Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea», in *L'Africa orientale italiana nel dibattito storico contemporaneo*, a cura di Bianca Maria Carcangiu e Tekeste Negash (Roma: Carocci), 211-238.
[29] Claudio Auria. *I provveditori agli studi dal fascismo alla democrazia*, 2 voll., vol. 2 (Roma: Fondazione Ugo Spirito, 2006), 156-157.
[30] Egidio Mele, «Le scuole dell'Eritrea», MAI, DDGGAACC, IS, busta 152, ACS.

La historia de la educación en base a los planteamientos de la enseñanza de la historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica

Natividad ARAQUE HONTANGAS
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
natividad.araque@uclm.es

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo informar sobre la enseñanza de la Historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica, como parte de la historia de la educación. Esta enseñanza se basaba en el método cíclico, el cual buscaba una formación integral de las estudiantes en esta materia. El objetivo era proporcionar una visión clara y resumida de las principales etapas de la historia de España, según lo estipulado en la Orden del 14 de abril de 1939.[1] Esto incluía lograr «un conocimiento suficiente de lo que fue España «nuestra Patria» en sí misma y en relación con la historia y civilización universales». Evidentemente, el conocimiento quedaba restringido a las épocas que le interesaban al Régimen Franquista y desdeñaba o calificaba de nefastos los periodos liberales. La enseñanza de esta asignatura estuvo fuertemente influenciada por la censura del Franquismo, que evitaba o distorsionaba la inclusión de épocas relacionadas con el liberalismo y la República en el temario. El Plan de 1938 contemplaba la enseñanza de esta materia en los siete cursos de Bachillerato, aunque con diferentes nombres, donde la Historia iba acompañada de la Geografía. Los encargados de impartir estas clases eran los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica.[2] Sin duda, esos profesores eran eruditos y de talante liberal si ningún tipo de vinculación con el Régimen Franquista, lo cual impulso un modelo de enseñanza más neutra y activa.

PALABRAS CLAVE: Educación; Historia; Instituto; Metodología.

1. Introducción

Si bien el ambiente entre alumnas y profesoras, al igual que las clases, tenía un fuerte componente ideológico, mediatizado por el Régimen Franquista, como también mantienen algunos autores,[3] la metodología pedagógica del Instituto Isabel La Católica rompía con los criterios más tradicionales y fuertemente enfocados a la memorización en contra de la autonomía y actividad del alumnado. La diferente metodología pedagógica de este Instituto era consecuencia de ser un centro modélico del CSIC, dirigido a la educación de las jóvenes y en paralelo con el Instituto Ramiro de Maeztu que era masculino.[4] En este sentido, la asignatura de Geografía e Historia pretendía familiarizar a las alumnas, desde el primer momento, con el uso de globos, mapas y fotografías. Los terrestre, permitiéndoles practicar la localización de puntos, zonas y líneas.

En todas las materias se procuró mantener un estricto control sobre la planificación y los contenidos, con el objetivo de evitar conflictos con los valores del régimen franquista.

[1] *Boletín Oficial del Estado* no. 128 (08-05-1939): 1-36.
[2] Natividad Araque Hontangas. *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC* (Madrid: Dykinson, 2019).
[3] Ana Concepción Flecha García, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación* número extraordinario (2000): 269-294.
[4] Antonio Viñao Frago, «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1990), 567-577.

Para ello, se utilizaron exclusivamente los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación, lo que contrastaba con el modelo del Instituto-Escuela, donde una de las características distintivas fue precisamente la eliminación del uso obligatorio de libros de texto.

En el Instituto-Escuela se promovía el desarrollo del pensamiento crítico y la curiosidad intelectual del alumnado, fomentando hábitos de estudio basados en sus propios intereses, la experimentación y la experiencia personal.[5] En el centro Isabel la Católica, aunque se adoptaron muchas de estas prácticas, no se incluyó entre sus objetivos el estímulo del pensamiento crítico en las alumnas.

2. La enseñanza de la Historia

A continuación, se especifican los rasgos más distintivos en la enseñanza de la Historia según los distintos Planes de Estudios, comenzando por el de 1938 y terminando por 1975 hasta la desaparición del Instituto como «femenino» en 1983.

2.1. *La asignatura de Historia y su didáctica dentro del Plan de Estudios de 1938*

El Plan educativo de 1938 incluyó la enseñanza de Historia en todos los niveles del Bachillerato, distribuyéndola bajo distintas denominaciones según el curso. En primero se impartía como «Geografía e Historia de España», en segundo como «Ampliación de Geografía e Historia de España», y en tercero como «Nociones de Geografía e Historia Universales». En cuarto curso, la asignatura se titulaba «Ampliación de la Geografía Universal e Historia de la Cultura». En todos estos niveles, la carga lectiva era de tres horas semanales.

En quinto curso, la materia se denominaba «Ampliación de la Historia y Geografía de España», con una duración reducida a dos horas semanales. En los dos últimos cursos, sexto y séptimo, la asignatura adoptaba un enfoque más ideológico, con títulos como «Historia del Imperio Español, su contenido Histórico y Formación e Instituciones» y «Historia y sentido del Imperio español, valor de la Hispanidad», también con dos horas semanales. Estas clases eran impartidas por los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica.

Durante los primeros años del Bachillerato, la enseñanza de la Historia se centraba en una narrativa basada en personajes destacados y acontecimientos relevantes, evitando sobrecargar la memoria de las alumnas con datos excesivos como nombres y fechas. Algunos contenidos se abordaban mediante lecturas, en lugar de exigir su memorización. El enfoque buscaba que las estudiantes desarrollaran un sentimiento de pertenencia y valoración hacia el concepto de Patria a través del estudio de la historia nacional.

2.2. *La metodología a partir del Plan de Estudios de 1953*

En el Plan de estudios de 1953, la asignatura de Geografía se impartía durante los dos primeros cursos del Bachillerato, con una carga de tres horas semanales. Por su parte, la enseñanza de Historia se limitaba a tercero y cuarto curso, también con tres horas

[5] Carmen Santos Casado de Otaola y Carmen Masip Hidalgo, «Educar y experimentar. Las ciencias en el Instituto Escuela», en *Ciencia e Innovación en las aulas. Centenario del Instituto Escuela,* coord. Encarnación Martínez Alfaro, Leoncio López-Ocón Cabrera y Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2018), 97-120.

semanales. En el Bachillerato superior, Historia se ofrecía en quinto curso tanto en la modalidad de Letras como en la de Ciencias, con dos horas semanales, siendo impartida por los catedráticos Antonio Bermejo de la Rica y Fernando Jiménez de Gregorio.

Con la reforma del Plan de 1957, se reorganizó la enseñanza de Historia, que pasó a impartirse en cuarto curso con una carga horaria de seis horas semanales. Además, se introdujo la asignatura de «Historia del Arte y la Cultura» en sexto curso, tanto en Letras como en Ciencias, con tres horas semanales. Posteriormente, el Plan de 1967 incorporó la materia de Historia de España y Universal en tercero y cuarto curso, con una duración de tres horas semanales.[6]

El programa de 1957 incluía directrices metodológicas para primer curso de Bachillerato, orientadas a sustituir las clases magistrales por métodos activos. Estos no solo debían estimular la percepción, sino también fomentar la curiosidad, el razonamiento y la creatividad del alumnado. En este nivel, se enseñaban conceptos básicos de geografía, promoviendo la comprensión de la terminología y el desarrollo del pensamiento a través de la observación y el análisis.

En general, el profesorado procuraba que las clases de Historia fueran dinámicas, incentivando la participación mediante preguntas frecuentes que ejercitaran la memoria, la capacidad de observación y la reflexión de las alumnas. Durante la década de 1960, el Instituto adoptó las metodologías recomendadas por los especialistas, que incluían el uso de recursos visuales como fotografías, mapas, esquemas, gráficos y diapositivas.[7]

En resumen, la metodología aplicada en la enseñanza de la Historia durante los años sesenta y principios de los setenta en el Instituto seguía las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Estas incluían el uso de libros de texto, cuadernos de apuntes, técnicas de investigación, debates, representaciones teatrales, recursos audiovisuales (como películas y filminas), cronologías, mapas, programas de radio y la creación de un Gabinete de Historia.

2.3. *La metodología en la enseñanza de la Historia (1975-84)*

El Plan de estudios de 1975 otorgó mayor relevancia a la Geografía, estableciendo su enseñanza en segundo curso como asignatura independiente y en tercero de BUP junto con Historia, con cargas horarias de tres y cuatro horas semanales, respectivamente. Estas materias fueron impartidas, principalmente, por el catedrático Fernando Jiménez de Gregorio.

Durante este periodo se promovió una metodología activa que buscaba la implicación directa de las alumnas en el proceso de aprendizaje, reduciendo el uso de clases magistrales y la memorización mecánica. Se fomentaban el análisis, la crítica y la reflexión como herramientas fundamentales, con el objetivo de preparar a las estudiantes para una vida en sociedad basada en valores democráticos como la justicia, la libertad, la solidaridad y la cooperación.

Los objetivos específicos del nuevo enfoque buscaban presentar una visión dinámica del pasado, en contraste con la perspectiva fragmentada y pasiva de la enseñanza tradicional.

[6] Araque Hontangas, Natividad. *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC* (Madrid: Dykinson, 2019), 337-338.

[7] Mariano Llorens, «Los medios gráficos en la enseñanza de la Historia y la Geografía», en *Didáctica de Historia y Geografía,* eds. Manuel Garzón Pareja (Madrid: Ediciones de la Dirección de Enseñanza Media, 1963), 131-134.

Entre ellos se incluía el análisis del pasado reciente con impacto en el presente, la valoración crítica de decisiones políticas, la comparación contextualizada de hechos históricos, la distinción entre hechos objetivos e interpretaciones subjetivas, la conexión entre fenómenos históricos en distintas comunidades como parte de una humanidad compartida, y la comprensión de las revoluciones como procesos ideológicos con consecuencias políticas.[8]

En el Plan de 1975 se concedió más importancia a la Geografía, de manera que en segundo se daba «Geografía» y «Geografía e Historia» en tercero de BUP, con una duración de 3 y 4 horas, respectivamente, de cuya impartición se encargó el catedrático Fernando Jiménez de Gregorio y el profesorado agregado correspondiente. En este periodo se impuso una metodología activa, que propiciaba la participación de las alumnas en las clases y la restricción de las clases magistrales y de la memorización, fomentando el análisis, la crítica y la reflexión como técnica de trabajo. En el fondo, se trataba de preparar a las alumnas para la vida, la convivencia, la democracia, en base a la concreción de valores sociales, como eran: justicia, libertad, solidaridad y cooperación.

En algunas publicaciones, se hacía alusión a la necesidad de incorporar al Bachillerato Unificado Polivalente, un cambio de enfoque de la Historia como ciencia social, que en «el mundo intelectualmente desarrollado» había adquirido carta de naturaleza desde los años treinta, mientras que en España había quedado recluido al ámbito universitario. Se trataba de una nueva historia atenta a los temas sociales y económicos, más preocupada por las condiciones de vida y las mentalidades de las gentes que por las hazañas de los individuos destacados.

Los objetivos específicos pretendían la presentación de un mundo dinámico en contraposición a la visión pasiva e inconexa que mostraba la metodología tradicional de la enseñanza de la Historia. Estos objetivos tendían: conocer el pasado inmediato que había tenido una mayor incidencia en el presente, presentando la verdadera importancia histórica de las decisiones políticas en el momento analizado; proporcionar términos de comparación próximos y adecuados para valorar las realizaciones del presente; diferenciar entre la objetividad del hecho histórico y la inevitable subjetividad de su interpretación, analizando las diferentes posturas y justificaciones de las distintas tendencia al amparo de la diversidad de testimonios; conectar la fenomenología de los hechos históricos entre las diversas comunidades sociales, como componentes de una supra-comunidad: la Humanidad.

El tema se presentaba por el profesor como un problema histórico, en un contexto crono-espacial y social determinado, con el que los grupos sociales del momento tuvieron que enfrentarse.

Para ello el profesor realizaba las tareas siguientes:[9]

a) Ofrecía una bibliografía básica que debía ser fichada por las alumnas, como parte de un fichero amplio que sobre la asignatura debía constituirse a nivel personal.

b) Proponer al menos un comentario de texto para promover las actividades de las alumnas. Para ello, previamente se le había facilitado a la clase, al menos, un

[8] Juan Díaz Álvarez, «Un plan integral sobre el desarrollo práctico de la programación de la Historia a nivel de COU», *Revista de Bachillerato* 11 (1979): 25-27.

[9] Araque Hontangas, Natividad. *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC* (Madrid: Dykinson, 2019), 339-340.

procedimiento de comentario de textos entre los más comúnmente utilizados. A partir del mismo, las alumnas podían desarrollar su propia sistemática.

c) Promover el trabajo investigativo sobre el tema, siguiendo el método Cousinet, mediante la composición de equipos, que podían y debían ser diferentes para cada tema, en número no superior a tres alumnas agrupados de forma libre. El coordinador de cada equipo debía distribuir el trabajo a desarrollar. El equipo debía elaborar, de forma esquemática, la presentación que él mismo hacía de la problemática del tema, señalando aquellos aspectos que tenían su fundamento en el contexto social de la época y las consecuencias que el mismo ocasionaba en la economía, política, cultura y relaciones internacionales de los momentos históricos: coetáneo y posterior.

3. Conclusiones

Dentro de la Historia de la Educación, la didáctica de la Historia dentro del bachillerato adquiere un papel relevante por cuanto los temarios fueron manipulados mediante los textos elegidos para su publicación por el Ministerio de Educación.

Dentro del Régimen Franquista se observan tres épocas diferenciadas correspondientes a los cambios en los Planes de Estudios y que incidieron significativamente en la docencia del Instituto Femenino Isabel la Católica. Ahora bien, este Instituto modélico, dependiente del Consejo de Investigaciones Científicas, desarrollo métodos innovadores en la enseñanza de la Historia, impulsando la creatividad de las alumnas y dotándoles del mejor material para realizar prácticas a partir de 1938. En 1939 se enseñaba la Historia en base a personajes, realizando lecturas y evitando la memorización excesiva.

A partir de 1957 se intentó sustituir las clases magistrales por métodos activos. Estos no sólo debían estimular la percepción, sino también fomentar la curiosidad, el razonamiento y la creatividad del alumnado, lo cual descarta la idea generalizada de que la enseñanza de la Historia durante estas épocas fuese netamente memorística.

Por último, hay que señalar que, con el fin del Régimen Franquista, en 1975 se planteó un nuevo modelo de Historia más atenta a los temas sociales y económicos, más preocupada por las condiciones de vida y las mentalidades de las gentes que por las hazañas de los individuos destacados. En definitiva, esta comunicación descubre como este Instituto rompió con los moldes más tradicionales de la enseñanza de la Historia y siguió una metodología moderna y activa.

Turismo, patrimonio y nación escolar: imaginarios y discursos en los manuales del franquismo y la transición

Mikel BERMEJO MALUBRES
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
mbermejo@edu.uned.es

RESUMEN: Esta comunicación es un avance de la investigación de mi tesis doctoral que propone analizar el papel que desempeñaron el turismo y el patrimonio en la configuración de la identidad nacional durante el franquismo tardío y los primeros años de la democracia, a través de su representación en los manuales escolares de enseñanza primaria. La investigación parte de la hipótesis de que estos elementos que funcionaron como herramientas simbólicas clave en la construcción de una idea de España dirigida a los ciudadanos nacionales y a los escolares. A partir del análisis comparado de manuales publicados entre las décadas de 1960 y 1980, el estudio busca indagar cómo ciertas imágenes y descripciones –paisajes, monumentos emblemáticos, o celebraciones folclóricas– se reiteran para conformar una visión armónica, regionalista, atractiva y naturalizada de España. Se plantea que estas representaciones, insistentes y estetizadas, podrían haber contribuido a una familiarización simbólica con el territorio que reforzaba una identidad nacional armoniosa y cohesionada. Esta tendencia discursiva, iniciada en el franquismo, tendría su continuidad e incluso se consolidarían en los primeros años de la Transición.

PALABRAS CLAVE: Turismo; Patrimonio; Identidad Nacional; Manual Escolar; Nacionalismo Banal.

1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, el franquismo se dio cuenta de que para mantenerse en el poder no era suficiente con la represión o el control ideológico; era necesario proyectar una imagen de España que los ciudadanos sintieran como propia. En este contexto, el turismo emergió como una estrategia clave, no solo económica o diplomática,[1] sino también simbólica y cultural, capaz de proyectar hacia el exterior una imagen amable de España y fijar una autoimagen armoniosa en el interior.[2] Como ha señalado Alicia Fuentes Vega, resulta un «cliché historiográfico» asumir que el *boom* turístico fue sinónimo exclusivo de modernización y desarrollo: en realidad, funcionó como una herramienta de legitimación simbólica, sostenida en la amnesia del pasado reciente y en la promoción de una imagen apolítica, pintoresca y cohesionada del país.[3]

El Ministerio de Información y Turismo transformó la promoción turística en una forma de pedagogía nacional, apoyándose en un lenguaje visual y emocional que combinaba

[1] Ana Moreno Garrido. *Historia del turismo en España en el siglo XX* (Madrid: Editorial Síntesis, 2007); Neal Moses Rosendorf, «Be El Caudillo's Guest: The Franco Regime's Quest for Rehabilitation and Dollars after World War II via the Promotion of U.S. Tourism to Spain», *Diplomatic History* 30, no. 3 (2006): 367-407. https://doi.org/10.1111/j.1467-7709.2006.00560.x.

[2] Eugenia Afinoguénova, «El discurso del turismo y la configuración de una identidad nacional para España», en *Cine, imaginario y turismo: estrategias de seducción*, ed. Antonia del Rey Reguillo (València: Tirant lo Blanch, 2007), 33-63; Alicia Fuentes Vega. *Bienvenido, Mr. Turismo: cultura visual del «boom» en España* (Madrid: Cátedra, 2017).

[3] Fuentes Vega, *Bienvenido, Mr. Turismo*, 14.

tradición, modernidad, exotismo y una integración simbólica de la diversidad regional en virtud de un relato nacional. Esta operación convertía el patrimonio, el paisaje, las costumbres y las expresiones regionales en imágenes agradables y funcionales al imaginario oficial, articuladas en torno a lemas como *Spain is different* o *Bellezas de España*.[4]

Este trabajo parte de la hipótesis de que los manuales escolares de primaria durante el franquismo tardío y la transición democrática no solo reflejaron esta transformación del discurso turístico y patrimonial, sino que participarían activamente en la construcción de una identidad nacional visual, emocional y banal. Las playas, los monumentos, las tradiciones, el patrimonio y las regiones españolas fueron resignificadas como espacios de consumo simbólico y ocuparon un lugar destacado en los manuales escolares de Ciencias Sociales, Geografía, y otras lecturas escolares.

La investigación se centra en el análisis de estos manuales, complementado con fuentes que permiten reconstruir su contexto de producción y uso: revistas pedagógicas como Vida Escolar, la Revista de Estudios Turísticos, cuadernos escolares y materiales de concursos convocados por el Ministerio de Información y Turismo.

2. Turismo y patrimonio como laboratorio cultural

Sasha D. Pack ha conceptualizado el turismo franquista como un auténtico «*laboratorio cultural*», un espacio de ensayo simbólico donde el régimen experimentó nuevas formas de representar la nación.[5] Esta representación combinaba imágenes de atraso rural con signos visibles de modernización, exaltando el paisaje, el folclore y las tradiciones como parte del encanto singular de España. La percepción de España como una nación anacrónica fue transformada en un destino exótico para el imaginario europeo del ocio turístico.[6] Esta contradicción –entre modernización y el primitivismo– fue fundamental en la construcción simbólica del país.[7]

El patrimonio monumental, los trajes regionales y las fiestas populares fueron estetizados y despolitizados, convertidos en símbolos preparados para ser contemplados, fotografiados y coleccionados. Fuentes Vega y Afinoguenova han descrito esta operación como parte de una estrategia visual que teatralizaba el folclore para crear una especie de «*Tahití español*», una España colorida, rural, sensual y apacible.[8]

Sin embargo, este discurso no se dirigía exclusivamente al turista extranjero. Desde la etapa de Manuel Fraga al frente del Ministerio de Información y Turismo, el turismo comenzó a presentarse como un deber cívico que incumbía a todos los españoles.[9] Es decir, el régimen entendió así el turismo como herramientas de *legitimación blanda* y de

[4] Jorge Villaverde, «¿Bellezas banales?: un siglo de promoción turística nacional», en *¿El turismo es un gran invento?: usos políticos, identitarios y culturales del turismo en España*, ed. Jorge Villaverde y Ivanne Galant (València: Institució Alfons el Magànim, 2021), 193-216.
[5] Sasha D. Pack, «Turismo e identidad europea de la España contemporánea: tres reflexiones», *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 114 (2019): 125.
[6] Sasha D. Pack. *La Invasión Pacífica: Los Turistas y la España de Franco* (Madrid: Turner Publicaciones, 2016).
[7] Fuentes Vega, *Bienvenido, Mr. Turismo*, 165.
[8] Eugenia Afinoguénova, «Lo moderno y lo primitivo en la industria del patrimonio desarrollista, 1962-1969», en *Un hispanismo para el siglo XXI: ensayos de crítica cultural*, ed. Rosalía Cornejo Parriego y Alberto Villamandos (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011), 177; Fuentes Vega, *Bienvenido, Mr. Turismo*, 81.
[9] Afinoguénova, «El discurso del turismo y la configuración de una identidad nacional para España», 55.

cohesión cultural interna.[10] La consolidación estos elementos como discursos nacionalizadores se sostuvo en varios procesos simultáneos: la estetización del paisaje y del patrimonio, la desideologización del folclore y la integración de la diversidad regional en una imagen cohesionada del país. Esta pedagogía simbólica se extendió también al ámbito escolar, incorporándose en los manuales escolares como parte del aprendizaje emocional de la nación.

3. Manuales escolares y el nacionalismo banal

A partir de los años sesenta comenzó a proyectarse un modelo más sutil y emocional de nacionalismo, adaptado a los cambios sociales y culturales que experimentaba el país. Como ha señalado Hernández Burgos, esta transformación, sin embargo, no significó la renuncia al discurso nacionalista «*caliente*», sino la coexistencia de varios tipos de registros. Bajo lemas como turísticos como el de «*Spain is different*», la identidad nacional comenzaba a comunicarse mediante símbolos banalizados, costumbres pintorescas y una iconografía repetitiva y estereotipada.[11]

Estas representaciones visuales pueden inscribirse dentro del llamado nacionalismo banal, donde la nación se reproduce a través de la familiaridad visual, y la reiteración simbólica en la vida cotidiana. En este contexto, la publicidad turística desarrollada por el Ministerio de Información y Turismo jugó un papel decisivo. Como demuestra Jorge Villaverde,[12] los carteles promocionales y las postales turísticas que circularon ampliamente en la época difundían imágenes consensuadas de la nación y actuaban como elementos banales de lo nacional, integrándose en el paisaje cotidiano: estaciones de tren, oficinas públicas, escuelas e incluso hospitales. Esta repetición visual actuaba como sutiles recordatorios visuales de la nación, convirtiéndola en un paisaje emocionalmente familiar y estéticamente deseable.[13]

Esta iconografía sería imitada en los manuales escolares de finales del franquismo y la transición, donde se reiteran imágenes de playas, castillos, bailes, fiestas o parajes naturales que actuarían como recordatorios sutiles de una nación cohesionada por el patrimonio y lo pintoresco. Junto al plano visual, los manuales también incluían actividades que invitaban al alumnado a interactuar con esos contenidos: actividades como murales, descripciones de excursiones, o recopilar postales turísticas implicaban una forma de «*hacer patria*» desde la experiencia. La apropiación del lenguaje simbólico del turismo y la resignificación individual que podría darse en los cuadernos, murales o paredes de las aulas apuntan a posibles formas de reapropiación emocional de la nación.

4. La representación del patrimonio en la escuela

Entre los años sesenta y setenta, la iconografía de los libros escolares experimenta un cambio significativo. Frente a las representaciones heroicas y épicas del primer franquismo, los manuales del tardofranquismo adoptarían una estética más ligera y

[10] Fuentes Vega, *Bienvenido, Mr. Turismo*.
[11] Claudio Hernández Burgos, «Nationalisation, Banal Nationalism and Everyday Nationhood in a Dictatorship: The Franco Regime in Spain», *Nations and Nationalism* 27, no. 3 (2021): 695. https://doi.org/10.1111/nana.12621.
[12] Jorge Villaverde, «Bellezas de España: promoción turística y socialización de la nación», en *Tejer identidades: Socialización, cultura y política En época contemporánea*, ed. Marta García Carrión y Sergio Valero (València: Tirant lo Blanch, 2018), 81-104.
[13] Villaverde, «Bellezas de España», 89.

emocional. Este giro visual estuvo favorecido por los avances técnicos en los sistemas de impresión, que permitieron la incorporación de imágenes fotográficas a color.[14] En este nuevo marco, se intensificó la presencia de escenarios turísticos reconocibles reproducidos siguiendo los códigos visuales heredados de las postales turísticas.

Torres Camacho advierte que durante esta época se produce una *musealización del territorio,* una transformación del espacio nacional en un auténtico decorado escénico, subordinado al placer visual y a una forma de cohesión nacional basada en la contemplación estética.[15] En este marco, afirma el autor, el patrimonio se convierte en un objeto de consumo valorado por sus atributos paisajísticos, etnográficos y turísticos y no tanto por su significado histórico o político.[16] En algunos manuales, este proceso se manifiesta en el uso funcional y repetitivo de las imágenes que actuarían como adornos que organizan un catálogo «*de lo español*», siguiendo la lógica promocional del marketing turístico.[17]

Sin embargo, esta neutralización no fue absoluta. Persisten referencias a castillos, fortalezas o símbolos asociados al pasado glorioso. Como señalan Ester Almarcha y Rafael Villena «el objetivo pecuniario no es incompatible con el discurso que seguía ligando las fortalezas a una visión épica de la historia de España».[18] Así, ambas lógicas –la turística y la heroica– convivirían dentro de los mismos soportes, explicando la persistencia de ciertos imaginarios nacionalistas heredados de la primera etapa del franquismo.

La emergencia de un nuevo lenguaje visual, más vinculado al consumo simbólico, permite plantear que el patrimonio operó como un emblema emocional o logotipo, una imagen reproducible y afectiva al servicio de un imaginario turístico-nacional.[19] A través de este discurso visual y textual, se enseñaría al niño que España es un país diverso, monumental y sobre todo visitable.

5. Diversidad regional y estetización de lo local

La exaltación de la diversidad regional fue clave en el imaginario nacional franquista. El régimen apostó por una estrategia de «*unidad en la diversidad*», en la que las regiones se folclorizan y trivializan y sus diferencias se valoran en la medida en que aportan color o singularidad a una idea de España cohesionada. Según Cardona, esta fue una forma moderna de gestión simbólica del territorio, convertir lo regional en patrimonio nacional sin reconocer su autonomía política ni su dimensión conflictiva.[20]

[14] Agustín Escolano Benito, «Texto e iconografía.: viejas y nuevas imágenes», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, ed. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 125-48.
[15] Jesús Nicolás Torres Camacho, «Intervenir para promocionar», en *Spain is different: la restauración monumental durante el segundo franquismo*, ed. María Almarcha Núñez-Herrador, María Pilar García Cuetos y Rafael Villena Espinosa (Cuenca: Genueve Ediciones, 2019), 295.
[16] Torres Camacho, Jesús Nicolás. *La turistización patrimonial del franquismo: conexiones pasadas y presentes en la gestión del patrimonio cultural* (Granada: Universidad de Granada, 2022), 212.
[17] Villaverde, «Bellezas de España», 86.
[18] Esther Almarcha Núñez-Herrador y Rafael Villena Espinosa, «Una Nación de Castillos. Su Restauración, Imagen Fotográfica y Significado En El Segundo Franquismo», *Vínculos de Historia* 11, (2022): 209. https://doi.org/10.18239/vdh_2022.11.08
[19] Villaverde, «Bellezas de España», 89.
[20] Ferrán Archilés Cardona, «"Hacer región es hacer patria". La región en el imaginario de la nación española de la Restauración», *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 64, no. 4 (2006): 122.

Como ha señalado Silvina Schammah-Gesser, el franquismo promovió un folclore «*amateur*», basado en recopilar canciones, trajes y danzas, que consolidó una identidad autóctona esencializada, sin conflicto ni contenido político.[21] En este proceso, la cultura festiva tuvo un papel destacado, sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, cuando el régimen la reorientó hacia un discurso folclorista y despolitizado, denominado «*regionalismo bien entendido*».[22]

Así, aunque las divisiones regionales carecían de función administrativa, constituyeron un elemento clave en la organización simbólica del país constantemente invocada en la propaganda del régimen, sus escuelas y su publicidad turística.[23] Esta lógica se reflejó en los libros de texto, donde las regiones aparecen representadas en unidades didácticas muy visuales y emocionalmente atractivas. Los manuales, por lo tanto, consolidarían esta visión de exaltar lo regional a través del folclore y el patrimonio cultural regional. La región, en este marco, funcionaría como un símbolo identitario y emocional, a través del cual se construyó una visión de España idealizada, plural y armónica.

6. Conclusión

Esta investigación parte de la hipótesis de que, durante esta etapa, el turismo y el patrimonio no solo actuaron como ejes discursivos relevantes, sino también como gramáticas visuales de la nación, mediante las cuales la escuela enseñó a ver, sentir y desear a España como una nación bella, plural y monumental. A través del análisis de manuales escolares de la época –complementado con fuentes como cuadernos escolares, revistas pedagógicas y documentos institucionales–, el estudio se propone examinar el papel de estos elementos como instrumentos simbólicos de nacionalización, así como explorar en qué medida estos dispositivos visuales y emocionales sobrevivieron al franquismo, adoptando formas aparentemente apolíticas durante la democracia. Lejos de representar una ruptura ideológica, la Transición habría consolidado y reformulado imaginarios nacionales ya asentados durante el tardofranquismo.

Este enfoque plantea una serie de preguntas: ¿Qué lugar ocuparon el turismo y el patrimonio en la construcción escolar de lo nacional? ¿Cómo se articuló su dimensión visual, afectiva y simbólica? ¿Qué huellas dejó esta visión en nuestra forma de entender España?

[21] Silvina Schammah-Gesser, «Museos, etnología y folclor(ismo) en el Madrid franquista: Sobre precariedad, rupturas y continuidades de un proyecto inacabado», en *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, ed. Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas (Madrid: Casa de Velázquez, 2014), 222.

[22] Claudio Hernández Burgos y César Rina Simón. *El franquismo se fue de fiesta ritos festivos y cultura popular durante la dictadura* (València: Universitat de València, 2022), 20.

[23] Xosé M. Núñez Seixas, «La región y lo local en el primer franquismo», en *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, ed. Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas (Madrid: Casa de Velázquez, 2014), 152.

Un estudio de caso para la historia social de la educación: la emigración italiana a Nueva York (1900-1930) y el papel de Leonardo Covello

Antonella CAGNOLATI
Universidad de Foggia (Italia)
antonella.cagnolati@unifg.it

RESUMEN: En la contemporaneidad, Italia se ha ido transformando progresivamente en una tierra de inmigración, un fenómeno que aún es difícil de gestionar en términos de integración e inclusión, prefiriendo implementar una estrategia de emergencia que se inserta dentro del sistema de seguridad y de una política de represión. La historia nos muestra escenarios bastante similares que dieron lugar a respuestas diferentes, enfocándose en caminos de alfabetización e inclusión partiendo de los contextos escolares. Nos referimos a la gran ola migratoria que, a partir de los años ochenta del siglo XIX, llevó a cientos de miles de italianos, en su mayoría provenientes del sur de Italia, a Estados Unidos en busca de un futuro mejor para ellos y para sus familias. Tales escenarios se examinan con la profunda convicción de que un análisis exhaustivo permite identificar mecanismos que nos ayuden a comprender mejor nuestro presente y a capitalizar el trabajo teórico y práctico de algunas figuras relevantes de pedagogos, educadores y operadores de las organizaciones benéficas que, enfrentando una situación de grave deterioro y pobreza educativa, dedicaron sus vidas a favor de una mejora ética y social que pudiera garantizar un acceso real a los valores de la democracia y la ciudadanía. En este marco pragmático se ubica Leonard Covello (1887-1982). Fue una figura que raramente se encuentra en la historia, que supo elegir vivir y trabajar por la gran causa de la emancipación de los inmigrantes italoamericanos. El haber identificado en la escuela el lugar en el que tales procesos evolutivos podrían llevarse a cabo fue una notable intuición, unida al alto sentido de la democracia que veía realizarse en los Estados Unidos en formas tan divergentes de las de Italia.

PALABRAS CLAVE: Emigración Italiana; Inclusión; Alfabetización; Nueva York; Leonard Covello.

1. En el equilibrio entre dos culturas

A lo largo de toda su existencia y en su obra como educador, Leonard Covello[1] buscó constantemente conciliar dos niveles bien distintos pero complementarios entre sí. Aprovechando su experiencia como niño inmigrante – que en noviembre de 1896 fue abruptamente catapultado desde un pequeño pueblo del sur de Italia a la inmensa metrópoli de Nueva York – siempre reflexionó sobre las necesidades esenciales que él

[1] Para profundizar en la figura y la obra de Leonard Covello, véase Carmen Petruzzi. *Frammenti di vita italoamericana. Riflessioni sull'autobiografia di Leonard Covello (1887-1982)* (Firenze: Franco Cesati, 2023); Antonella Cagnolati, Carmen Petruzzi. *La pedagogia di Leonard Covello. Scuola, democrazia e cittadinanza nella New York degli italoamericani* (Roma: Aracne, 2023); Antonella Cagnolati, Donna Chirico, Carmen Petruzzi, Anthony Tamburri. *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello* (Bologna: Clueb, 2024).

mismo representaba, no solo desde el punto de vista material, sino también desde la perspectiva cultural y de asimilación, combinando su mirada personal sobre la realidad estadounidense, de la cual era un firme defensor y entusiasta, con las debilidades endémicas de su etnia de origen, creando una síntesis que lo convirtió en un activo promotor de iniciativas y proyectos educativos verdaderamente extraordinarios.

Las negatividades de su grupo étnico parecen estar claramente definidas en el análisis que Covello realiza sobre los defectos que los italianos llevan consigo en la nueva patria que los acoge: así, él identifica claramente tres elementos que marcan de forma persistente la responsabilidad de la falta de asimilación. En primer lugar, se encuentra el devastador sentimiento de inferioridad que experimenta el niño cuando empieza, aunque de manera embrionaria, a darse cuenta de la distancia que separa la cultura antropológica de sus padres de la que caracteriza a la mayor comunidad americana: una sensación frustrante que fácilmente puede derivar en rebelión o apatía.

Pero hay algo más: puede ocurrir que el joven decida adherirse a las formas más deterioradas de pertenencia a la cultura mayoritaria (como las pandillas, las ganancias fáciles, la microcriminalidad) para sentirse integrado en el «american way of life», sin embargo, sin contar con las herramientas necesarias para alcanzar niveles más altos tanto en la educación como en el trabajo, garantizándose así un prestigio social que proviene de un constante y arduo sacrificio de adaptación a los estándares; finalmente, es necesario que él sea culpabilizado y considerado responsable de la marginación debido a la persistencia del modus vivendi típico del inmigrante, que continúa viviendo y comportándose como si aún estuviera en Italia, formando solo grupos con sus compatriotas, manteniendo los mismos hábitos alimenticios, apelando a la supersticiosa religiosidad popular. El joven, en un intento de liberarse de tales lastres, reniega de su cultura de origen y, lo que es aún más grave, rechaza las formas a través de las cuales siempre se había manifestado la autoridad de los padres, sintiendo que debe despreciar la inadequación del lenguaje, la pobreza, la connotación identitaria establecida a través de la vestimenta. En concreto, el joven italiano de segunda generación experimenta vergüenza y reniega de sus orígenes, junto con el rechazo de cualquier otra forma de autoridad, ya sea derivada de costumbres ancestrales (como la sabiduría y el carisma ético de los ancianos, por ejemplo), o de la participación en la parroquia: una rebelión que pone en crisis cualquier forma de control social.

El segundo punto que Covello aborda se refiere al llamado campanilismo: el microcosmos del pequeño pueblo en el que los italianos vivieron antes del embarco y del peligroso viaje hacia los EE. UU. siempre determinó horizontes sociales muy rígidos, perímetros estrechos caracterizados por los límites del pueblo donde la familia vivió desde tiempos inmemoriales, interiorizando una mentalidad cerrada y restringida que ya no puede funcionar en la gran metrópoli, y cuyo resultado principal es una enorme dificultad para adaptarse a los estándares cosmopolitas de América, o un claro rechazo de adherirse a la nueva realidad. El progresivo desmoronamiento de esa cultura deja atrás una duda existencial sobre la justicia y corrección de estas raíces morales, y a mediano plazo, provoca un vacío ético que no puede ser fácilmente reemplazado por nuevos valores que resultan exageradamente disímiles respecto a los mores ancestrales de pertenencia.

Finalmente, los pésimos niveles de educación que los jóvenes italianos llevan consigo representan otro obstáculo insuperable para lograr una eficaz asimilación: el énfasis que pone la escuela italiana más en el contenido moral («el hombre bien educado»[2]) que en

[2] Carmen Petruzzi, «El "bien educado". Los estudios de Leonard Covello sobre la comunidad italoamericana de Nueva York (1909-1940)», en *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-*

las competencias intelectuales lleva a que esa institución no se vea como una agencia formativa emancipadora, sino como un lugar altamente hostil, un espacio donde, según los padres, los maestros intentan destruir las características peculiares de la italianidad. En el imaginario ancestral de los padres del sur, generalmente situados en contextos fuertemente rurales y humildes, nunca se plantea como factor de emancipación social la obtención de un grado superior de educación, que asegure garantías para una mejor colocación de su descendencia en el mundo laboral. Es ejemplificativo al respecto la fuerte contraposición entre la necesidad de asistir a la escuela y la paralela exigencia de garantizar mano de obra para los ritmos marcados por las actividades cíclicas no comprometidas en el campo. Es sumamente frecuente el alarmismo, bien delineado en documentos oficiales como la investigación Scialoja de 1864, derivado de la constatación de los niveles bajos de alfabetización y aún más la queja sobre la baja y a veces inexistente asistencia a las aulas escolares.

Dicha fractura no fue resuelta con una inversión en medios, herramientas y capital humano: el Sur continuó en el ciclo perverso de analfabetismo, miseria, emigración. Proveniendo de realidades con tan bajo índice de cultura, el choque de encontrarse en una dimensión nueva y compleja como la sociedad estadounidense a finales del siglo XIX se amplificaba fuertemente por otro factor discriminatorio: la incapacidad de comprender el idioma de la nueva tierra que acogía a los inmigrantes italianos. Esta falta corría el riesgo de manifestarse nuevamente como un claro indicador de exclusión por base étnica, así como una herramienta para establecer vínculos endogámicos dentro del grupo de pertenencia, llevando a una existencia recluida en los barrios ghettos de Harlem, sin activar una porosidad comunitaria que hubiera podido garantizar procesos de inclusión y socialización.

Las diversas acciones realizadas en distintos niveles por Covello tenían como objetivo primordial proporcionar a los inmigrantes italianos una herramienta lingüística para actuar en el mundo americano y, al mismo tiempo, representaban una estrategia para la revalorización de su cultura de pertenencia, de modo que no se sintieran injustamente inferiores y estigmatizados por el grupo dominante. Por lo tanto, se consideraba apropiado actuar en varios frentes de naturaleza diversa pero convergentes desde el punto de vista logístico en la única institución capaz de ofrecer soluciones dinámicas, duraderas y democráticas: la escuela.

2. La interacción entre la comunidad y la escuela a través del idioma

En el pensamiento pragmáticamente orientado de Covello, la escuela se convierte en el centro y el motor de cualquier hipótesis de aculturación. Sin embargo, él no niega que la institución escolar tal como se presenta no sea capaz de operar una verdadera transformación en la comunidad italoamericana: los programas son demasiado rígidos, los maestros están poco capacitados. Después de tal toma de conciencia, surge también la crítica a los programas de «americanización», pensados solo de manera teórica y dirigidos hacia un estudiante estándar estadounidense sobre el cual deberían haberse adaptado los jóvenes inmigrantes. La fase posterior denominada «melting pot» no produjo los efectos esperados, a pesar de insistir en la necesidad de fusionar las características de cada grupo y mezclarlas para permitir que surgiera una nueva cultura americana: igualmente fracasó, no permitiendo una verdadera y concreta fusión, dejando

educativa nell'area mediterranea, eds. Antonella Cagnolati y Teresa Rabazas Romero (Roma: Tab, 2023), 109-123.

a las etnias individuales con la tarea de seleccionar (y, por lo tanto, discriminar) valores, alimentos, tradiciones y aportes culturales que podrían haber dado lugar a un modelo renovado.

Reflexionando apropiadamente sobre los diversos caminos que deberían haberse seguido, Covello identificaba como prioritario el ámbito del idioma. Sus acciones se orientaron, por lo tanto, hacia la posibilidad de incluir el idioma italiano como una opción dentro de las escuelas secundarias del distrito de Nueva York. Finalmente, en 1922, después de muchas solicitudes y presiones que fueron infructuosas, el Consejo de Educación de Nueva York decidió introducir la enseñanza del italiano en igualdad de condiciones con el francés, alemán, latín y español. Indudablemente, esto se consideró un gran éxito, aunque la inclusión del italiano en el currículo tenía, sin embargo, una dimensión más social que cultural: uno de los objetivos más importantes era identificar el idioma como un vehículo básico para resolver los numerosos problemas derivados de la «americanización», una práctica que no encontraba respuestas positivas en el grupo italoamericano, totalmente reacio a dicho proceso de aniquilación identitaria. Sin embargo, fueron las modalidades a través de las cuales se llevó a cabo este proceso las que favorecieron y sustentaron establemente una rehabilitación de la cultura italiana en su conjunto. Covello y sus colaboradores trabajaron arduamente en la creación de libros de texto, materiales, programas y listas de libros de lectura, con el fin de elevar el nivel de consideración de la cultura italiana entre las segundas generaciones, que sentían la necesidad de una reconquista de la dignidad perdida, rehabilitando así el concepto mismo de prestigio de la «italianidad» en todos los ámbitos posibles, desde la historia hasta el arte, pasando por la ciencia y la música. Se establecieron varios cursos ad hoc, centrados en temas específicos como las relaciones comerciales entre Italia y América; los problemas derivados de la inmigración, por qué los italianos emigran; la zona de Italia de la que provienen; dónde se establecen en América; los beneficios de la inmigración tanto para América como para Italia.

A esta primera fase de arduo trabajo debía seguir necesariamente una segunda, más centrada en el capital humano: en este sentido, surgió la figura del maestro de italiano, un verdadero puente entre dos culturas, a quien Covello dedica mucho espacio en su disertación. Salido de las escuelas y universidades estadounidenses, con una doble formación cultural, el maestro tiene la posibilidad de convertirse no solo en el intérprete por excelencia de América y su cultura, sino también en un puente entre Italia y su cultura, así como puede ser un explicador eficaz de la mentalidad parental de sus estudiantes, cuyas raíces se encuentran en el sur de Italia. El desafío de formar a un maestro de este tipo es altamente arduo: se trata de moldear un perfil multifacético y de crear una modalidad didáctica totalmente igualitaria, antidiscriminatoria, con características destacadas de empatía que colocan al maestro en la función de ser un puente entre dos mundos tan dispares y heterogéneos.

Como profundo conocedor de la escuela y sus mecanismos, Covello ciertamente no se echó atrás frente a la tarea de delinear las prácticas formativas que podrían construir al maestro de italiano, un perfil al que dedica un amplio espacio. En el breve pero denso párrafo titulado «Teacher Training in the Social Backgrounds of Italo-Americans»[3] él hacía un informe positivo sobre la serie de cursos que nacieron en 1929 y que a menudo fueron ofrecidos sin solución de continuidad hasta 1942. Dirigidos a maestros, asistentes

[3] Leonard Covello, «Teacher Training in the Social Background of the Italo-American Child», en *The Social Background of the Italo-American School Child. A Study of the Southern Italian Family Mores and their Effect on the School situation in Italy and America* (Leiden: E.J. Brill, 1967), 430-431.

sociales, bibliotecarios y otros trabajadores en contacto con el niño italoamericano, los cursos tenían como objetivo proporcionar a los participantes un profundo conocimiento del contexto en el que el niño había crecido, para armonizar los caminos educativos y evitar caer en fáciles estereotipos. Otros cursos se centraban más en la parte didáctica para proporcionar a los futuros docentes todas las herramientas necesarias sobre la cultura y la historia de Italia, así como métodos para presentar las condiciones del país en su contemporaneidad, como en el curso «Teaching the Culture and Civilization of Italy». Sin embargo, sin haber adquirido un conocimiento del idioma en sus aspectos puramente gramaticales, resultaba extremadamente complejo relacionarse con la cultura: por lo tanto, otros cursos se centraban en presentar los desarrollos más recientes en la enseñanza práctica del idioma, tanto en su uso oral como en su forma escrita.

3. Conclusiones

Es difícil presentar en un resumen rápido el atractivo y la actualidad de las propuestas educativas elaboradas por Leonard Covello a lo largo de su larga carrera como maestro primero y luego director de una prestigiosa institución educativa como la Benjamin Franklin High School.[4] Sin embargo, sería infinitamente reductivo encerrar la pasión y el entusiasmo, así como la concreción pragmática que lo caracterizaron: por esta razón, afortunadamente tenemos la oportunidad de escuchar su "voz" a través del filtro memorial de su autobiografía, que nos ayuda a entender cómo supo aprovechar su vida en sus primeros comienzos como niño del sur de Italia, reflexionando eficazmente sobre los vacíos, las carencias, las disonancias, y comprometiéndose en el mundo real para mitigarlas, corregirlas, combatirlas.

Por lo tanto, una figura que raramente se encuentra en la historia, un hombre que supo elegir vivir y trabajar para los demás, para su comunidad en la que se reconocía, buscando la ayuda y colaboración de todos aquellos que pudieran aportar algo a la gran causa de la emancipación de los inmigrantes italoamericanos. El haber identificado a la escuela como el lugar donde tales procesos evolutivos podrían llevarse a cabo fue una gran intuición, unida al alto sentido de la democracia que veía realizarse en formas tan distantes de Italia, que en esa época estaba atrapada en el abrazo mortal del fascismo.

Podemos aprender mucho de Leonard Covello: un hombre al servicio de grandes ideales que nunca se quedaron solo en una simple línea de tinta sobre el papel, sino que, por el contrario, fueron realizados movilizando todas las fuerzas sanas de ese rincón de tierra, dulce y amarga a la vez, que fue Harlem, una pequeña Italia en Nueva York.

[4] Michael Johanek y John Puckett. *Leonard Covello and the Making of Benjamin Franklin High School. Education as if Citizenship Mattered* (Philadelphia: Temple University Press, 2007).

Los conservatorios superiores como objeto de investigación: hacia una mayor visibilidad académica

Elena CALDERÓN DE LUIS
Universitat de les Illes Balears (España)
elena.calderon@uib.cat

RESUMEN: En esta comunicación se planea abordar la escasa visibilidad como objeto de estudio dentro de la investigación histórica que han tenido los conservatorios a lo largo del tiempo. A pesar de tener un rol fundamental en relación con la formación musical y cultural, este tipo de instituciones han resultado secundarias dentro del ámbito académico. A través de una revisión sistematizada breve de las plataformas de búsqueda documental Dialnet, Scopus y Redined, se corrobora que los estudios que se han realizado sobre los conservatorios desde 1860 hasta la actualidad han sido bastante escasos y en general centrados más en aspectos legislativos o figuras y materias específicas que en los propios centros. El objetivo principal de esta comunicación es, por lo tanto, la reivindicación del papel de los conservatorios como parte fundamental del patrimonio educativo, buscando contribuir a visibilidad de estos centros, así como a la consolidación de líneas de investigación acerca de su historia, su presente y su futura proyección.

PALABRAS CLAVE: Investigación; Conservatorio; Historia; Visibilidad Académica.

1. Introducción

La investigación histórica no solo tiene el propósito de desentrañar el pasado, sino también el de establecer conexiones significativas con el presente para orientar el futuro. Este ejercicio permite comprender los procesos culturales, sociales y educativos que han moldeado las instituciones y, a partir de ahí, construir propuestas que respondan a los desafíos actuales. Como señala Burke, «En la última generación, aproximadamente, el universo de los historiadores se ha expandido a un ritmo vertiginoso […] Hay muchos campos nuevos, sostenidos a menudo por revistas especializadas».[1] Sin embargo, el campo de la historia sobre los conservatorios, no se ha visto tan reflejado dentro de esta tendencia, ya que aún es difícil encontrar registros con información sobre el desarrollo de estos centros. Desde esta perspectiva, analizar el pasado de los conservatorios nos ofrece claves fundamentales para repensar su papel en la formación musical y académica de las próximas generaciones.

En esta comunicación se analizará la evolución de la investigación histórica sobre los conservatorios, abarcando el período comprendido entre 1860 y la actualidad. Este ámbito de estudio ha recibido una atención significativamente menor en comparación con otras áreas debido a que las instituciones como los conservatorios superiores han ocupado un lugar periférico en los estudios históricos en general y en los histórico-educativos en particular, a pesar de su papel crucial en la formación musical y cultural.

La investigación en torno a los conservatorios ha abordado cuestiones como su origen, la evolución de sus planes de estudio, las dinámicas sociales asociadas a su funcionamiento y su impacto cultural. Sin embargo, estos trabajos son limitados y a menudo dispersos, lo que dificulta la consolidación de un corpus teórico robusto. En línea con lo expuesto por

[1] Peter Burke. *Formas de hacer historia* (Barcelona: Alianza, 1996).

Botella e Isusi,[2] es necesario organizar los acontecimientos y establecer ideas y líneas de actuación que permitan una comprensión más profunda acerca de cómo se ha desarrollado la enseñanza musical en los conservatorios y la formación que han tenido los músicos, así como su relación con las políticas educativas a lo largo del tiempo.

En definitiva, esta comunicación tiene como objetivo reivindicar la importancia de los conservatorios como objeto de estudio histórico. A través de un análisis riguroso y metodológicamente fundamentado, pretendemos contribuir al reconocimiento de estas instituciones y a su incorporación en el debate académico como piezas clave en la historia de la educación musical.

2. Metodología

Para esta comunicación se ha llevado a cabo una breve revisión sistematizada haciendo una búsqueda simple de las palabras «conservatorio» y «conservatory» (en función del idioma de la plataforma) en Dialnet, Scopus y Redined con el fin de analizar los resultados encontrados sobre este tipo de centro.

A través de esta búsqueda se ha analizado cómo ha evolucionado a través del tiempo la cantidad de documentos relacionados con los conservatorios. Después se ha hecho un cribaje en cuanto al contenido de estos en función de las posibilidades ofrecidas en cada una de las bases de datos y los resultados finales se han obtenido excluyendo los documentos que no trataban explícitamente sobre los conservatorios y su historia, fijándonos en este caso en el título y resumen de estos.

Bases de datos	Criterios de inclusión – exclusión	Resultados	Fecha
Dialnet Plus	Resultados iniciales	3.296	10/06/2025
	Descriptor: «conservatorio» y «conservatory»	161	10/06/2025
	Sin repeticiones	104	10/06/2025
	Contenido en función del título y el resumen	6	10/06/2025
Scopus	Resultados iniciales	1.759	14/06/2025
	Keyword: «conservatory»	70	14/06/2025
	Contenido en función del título y el resumen	2	14/06/2025
	Sin repeticiones	1	14/06/2025
Redined	Resultados iniciales	936	14/06/2025
	Materia: «historia de la educación»	68	14/06/2025
	Contenido en función del título y el resumen	2	14/06/2025
Resultados finales		9	14/06/2025

Tabla 1. «Criterios de inclusión — exclusión». Elaboración propia.

[2] Ana María Botella Nicolás y Rosa Isusi Fagoaga, «Hacia una historia de la educación musical en España: consideraciones en torno al caso valenciano», *Revista de Comunicación de la SEECI* 46 (2018): 13-27.

3. Revisión

A diferencia de otras áreas de estudio, la historia sobre los conservatorios ha sido una línea poco estudiada en la investigación educativa. Como reflejan Haro-Almansa y van Zummeren-Moreno, «actualmente no existe una historiografía integral de los conservatorios, tan sólo se han realizado publicaciones aisladas, poco conocidas, sobre centros individuales. También existen estudios sobre aspectos legislativos históricos, pero se le ha restado importancia a los inicios y funcionamiento».[3]

3.1. *Resultados en Dialnet*

Hasta el momento los trabajos suelen centrarse más en los orígenes y reformas a nivel legislativo, o a personalidades concretas dentro del profesorado. Al buscar la palabra «conservatorio» en Dialnet, hallamos que los resultados muestran 3.296 documentos.

De esta muestra, si filtramos por descriptores y utilizamos las palabras «conservatorio» y «conservatory», solo obtenemos 161 resultados (101 por la primera y 60 por la segunda). Se ha de mencionar que los resultados que aparecen en uno y otro filtro no difieren al 100% por lo que los resultados reales de la búsqueda descienden a 104 documentos diferentes. Y atendiendo al contenido de estos resultados, basándonos en el título y el resumen, encontramos que solo 6 de los documentos hablan sobre las instituciones y su historia:

- «Historia de la Academia Nacional de música en Bogotá de 1899 a 1919: La Guerra de los Mil días y el primer Conservatorio Nacional de Música».[4] Este artículo trata sobre la historia de la Academia Nacional de Música en Bogotá, Colombia, de 1899 a 1919.
- «Los espacios educativos del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca y del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León».[5] El artículo se centra en los emplazamientos desde su fundación del actual Conservatorio Superior de Música de Castilla y León en Salamanca.
- «El Real Conservatorio Superior de Música «Victoria Eugenia» de Granada: una institución centenaria (1921-2021)».[6] Es un artículo conmemorativo del primer centenario del Conservatorio Superior de Granada en el que se detallan los eventos celebrados por tal ocasión.
- «Notas históricas de la enseñanza profesional de la música en Jaén: De la Catedral al Conservatorio».[7] Habla de la historia de dos instituciones y su relación que son: el Colegio de Seises de la catedral y el Conservatorio de Música de Jaén y como ambas forman dos fases de un mismo proceso.

[3] Rosario Haro-Almansa y Guillermo van Zummeren-Moreno, «Origen y desarrollo de los Conservatorios superiores de música españoles», en *IV Congreso Nacional + II Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música. Formación y evaluación en los diferentes niveles de la Educación Musical* (Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha, 2017), 283-298.

[4] Martha Lucía Barriga Monroy, «Historia de la Academia Nacional de música en Bogotá de 1899 a 1919: La Guerra de los Mil días y el primer Conservatorio Nacional de Música», *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas* 11, (2014): 277-300.

[5] Elena Calderón de Luis, «Los espacios educativos del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca y del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León», en *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2024), 747-760.

[6] Rafael Cámara Martínez, «El Real Conservatorio Superior de Música «Victoria Eugenia» de Granada: una institución centenaria (1921-2021)», *Música oral del Sur: revista internacional* 19, (2022): 59-106.

[7] Pedro Jiménez Cavallé, «Notas históricas de la enseñanza profesional de la música en Jaén: De la Catedral al Conservatorio», *AV Notas: Revista de Investigación Musical* 4, (2018): 9-22.

- «Un espacio feminizado desde sus orígenes: Profesoras en el Conservatorio de Granada hasta la Guerra Civil Española (1921-1936)».[8] Trata sobre cómo el Conservatorio de Granada tuvo una fuerte influencia de sus profesoras desde sus inicios y hace un análisis de este suceso entre 1921 y 1936.
- «Conservatorio de música en Salamanca».[9] Este artículo trata sobre una visión puramente arquitectónica del Conservatorio.

3.2. *Resultados en Scopus*

Haciendo la búsqueda de la palabra «conservatorio» en Scopus se obtuvieron solamente 72 resultados, al ser una plataforma dónde la mayor parte de documentos publicados están en inglés se realizó también la búsqueda de la palabra «conservatory» obteniendo en este caso 1.759 documentos.

Si limitamos la búsqueda con la palabra clave «conservatory» obtendremos 70 resultados. De los cuales, si nos fijamos en el título y el resumen, sólo 2 hablan realmente sobre los centros y su historia y uno de ellos ya aparecía en la búsqueda en Dialnet en castellano:

- «A Feminized Space Since its Origins: Teachers at the Conservatory of Granada Until the Spanish Civil War (1921-1936)».[10] Es el mismo artículo comentado en la base de datos anterior.
- «From the regional section of the imperial Russian musical society to the conservatory: The formation of professional musical education in Nizhny Novgorod».[11] Este artículo está dedicado al estudio de los principales estadios de formación de la tradición de educación musical profesional en Nizhny Novgorod. En él se definen los factores clave que condicionaron el establecimiento en 1873 de la sección de música de la Sociedad Musical Imperial Rusa y se especifican las direcciones de sus actividades.

3.3. *Resultados en Redined*

Filtrando por la materia en esta plataforma y eligiendo «historia de la educación» encontramos 68 documentos, de los cuales, atendiendo a el título y el resumen, 2 hablan explícitamente sobre los conservatorios y su historia:

- «Otras músicas, otros músicos y otros maestros: institucionalización de la enseñanza de la música en la Sevilla contemporánea».[12] Este artículo trata sobre cómo era la enseñanza musical en Sevilla desde mediados del siglo XIX hasta que el Estado interviene creando el Conservatorio Oficial en 1933.

---

[8] Helena Martínez Díaz, «Un espacio feminizado desde sus orígenes: Profesoras en el Conservatorio de Granada hasta la Guerra Civil Española (1921-1936)», *Resonancias: Revista de investigación musical* 26, no. 50 (2022): 157-84.

[9] Ángel León Ruiz, José Carlos Marcos Berrocal y Pablo Núñez Paz, «Conservatorio de música en Salamanca», *BAU: revista de Arquitectura, Arte y Diseño* 8-9, (1993): 66-69.

[10] Helena Martínez Díaz, «A Feminized Space Since its Origins: Teachers at the Conservatory of Granada Until the Spanish Civil War (1921-1936)», *Resonancias* 26, no. 50 (2022): 157-84. https://doi.org/10.7764/res.2022.50.8.

[11] Tatiana Borisovna Sidneva y Andrey V. Kuklev, «From the regional section of the imperial Russian musical society to the conservatory: The formation of professional musical education in Nizhny Novgorod», *Music Scholarship* 4 (2018): 173-79. https://doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.173-179.

[12] Fernando Delgado García, «Otras músicas, otros músicos y otros maestros: institucionalización de la enseñanza de la música en la Sevilla contemporánea», *Música y educación: revista internacional de pedagogía musical* 16, no. 54 (2003): 111-122.

- «El origen de las Escuelas de Artes y Oficios en Galicia: el caso compostelano».[13] En este artículo se relacionan el origen de las Escuelas de Arte y los conservatorios con la tradición gremial, muy ligada a los músicos en su forma de enseñanza más primigenia.

4. Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos de las búsquedas realizadas en Dialnet, Scopus y Redined podemos extraer la realidad de que los conservatorios han ocupado una posición secundaria en el ámbito de la investigación histórica sobre los propios centros, a pesar de tener un papel clave en la formación musical. Los documentos hallados que estudian específicamente estas instituciones y su historia son escasos, de la búsqueda inicial de documentos en las tres bases de datos encontramos 5.991 resultados totales, de ellos, los que abordan la temática relacionada a los propios centros y su historia son solamente 9, un 0.15%.

Se ha constatado un vacío en la literatura académica que analice desde una perspectiva historia los propios centros. Cómo se puede comprobar solo algunas instituciones específicas quedan reflejadas en los resultados encontrados. Esta circunstancia revela tanto una ausencia temática en el panorama historiográfico como la necesidad de reconocimiento de los conservatorios como instituciones de gran relevancia a nivel cultural y educativo. La recuperación de la historia de los conservatorios implica la visibilización de todos los componentes que participan en ella, desde las metodologías utilizadas, pasando por los docentes y llegando hasta los propios centros.

En este sentido se pretende que esta comunicación constituya un paso hacia la creación de un campo de estudio concreto. Esta comunicación constituye un primer paso en este sentido, reivindicando los conservatorios como un objeto de investigación histórico-educativo relevante para poder comprender la evolución de estas instituciones en su conjunto.

[13] Fernando Pereira y José Sousa, «El origen de las Escuelas de Artes y Oficios en Galicia: el caso compostelano», *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria* 9, (1990): 119-232.

La storiografia italiana e le fonti del Museo dell'Educazione di Padova

Carla CALLEGARI
Università di Padova (Italia)
carla.callegari@unipd.it

RESUMEN: Nella storia della storiografia educativa italiana possiamo collocare, a partire dagli anni Settanta del Novecento, un rinnovamento importante nel modo di concepire la storia della pedagogia, che guarda anche ai cambiamenti internazionali. Vengo poste in discussione le tradizionali scelte storiografiche, soprattutto quelle di matrice neoidealistica, che avevano dato molto spazio alla storia delle idee e delle teorie pedagogiche, spesso derivate o comunque in sintonia con quelle filosofiche. Questa «nuova» storia pone in primo piano due paradigmi di ricerca: quello euristico e quello ermeneutico. In questa prospettiva storiografica i Musei assumono maggiore valore come bacino documentario, perchè conservano e mettono a disposizione moltissime fonti relative al patrimonio storico-educativo. Il Museo dell'Educazione-MudEd di Padova, ad esempio, opera in questo modo cercando, anche, di connettere le attività di ricerca e di didattica, con le attività di terza missione universitaria intese come impegno sociale.

PALABRAS CLAVE: Storiografia Educativa Italiana; Storiografia Contemporanea; Fonti Storiche; Museo dell'Educazione di Padova; Patrimonio Storico-Educativo.

1. Introduzione. La riflessione degli anni Sessanta e le sollecitazioni che vengono dall'estero

A partire dagli anni Settanta del Novecento si assiste in Italia ad un rinnovamento epistemologico importante nell'ambito della storia della pedagogia che guarda ai cambiamenti internazionali e li fa propri.

Le sollecitazioni che provengono dal «fare storia» in modo diverso in altri Paesi – come la Francia, l'Inghilterra e gli Stati Uniti – e nella cultura marxista vengono in quegli anni rielaborati dagli storici della pedagogia italiani che manifestano la volontà di modificare le tradizionali scelte storiografiche, soprattutto quelle neoidealistiche, che avevano dato molto spazio alla storia della pedagogia come storia delle idee e delle teorie pedagogiche, spesso ricavate da quelle filosofiche, o comunque in sintonia con esse e di conseguenza anche quelle metodologiche. Cambi definisce la storia precedente come «persuasiva e teoreticistica»:[1] persuasiva perché valorizzava la continuità dei principi e degli ideali che giustificavano il progresso scolastico, teoreticistica perché lontana dai processi educativi reali.

Le sollecitazioni che arrivano da Oltralpe si possono ricondurre ad alcuni orientamenti o filoni di ricerca. Dalla Francia arriva la rivoluzione storiografica della *nouvelle histoire*[2] promossa dagli storici che fondano nel 1929 la rivista «Annales d'histoire économique et sociale». Gli annalisti avevano indicato, già nei decenni precedenti, la necessità di prendere in considerazione la storia «*à part entière*»,[3] cioè la storia «totale», «completa», di tutti i soggetti storici, che racconta le vicende dei protagonisti delle società – uomini,

[1] Franco Cambi, «La storiografia educativa dal Dopoguerra ad oggi. Caratteri e periodizzazione», *Ricerche pedagogiche*, no. 98 (1991).
[2] Jacques Le Goff. *La nouvelle histoire* (Paris: Retz, 1978).
[3] Lucien Febvre. *Pour une Histoire à part entière* (Paris: SEVPEN, 1962).

donne, bambini, ceti popolari, ceti nobili e borghesi – non solo dei grandi personaggi o delle guerre e dei trattati di pace. Inoltre questi storici mettono in evidenza le strutture profonde nella storia – come le mentalità – che permangono rispetto agli avvenimenti e danno conto di un tempo non lineare che prevede sviluppi, regressi, cesure storiche o improvvise rivoluzioni. In questo tempo complesso e non lineare, la storia si connette alle scienze sociali che spiegano ed indagano i fenomeni umani.

La storiografia inglese che fa capo alla rivista «Past end Present»[4] – fondata nel 1952 e pubblicata dalla Oxford University da storici di orientamento marxista, ma non solo – ha sostenuto la storia dal basso che può spiegare le relazioni di classe, sociali e del lavoro.

Il paradigma marxista mette in evidenza il ruolo della struttura economico-sociale e quindi il rapporto che si instaura, nel corso del tempo, tra educazione ed economia, politica, cultura. Anche l'educazione rientra nelle lotte di potere, nelle egemonie politico-economiche, nelle opposizioni sociali della lotta di classe.

La psicostoria, prevalentemente americana, è lo studio delle mentalità sia collettive che individuali ispirato ai meccanismi del pensiero freudiano che incidono sulla formazione collettiva e individuale. Lo strutturalismo, infine, ha messo in evidenza le strutture che regolano il comportamento individuale leggendole con metodi quantitativi, statistici e sottoponendole ad analisi sociologiche.

2. La storia dell'educazione e il lavoro dello storico

Accogliendo queste sollecitazioni gli storici della pedagogia italiani hanno dato vita alla storia dell'educazione che, in un primo momento, si è definita come Storia sociale dell'educazione. Il volume di Santoni Rugiu del 1979, titolato proprio *Storia sociale dell'educazione,*[5] stava ad indicare l'interesse per le pratiche educative che si sono sempre svolte all'interno delle società.

L'aggettivo «sociale» segna la distanza dalla storia delle idee tradizionale ed è frutto del cambiamento convenzionalmente sancito con un Convegno svoltosi a Cosenza nel maggio del 1982[6] ad opera del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa-CIRSE che vede la partecipazione anche di studiosi stranieri come il francese Ostenc e il tedesco Böhm.

Questo nuovo modo di fare storia mette in primo piano due paradigmi di ricerca: quello euristico e quello ermeneutico.

Si afferma come necessaria per lo storico dell'educazione una competenza euristica nella ricerca di nuove fonti, che possono essere archivistiche (archivi tradizionali, ma anche privati e personali); legislative; orali; quantitative; scritte, ma con intenti diversi da quelli che si indagano; relative alla cultura materiale ed immateriale, o reperibili online. Da questo punto di vista si compie un ampiamento documentario che valorizza le diverse dimensioni della memoria che si possono definire come individuale, collettiva e pubblica.[7]

[4] Si veda https://pastandpresent.org.uk/
[5] Antonio Santoni Rugiu. *Storia sociale dell'educazione* (Milano: Principato, 1979-1987[2]).
[6] Antonio Santoni Rugiu y Giuseppe Trebisacce. *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa* (Cosenza: Pellegrini, 1983).
[7] Si veda https://www.memoriascolastica.it/

È necessaria anche una competenza ermeneutica perché la storia diventa interpretazione e, come afferma Marrou, la storia è *inseparabile* dallo storico.[8] Questo significa che lo storico deve acquisire competenze plurime per «far parlare» le fonti e interpretarle correttamente.

Egli – pur sapendo che l'oggettività assoluta non esiste – deve compiere una serie di operazioni indispensabili: rapportare sempre l'oggetto di studio e le fonti agli avvenimenti politico-sociali-culturali-economici del momento storico che indaga attraverso un'azione di forte contestualizzazione che metta in primo piano gli intrecci interpretativi; condurre una ricerca interdisciplinare che sottoponga al vaglio di altre discipline, soprattutto quelle sociali, fonti e metodi; infine considerare sempre la struttura plurale, polistrutturata e problematica del tempo storico.

Secondo l'indicazione di Braudel, infatti, i tempi della storia sono tre: quello degli avvenimenti, il tempo cronologico dei vissuti, che è il tempo della storia-narrazione; quello delle brevi durate, delle istituzioni, connesso alle strutture politiche sociali e culturali che sostengono gli avvenimenti e che è proprio degli Stati, delle culture, delle società e genera storia-spiegazione e storia-scienza; quello delle lunghe o lunghissime durate, geografico, antropologico, economico che si muove nelle permanenze profonde della storia, nelle strutture invarianti e genera storia-interpretazione o storia-ermeneutica.[9] Sono tempi diversi che vanno incastrati tra loro, non confusi, colti nelle loro differenze.

Questo rinnovamento storiografico ha portato ad un allargarsi dell'oggetto storico che ha dato origine a nuove storie: dell'infanzia, delle donne, dell'editoria, delle istituzioni educative (scuola, famiglia), dell'associazionismo e dell'assistenza (extrascuola), del costume educativo e della materialità educativa, del vissuto quotidiano, dei processi diffusi e informali, anche inconsci o quasi, della pedagogia speciale, della letteratura per l'infanzia e la giovinezza, dei marginali, dell'educazione comparata.

Quest'ultima storia considera tutte le altre in chiave comparativa cercando i valori del pluralismo, della differenza e del dialogo della pace,[10] nella dialettica unità-diversità.

Una particolare storia è anche quella dell'immaginario, anche se non molto indagato, forse per la sua complessità di indagine, anche se i processi di inculturazione e la formazione della mentalità passano proprio attraverso le pratiche come la narrazione, l'iconografia, la predicazione, le tecniche dei mezzi di comunicazione di massa, il teatro, la mitografia religiosa e laica. La storiografia ha anche messo in luce i «silenzi» dell'educazione, lì dove la carenza di fonti lascia dei vuoti temporali ed interpretativi che a volte si possono colmare con «casi esemplari»,[11] altre volte permangono come zone d'ombra della storia pedagogica ed educativa.

Anche la tradizionale storia delle teorie si rinnova perché accanto alle idee filosofiche si collocano quelle scientifiche e ideologiche che tanta parte hanno avuto nella storia a partire dalla modernità. Le teorie sono paradigmi di lettura della realtà che a volte spiegano la realtà, altre volte sono in contrasto con la materialità dell'esistente educativo, ma non possono mai essere ignorate in favore di una prassi che rischia di scadere in

[8] Henri-Irénée Marrou. *La conoscenza storica* (Bologna: il Mulino, 1962), 51.
[9] Fernand Braudel. *I tempi della storia: Economie, società, civiltà* (Bari: Dedalo, 1986).
[10] Luca Gallo. *Itinerari di ricerca della comparazione educativa* (Bari: Progedit, 2018).
[11] Si veda, ad esempio, Carmela Covato. *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia* (Milano: Unicopli, 2003); Tiziana Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra* (Roma: Carocci, 2014).

tecnicismo.[12] Le teorie definiscono l'idea antropologica di uomo e quella ontologica di mondo dalle quali scaturiscono le forme dell'educazione della singola personalità e quelle societarie.

Il filo rosso che lega tutte queste storie, è la storia dell'emancipazione umana, la carica di progettualità antropologica: l'oggetto di studio della storia educativa diventa tutto ciò che ha significato riscatto umano, non in un percorso lineare che, come poteva delineare la storiografia positivista, sia costantemente migliorativo, ma in uno scorrere del tempo che si configura ricco di percorsi paralleli, alternativi, interrotti, ripresi o portati alla luce dallo scavo storiografico.

La conoscenza dei modelli del passato arricchisce la storia della pedagogia e dell'educazione ed il concetto stesso di educazione, e si configura come educazione al pluralismo, come incontro di scoperta dell'alterità antropologica.

Infine si può dare uno sguardo alle correnti storiografiche che, sulla scia della tradizione, si sono caratterizzate per studi specifici all'interno del panorama nazionale. Semplificando per ragioni di spazio, si può dire che emergono negli anni Settanta, almeno tre indirizzi di ricerca che hanno realizzato anche interessanti intrecci, per mantenendo sempre la propria identità: la storiografia laica, la storiografia marxista, la storiografia cattolica.[13]

La storiografia laica della scuola fiorentina ha prodotto studi sull'educazione delle donne, di genere e dell'infanzia, le fonti digitali, la memoria e le fonti orali. La scuola bolognese è stata particolarmente attiva nella letteratura per l'infanzia, mentre la storiografia marxista si è concentrata prevalentemente sulla storia della scuola ed ha portato, all'interno della scuola romana, studi sull'educazione sentimentale femminile e sull'immaginario.

La storiografia cattolica ha manifestato grande attenzione per gli archivi e per l'utilizzo di fonti archivistiche, la pubblicistica e i film che hanno raccontato la scuola.

La scuola torinese ha prodotto i maggiori saggi di storia dell'editoria, così come le indagini maceratesi hanno posto in luce alcuni aspetti della storia della scuola legati alla cultura materiale e al vissuto quotidiano.

La scuola padovana – fondata da Giuseppe Flores d'Arcais – ha indagato la storia della letteratura giovanile, la tradizione positivistica e poi spiritualistica della locale Università, l'educazione extrascolastica. Alcuni studi hanno anche riguardato le fonti materiali conservate presso il Museo dell'Educazione-MudEd di Padova.

3. Il Museo dell'Educazione di Padova-MudEd: un bacino documentario privilegiato

I Musei dell'Educazione e della Scuola[14] si inseriscono nel rinnovamento storiografico come bacino documentario in grado di conservare e mettere a disposizione moltissime

[12] La nuova storiografia ha dato vita ad associazioni che promuovono la ricerca: il CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa) nato nel 1980, la SICESE (Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe-CESE) nata nel 1987, la SIPSE (Società Italia per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo) nata nel 2017.

[13] Franco Cambi. *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990* (Milano: Mursia, 1992).

[14] Julio Ruiz Berrio, «Historia y museología de la educacíon. Despegue y reconversíon de los museos pedagógicos», *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, no. 25 (2006): 271-290.

fonti relative al patrimonio storico-educativo[15]. Il Museo dell'Educazione-MudEd di Padova[16], ad esempio, opera in questo modo cercando di connettere le attività di ricerca e di didattica, con le attività di terza missione universitaria intese come impegno sociale. La conoscenza delle collezioni[17] –che significa anche far raccontare la propria storia agli oggetti– la loro contestualizzazione, la datazione spesso incerta da stabilire, la loro disomogeneità inducono ad uno studio multidisciplinare, attento alle identità e alle minoranze che hanno prodotto quelle fonti, come quella di genere.



Fig. 1 *Il Medico del Villaggio*. Quadro murale a uso scolastico di inizio 1900, Ditta Editrice G.B. Paravia e C.

Le ricerche in corso sono tese a stabilire legami con le teorie pedagogiche alle quali le collezioni si possono riferire, in quanto le pratiche e le teorie devono sempre richiamarsi. Le fonti museali permettono approfondimenti sulle dimensioni della memoria

[15] Monica Ferrari, «I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, no. 15 (2008): 21-26; Antonio Viñao Frago, «El patrimonio histórico educativo: memoria, nostalgia y estudio. Conciencia social», *Anuario de didáctica de la geografía, la historia y la ciencias sociales*, no. 15 (2011): 141-148; Juri Meda, «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano», en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: pre-supuestos y prospectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Es-colar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, eds. Juri Meda y Ana Maria Badanelli (Macerata: EUM, 2013), 167-198; Juri Meda, «Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?», en *Itinerari nella storiografia educativa*, eds. Vittoria Bosna y Antonella Cagnolati (Bari: Cacucci, 2019), 139-154; Marta Brunelli. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola* (Milano: FrancoAngeli, 2018).

[16] Carla Callegari, «El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad», *Cabas*, no. 28 (2022): 59-70; Carla Callegari, «La ricerca storico-educativa e la didattica nel Museo dell'Educazione di Padova», en *La ricerca storico-educativa tra contesti educativi e sfide sociali*, eds. Valeria Rossini, Antonia Rubini y Vito Balzano (Lecce: Pensa Multimedia, 2024), 32-39.

[17] Marta Brunelli, «La catalogazione dei "beni culturali" della scuola: questioni metodologiche e culturali», en *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca (vol. I)*, ed. Hervé A. Cavallera (Lecce: Pensa Multimedia, 2013) 193-218.

dell'educazione[18] prima ricordate anche intersecandosi con i ricordi dei visitatori del Museo. La mostra attualmente fruibile al Museo di Padova *La scuola mobile all'aperto «Gioconda» di Este. Un'esperienza anticipatrice dei tempi* ha voluto mettere in connessione un'esperienza scolastica innovativa svoltasi a Este, cittadina in provincia di Padova, con l'educazione all'igiene e l'attenzione alla salute della popolazione che, a fine Ottocento e nei primi decenni del Novecento, oltre a contrastare credenze popolari, era volta ad avversare tre grandi problemi sociali dell'epoca: l'alcolismo, la malaria e la tubercolosi.

Lo stretto intreccio tra educazione, igiene e medicina si incontra proprio all'interno delle teorie e delle prassi educative proposte dal positivismo europeo, nell'esaltazione del progresso scientifico quale panacea di tutti i mali che fu promosso da educatori, medici, igienisti, antropologi e filantropi a partire dalla seconda metà dell'Ottocento. Anche in epoca fascista – seppur con ben altri intenti politici – il corpo, la robustezza, la salute sono stati oggetto di cura educativa, così come in età repubblicana, a partire dalla fine della seconda guerra mondiale, si è dato importanza alla salute.

Il percorso museale racconta il periodo positivista e quello fascista, attraverso l'attiva propaganda comunale e l'importante mobilitazione civica che ha coinvolto gli insegnanti. Ne sono un esempio i quadri murali che ritraggono i medici nelle povere case, quelli esplicativi delle pratiche igieniche, quelli che veicolano i principi della lotta all'alcolismo.



Igiene dell'alimentazione e *Animali ed insetti pericolosi* Manifesti a scopo informativo e preventivo su alimentazione e protezione da parassiti, anni Venti del Novecento, Croce Rossa Italiana.



Tutte le bevande fermentate od alcooliche sono nocevoli. Manifesto informativo federazione anti alcolista italiana, ideato dal Prof. Dott. Carlo Anfosso, primi anni del Novecento, Ditta Editrice G.B. Paravia e C

4. Conclusione

Questa storiografia sicuramente ha molti aspetti positivi perché riconosce lo sviluppo della cultura umana ed anche quello delle persone, rinforza gli studi sul contesto storico da molti punti di vista nella costante collaborazione con le scienze umane, si pone come alternativa alla «macromania» promuovendo studi di microstoria sempre però collegati con i contesti nazionali ed internazionali in un intreccio di dimensioni che concorrono a formare un sapere pedagogico-educativo sempre più articolato e sistematico, ampio e

[18] Antonio Viñao Frago, «Memoria, patrimonio y educación. Educatio Siglo XXI», *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia* 2 (2010): 77-42. Un risultato degli studi sulle collezioni padovane è il volume *Da maestri a direttori didattici*, ed. Giuseppe Zago (Lecce: Pensa Multimedia, 2007).

complesso. Inoltre pone in evidenza la discontinuità che ha molto a che vedere con le fonti e, di conseguenza, con i metodi.

Presenta però anche dei problemi come l'accesso alle fonti e il controllo della loro veridicità ed attendibilità. Inoltre il complesso lavoro ermeneutico-interpretativo dello storico presuppone molte competenze e deve prevedere collaborazioni con altri specialisti e disciplinaristi, nel rispetto delle competenze reciproche. Infine c'è il rischio della frammentazione delle ricerche come conseguenza della specializzazione introdotta dalle articolazioni settoriali e la ineguale distribuzione territoriale degli studi.

Una breve riflessione si può dedicare anche al valore che questa nuova storia ha: la «conoscenza storica», l'esercizio della memoria serve per comprendere il presente e leggere le possibilità future da costruire e rendere possibili, infatti è proprio la conoscenza del passato che condiziona il presente e fa scoprire possibilità rimosse e inevase, proiettandoci in un futuro dove realizzare quelle possibilità, stabilendo un orizzonte di senso che comprende ogni progettazione, anche quella utopica, un mondo «della possibilità».

Questo lavoro di scavo e di interpretazione a volte riposiziona nella giusta dimensione anche il presente, con tutta la sua impellenza perché lo rilegge in una prospettiva che lo relativizza e ne mette in evidenza le alternative e le povertà. In questo senso la storia della pedagogia e dell'educazione assumono un contorno nettamente educativo e propositivo anche dal punto di vista didattico.

La capacità dimostrata dagli storici della pedagogia e dell'educazione nel recentissimo passato di collaborare e a volte fondere ricerche di diverso indirizzo culturale, e l'ottica pluridisciplinare adottata ci parlano della vitalità della disciplina e della necessità di indagare gli intrecci profondi della storia «totale» – locale, nazionale e globale – anche attraverso scelte storiografiche molto diverse che però possono concorrere a far luce sul passato, per progettare un futuro pedagogicamente più consapevole e più eticamente rispondente ai mutamenti sociali-politici-culturali che sfide, come quella della globalizzazione, ci pongono davanti.

Els llibres commemoratius d'entitats del món de la discapacitat a Catalunya i les Balears

Josep CASANOVAS PRAT
Universitat de Vic (Espanya)
josep.casanovas@uvic.cat

Joan Josep MATAS PASTOR
CESAG-UP Comillas (Espanya)
jmatas@cesag.org

RESUM: Aquesta comunicació fa una anàlisi comparativa de disset llibres commemoratius d'entitats del món de la discapacitat de Catalunya i les Balears. Es tracta d'una mostra representativa d'aquests dos territoris, escollits per ser les comunitats de residència dels autors. La recerca realitzada és una via de compromís social d'aquests dos investigadors i, a la vegada, també ens demostra el compromís social del sector de la discapacitat, manifestat per les entitats, autors i protagonistes dels llibres. A partir d'unes fitxes i una taula resum, la recerca fa una anàlisi detallada de les característiques dels llibres i tracta de la història de les entitats, fixant-se en la part educativa. Acaba amb la conclusió general que no hi ha diferències significatives entre els dos territoris, amb una producció de llibres molt corporatius d'història pública, mentre que temporalment, detectem cada vegada una voluntat inclusiva més marcada, d'obertura a la societat.

PARAULES CLAU: Història Pública; Llibres; Discapacitat; Educació; Inclusió.

1. Introducció

La recerca en història pública de la discapacitat és un camp molt inexplorat. Els dos autors d'aquesta comunicació som molt propers al tema, perquè cada un tenim una filla amb discapacitat intel·lectual, alumnes en escoles d'educació especial. Els dos també compartim el fet d'haver participat activament entitats del món de la discapacitat i d'haver publicat sobre aquests aspectes. El nostre compromís social a la recerca ens ha portat a fer una anàlisi dels llibres commemoratius del territori més pròxim on vivim, amb l'interès de conèixer les característiques de producció produïda, però també la història de l'educació en la discapacitat, qui l'ha escrit i com ho ha fet per donar-la a conèixer. D'aquesta manera, ens proposem d'incloure aquest col·lectiu sovint desconegut i molt poc estudiat en l'àmbit de la recerca.

2. Marc teòric

L'elaboració i difusió d'un relat autobiogràfic ha esdevingut una pràctica freqüent en organitzacions socials i polítiques. La majoria d'aquestes organitzacions han seguit uns patrons comuns per consolidar i disseminar la seva història oficial, ocupant l'espai públic amb monuments, construint museus, organitzant festivitats, creant productes audiovisuals o publicant monografies.[1]

[1] Carolyn Booth, «La memoria social en las organizaciones. Los métodos que las organizaciones usan para recordar el pasado», *Revista Empresa y Humanismo* 2 (2005): 95-131.

La història pública és un concepte creat per Robert Kelley a la Universitat de Califòrnia a Santa Bàrbara a finals dels anys setanta del segle XX que ens remet a tots els discursos i narracions històriques generades fora de l'àmbit universitari. Com és ara arxius, biblioteques, museus, administració pública, empreses privades, entre d'altres. Aquesta tenia i encara té una forta connexió amb la història local ja que aquesta presenta una pràctica pública de la història que l'apropa a una audiència més ample, però més lligada al que és local.

Tradicionalment, el concepte d'història pública es circunscriu a la praxi d'historiadors i a l'aplicació del mètode històric fora de l'acadèmia.[2] Pons seguint a Cauvin, ens assenyala que la Història Pública és aquella que es comunica a un públic no acadèmic i en la que hi ha una participació pública en la construcció del discurs.[3]

En definitiva, la Història Pública la podem definir de manera planera com aquella feta per la gent i per a la gent.[4] Ara bé, tot mantenint el mètode històric per donar credibilitat i coherència metodològica a la narració històrica resultant. Encara que es pot presentar de manera molt diversa, noltros hem apostat per a l'anàlisi de llibres commemoratius amb diferents formats. Podem referir-nos als llibres commemoratius com a publicacions corporatives elaborades amb l'objectiu de commemorar la fundació dels centres, en les quals es repassa la trajectòria del centre en qüestió i es posa en valor elements històrics com ara els mites fundacionals, els directius, els usuaris o els benefactors. Si analitzem aquests productes historiogràfics, podem observar que la seva producció i difusió segueix alguns patrons i regles de la història corporativa que té un important component institucional i comercial.

3. Metodologia

Aconseguir una mostra representativa de llibres commemoratius d'entitats del món de la discapacitat, era el pas previ a la seva anàlisi. Tot i que ja teníem algunes referències que ens tocaven de prop, desconeixíem l'existència de la majoria d'obres que han acabat configurant la mostra.

La recerca dels llibres catalans es va fer a partir dels catàlegs de les següents: la Biblioteca de Catalunya, on es dipositen els exemplars de la producció editorial catalana; Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC) i el catàleg col·lectiu de les biblioteques públiques catalanes, de nom Atena. Per les Balears es va consultar quatre llibres al Catàleg Bibliogràfic de les Illes Balears (CABIB) i tres, en no tenir ISBN, a partir de contactes personals.

En els catàlegs de les biblioteques, es va fer una cerca per les matèries com «discapacitats mentals» i «educació especial». Entre tots els registres previs obtinguts per matèries, prop de dos-cents, vam seleccionar els llibres d'entitats que tenen, o han tingut, un centre d'educació especial dintre de la seva organització. El resultat és una mostra que potser no és completa del tot pel cas català, perquè se'ns escapen les obres que no han estat dipositades en les grans biblioteques públiques, però sí que és prou representativa del tipus de producció existent.

[2] Anaclet Pons, «De la historia local a la historia pública: algún defecto, ciertas virtudes», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 1, (2020): 71. https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366
[3] Ibidem, 72.
[4] Avelina Miquel Lara y Sara González Gómez, «Museus Pedagògics i Història Pública», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 39, (2022): 165.

De tots els disset llibres se n'ha fet una lectura i una primera fitxa d'anàlisi detallada, un model de fitxa que amb algun petit retoc ja va ser utilitzat en una altre recerca.[5] Amb aquesta informació s'ha creat una taula resum més concreta, a partir de la qual hem fet l'anàlisi de la recerca.

4. Resultats

4.1. *Lloc, any, data creació entitats i llengua emprada*

Des d'un punt de vista territorial, hem observat una relativa major representació de llibres àrees més poblades. Relativa, perquè el volum d'habitants no acaba d'explicar del tot els resultats. Hi ha un factor local significatiu en aquests tipus d'obres, però també cal considerar l'entorn social i institucional on es produeixen.

A les Balears, la major part d'obres són de Mallorca, amb la seva capital al capdavant. Només hi ha una representació simbòlica per Menorca, amb un llibre, i cal precisar que d'Eivissa hi ha dues obres compartides territorialment, ambdues són d'Amadiba, amb centres a Palma i Eivissa.

A Catalunya, la distribució provincial de llibres és de: 5 per Barcelona, 4 Girona, 1 Tarragona i cap pel Lleida. Només dos llibres són de la sobrepoblada àrea metropolitana de Barcelona. En el fons, en totes les obres hi juga un paper destacat el potencial de l'entitat ressenyada més que el poblacional. Destaca el volum de la provincia de Girona i, en canvi no tenim base per intrpretar la baixa representació de Tarragona i la inexistent de Lleida.

Cronològicament, totes les entitats van ser creades el segle XX. Només amb una excepció, tots els llibres commemoratius són del segle XXI. El gruix més important d'entitats van ser creades els anys seixanta i setanta. En unes dècades d'eclosió d'associacions de famílies interessades en la creació d'escoles per als seus fills amb discapacitat. Als marges d'aquestes dècades, hi ha una escola municipal actualment ja centenària de Barcelona, un col·legi emparat per un ordre religiós a Palma i també d'aquesta població, més recent un centre inicait el 1991 per la mare d'una nina amb discapacitat.

Quan a l'any de publicació dels llibres commemoratius, es concentren en les dues primeres dècades del segle XXI. Tots els 10 llibres de Catalunya són d'aquestes dues primeres dècades, a partir d'aquests anys, coneixem per alguns casos que la història pública d'algunes d'aquestes entitats s'ha produït d'altres formes, com en mitjans audiovisuals. Respecte a les Illes Balears, hi ha molta més variabilitat, que s'explica perquè també la mostra d'entitats és més dispersa en el marc temporal.

Lingüísticament, predomina clarament la llengua catalana en l'escriptura, resultat del moment i lloc de publicació. Hi ha algunes excepcions a comentar, un llibre publicat ínegrament en castellà a Palma el 1941 en ple franquisme i un altre obra ded Santa Coloma de Gramanet amb doble edició catalana i castellana. El llibre d'AMPANS compta del text al castellà en un annex final. Una poca variabilitat en la llengua que respon a la realitat sociolingüística i de difusió de les obres.

[5] Sergi Moll, Pere Fullana i Joan Josep Matas, «The Public and Corporate Use of History: Commemorative Books and Catholic Schools», *History of Educations and Children's Literature* XIX, no. 1 (2024): 151-169.

4.2. *Abast i difusió dels llibres*

Pel que fa a l'abast i difusió dels 17 llibres, 14 són autoeditats per la pròpia entitat, bé en solitari, o bé amb el suport d'institucions públiques municipals i autonòmiques o d'entitats privades, principalment financeres. La voluntat de fer història i memòria corporativa hi és ben present, malgrat en molts casos s'elaboraren per consum intern.

Els tres casos en que no és autoeditat, un ho fa una editorial privada, l'Editorial Mediterrània, i els altres dos són editats per institucions públiques: l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i la Conselleria de Sanitat i Seguretat Social del Govern Balear.

4.3. *El perfil dels autors*

Pel que fa al gènere dels autors, podem afirmar que està equilibrada la presència d'homes i dones. Entre autors i coordinadors tenim una total de 10 homes i 9 dones.

Dels 17 llibres, només tres estan escrits per historiadors professionals, dos d'ells són a més periodistes i un és professor universitari. Aquest fet, ens permet afirmar que els productes analitzats compleixen amb el tret de la històrìa pública que diu que la seva elaboració es fa fora de la història oficial i acadèmica.

A més a més, quasi la meitat dels autors i coordinadors, 9 de 19, tenen una vinculació professional i/o afectiva amb l'entitat historiada. Val a dir que dos dels autors són erudits locals, confirmant encara més la relació de la història publica amb el que és local.

Per perfil acadèmic i àmbit de treball, els autors pertanyen a les àrees d'humanitats i ciències social, excepte un, que és informàtic i, per tant, pertany a la branca de ciències tecnològiques.

Cal afegir que dels 19 autors i/o coordinadors, 6 són periodistes. D'aquests, 4 estan en actiu i les altres dues són les caps de comunicació de l'entitat analitzada. Dels 6 casos, només un correspon a les Illes Balears, la resta són de Catalunya.

L'altra professió que més abunda en l'autoria és la psicologia, tres d'elles ho són. També hi trobam un mestre d'escola que és, alhora, artista i polític que ha ocupat diversos càrrecs dins la Generalitat de Catalunya; una religiosa que pertany a la Congregació de les Germanes Franciscanes de la Immaculada, titular de l'escola d'educació especial autobiografiada; i, per últim, destacar una professora d'institut, llicenciada en Filologia Catalana.

No podem acabar aquest epígraf sense assenyalar que la majoria dels autors o autores són molt actius en el teixit associatiu de la població on s'ubiquen els centres i les organitzacions estudiades.

4.4. *El format i l'aparença del llibre*

El format més usat és el del llibre clàssic, encara que hi ha dues excepcions. Un fascicle dins una col.lecció, a Catalunya, i un còmic, a les Illes Balears.

L'automemòria de l'entitat predomina en aquells productes construïts en base a entrevistes o articles de col.laboració de persones que han format part de l'entitat historiada. Això succeeix en nou dels casos.

A quasi la totalitat dels productes s'imposa un estil narratiu literari, bé de crònica periodística, o bé com a narració literària convencional. Només en dos dels casos podem considerar que són estudis acadèmics d'història de l'educació social, un de Balears i l'altra de Catalunya.

Ja per acabar, cal apuntar que tots els llibres, excepte un, són edicions senzilles de tapa blana i amb fotografies o il.lustracions a color o en blanc i negre, bé com a apèndix documental, o bé a l'interior del contingut complementant el text escrit.

4.5. *L'escola i els protagonistes del relat*

El tractament que reben les escoles i els protagonistes dels llibres analitzats té dues tendències ben marcades. D'una banda, hi ha les obres institucionals de grans entitats que presten serveis a persones amb discapacitat, on l'escola és només un servei més dels múltiples que ofereix. Excepte el cas d'Amadiba, creada com a servei d'oci, en tots els altres casos l'entitat neix per crear una escola d'educació especial. D'altra banda, hi ha els llibres d'escoles, centrats en aquesta i no en la institució titular del centre.

Els protagonistes d'aquests llibres commemoratius són majoritàriament els fundadors i directius dels centres, siguin familiars, educadors, col·laboradors, religiosos, empresaris, metges, mecenes o polítics. Mentre que en el segon cas, el dels llibres d'escoles, sense oblidar els impulsors, prenen més protagonisme els mestres i alumnes del centre. S'entreveu també una tendència més marcada en les obres més recents que antigues, de donar veu també a l'alumnat i persones ateses per la institució, si bé en general queden molt poc representades.

Finalment, és interessant de veure l'evolució fan aquestes escoles, en la que destaquen diversos casos d'escoles que passen a la xarxa pública de centres escolars, com a Ripoll, el Vendrell i Santa Coloma de Gramenet. D'altres casos molt freqüents d'institucions que van nèixer com associacions de famílies i passen a ser fundacions privades. O el protagonisme dels municipis, governs autonòmics i de congregacions religioses.

4.6. *Les accions i els espais educatius referenciats*

Pel que fa a les accions, podem concloure que la creació de serveis (educatius, assistencials i sociosanitaris) i la seva incidència articulen el discurs dels llibres analitzats. Tots ells reivindiquen la lluita de les entitats i associacions per aconseguir serveis i drets per a les persones amb discapacitat en el context sociopolític de la transició a la democràcia a l'Estat espanyol, en el que tot estava per fer.

La creació d'escoles d'educació especial constitueix l'acció primigènia a partir de la que es desenvolupen altres accions educatives, formals i no formals, sanitàries i socials.

En els casos de narracions memorialístiques, els protagonistes de la història valoren l'acció de cada servei creat com a molt positiva per a les seves vides.

Pel que fa als espais, tots ells parlen, amb més o menys intensitat, dels edificis escolars i/o sociosanitaris en els que es desenvolupa l'acció. En canvi, només són quatre els llibres que incideixen en els espais educatius com són les aules i el seu equipament, les metodologies i instruments emprats i també de l'alumnat.

5. Conclusions

Tots els llibres analitzats tenen un to marcadament institucional i, en certa manera, corporatiu. Compleixen els trets bàsics del que podem considerar com a història pública de l'educació. En primer lloc, comuniquen la història de l'entitat i/o l'escola a públics no acadèmics. I, en segon lloc, en la narrativa històrica hi participen, de manera diversa, els protagonistes de la narració: alumnes/usuaris, familiars i professionals. Un fet que demostra el compromís social del sector amb voluntat del coneixement i difusió de les històries d'aquestes intitucions.

La diversitat de formats i la participació abans esmentada denoten una intenció inclusiva per part dels promotors de les obres que són les mateixes entitats. Cal tenir present que el gran repte que té l'associacionisme del món de la discapacitat en el segle XXI és precisament la inclusió real en tots els àmbits de la vida.

Generaciones, abordajes y compromisos de la Historia de la Educación como disciplina en España

Paulí DÁVILA BALSERA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
pauli.davila@ehu.eus

Luis María NAYA GARMENDIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
luisma.naya@ehu.eus

RESUMEN: En el desarrollo de la Historia de la Educación como disciplina, tanto en la docencia como en la investigación y la transferencia de resultados, siempre ha estado presente una cuestión clave: la función de esta disciplina y, consecuentemente, su compromiso social. Cada uno de estos ámbitos supone abordajes distintos en lo teórico, lo metodológico o los públicos. Frente a una docencia marcada por un corpus consolidado y prácticas docentes compartidas, la investigación se ha abierto a un campo extenso y productivo, donde las fuentes y los giros historiográficos, los zahoríes y derviches, se han ido actualizando, manteniendo un cierto nivel científico. En cuanto a la transferencia y la divulgación se aprecia un compromiso de apertura de los museos como recursos necesarios en la disciplina. En esta colaboración queremos abordar esta temática a lo largo de los últimos cincuenta años en el caso español, a través de tres etapas con sus respectivas características. Para ello partimos, previamente, de dos elementos en la evolución de la disciplina: la comunidad discursiva y las generaciones académicas. Cada etapa marca un tipo de compromiso social y educativo, donde predominan tres tipos de focalización y denominación: la historia de la pedagogía, como modelo a imitar por parte del magisterio; la historia social de la educación, como comprensión del contexto social de los fenómenos educativos y la historia cultural de la educación, como conocimiento de la cultura escolar, en los procesos de escolarización. Estos enfoques han conllevado compromisos profesionales, adecuándose a las demandas sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; España; Generación; Siglo XX; Giros Historiográficos.

1. Introducción

El estudio de los compromisos sociales por parte de los historiadores e historiadoras de la educación supone la existencia de dos elementos: una comunidad discursiva y unas generaciones de académicos, orientados por una voluntad de contribuir con sus aportaciones a una determinada forma de entender la Historia de la Educación y su compromiso social y educativo. Por lo que respecta a la *comunidad discursiva* de la Historia de la Educación como disciplina en España, ésta se caracteriza por compartir una misma forma de entender la disciplina, sus planteamientos teóricos y metodológicos, al margen de los respectivos presupuestos ideológicos. Por lo que se refiere al desarrollo de unas *generaciones académicas del profesorado*, se aprecia la existencia de, por lo menos, tres generaciones que comparten el abordaje de la disciplina desde perspectivas diferentes, estableciendo unos rasgos diferenciados en función de otras tantas perspectivas de la disciplina, tanto en su aspecto docente como investigador: una primera generación en la que predomina una concepción de la disciplina enfocada en la Historia

de la Pedagogía; una segunda generación donde el punto de encuentro es una concepción de la disciplina como la Historia Social de la Educación y, finalmente, una perspectiva más reciente centrada en una concepción basada en la Historia Cultural de la Escuela. Estas tres concepciones remiten a determinadas perspectivas en la compresión y la transmisión de valores, de contextos y de funciones en los ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia de resultados. Estas generaciones tienen unos límites temporales que abarcan desde el último tercio del siglo XX hasta la actualidad, en el contexto en el que hemos visto evolucionar la Historia de la Educación en su sentido amplio.

2. El oficio de historiar la educación, la comunidad discursiva y las generaciones

El oficio de historiador/a de la educación tiene raíces lejanas en la construcción de este ámbito del conocimiento, tanto en España como en el extranjero. De hecho, dentro del gremio, es un recurso bastante habitual referirse a estos antecedentes para mostrar tanto la evolución de la disciplina desde el siglo XIX, como la función que cumple dentro del currículo de la formación del magisterio, en sus inicios, y en los grados en educación en la actualidad. Los manuales de esta disciplina son una buena fuente para observar la adecuación de estos textos a las diferentes corrientes historiográficas.[1]

Pero el oficio de historiador o historiadora de la educación se ejerce en una determinada comunidad científica donde es importante ver el nudo de vinculaciones a diversos niveles: flujos de opinión, contactos profesionales, intereses compartidos, grupos de investigación, cargos en la administración educativa, formación de tribunales de oposición, comisiones de evaluación, de toma de decisiones en la acreditación de colegas, etc., además de la docencia, que tiene un componente de historia académica, con un discurso más o menos canónico y compartido por quienes se dedican profesionalmente a esta labor. Todo ello conforma un tipo de relaciones determinadas de poder, tanto en el orden de la dependencia profesional, como en el orden del discurso. Es decir, ¿qué es lo que nos define? ¿qué temáticas tienen un éxito asegurado y qué otras van a caer en el cajón del olvido? ¿a quiénes es pertinente citar en los trabajos científicos y quiénes están condenados a un cierto ostracismo por sus posturas ideológicas? ¿qué grupos de colegas ejercen una hegemonía en las decisiones y qué otros han sido silenciados? En definitiva, y siguiendo los presupuestos de Foucault, ¿qué regímenes de la palabra controlan el orden del discurso?

Para explicar este proceso nos interesa resaltar dos conceptos que nos parecen importantes: la existencia de una *comunidad discursiva* y el desarrollo de unas *generaciones académicas* que han surgido y se han mantenido hasta la actualidad. Con respecto al concepto de comunidad discursiva, hay tres elementos del discurso científico que queremos resaltar. En primer lugar, constatamos la existencia de un conjunto de inquietudes compartidas entre los historiadores/as de la educación que conforman un determinado discurso científico. En segundo lugar, extraemos algunas conclusiones sobre la producción bibliográfica en algunas revistas científicas del ámbito de la Historia de la Educación y, en tercer lugar, nos referimos a los congresos de esta disciplina para constatar las temáticas abordadas en los mismos. Asimismo, nos referimos, de manera somera, a las sociedades científicas del ámbito de Historia de la Educación. En resumen, se trata de un conjunto de profesionales dedicados a un ámbito de conocimiento, que

[1] Antón Costa, «Los Manuales de Historia de la Educación a examen», en *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*, ed. Carmen Colmenar y Teresa Rabazas (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 143-173.

colaboran en revistas de impacto científico, que presentan sus aportaciones a congresos con cierta periodicidad y que son miembros de alguna sociedad científica. Todo ello produce un efecto que se traduce en una red de acciones que conforman unas prácticas discursivas en el orden del saber.

Estos indicadores, desde la perspectiva foucaultiana, tienen que ver con la comunidad discursiva, de manera que el discurso de la historiografía «sería generador de "racionalidades", es decir, de modos de pensar e imaginarios culturales que instituyen lo "normal", lo "aceptable", lo verdadero y lo falso en un determinado contexto social y cultural».[2] De manera que la historia profesional sería una práctica discursiva disciplinada y disciplinaria. A esta perspectiva teórica debemos unir los compromisos docentes, en docencia reglada, conferencias, cursos de master, o las actividades de transferencia de resultados de las investigaciones, la pertenencia a grupos de investigación, o a asociaciones profesionales, en nuestro caso la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHEPLC), *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE), *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE) o *Sociedad Española de Pedagogía* (SEP), entre otras. De este modo, este conjunto de acciones y compromisos involucran a un colectivo importante de profesionales que comparten el mismo universo académico y de teorías historiográficas que les permiten optar libremente por una forma u otra de entender su aportación a la comunidad a la que creen pertenecer o pertenecen sin ser conscientes de ello.

Otro de los conceptos que puede ser útil para entender esta comunidad discursiva es el de generación, a la manera que fue utilizado por Ortega y Gasset y Mannheim, en una serie de trabajos que vieron la luz en la década de los años 20 del pasado siglo[3] y que se refiere a un conjunto de personas nacidas más o menos en el mismo año y que han compartido experiencias escolares o de juventud similares, aunque sea en contextos diferentes. Hay que destacar que cada generación tiene un mundo de relaciones, de referencias, de contextos políticos y sociales que consideran que ha marcado su vida de una manera determinada. El significado de la vida de los individuos en un lapso determinado de tiempo (de quince o veinte años, según los autores) parece ser suficiente para hablar de generación con estos elementos entre otros: su lugar en la historia, compartiendo determinados acontecimientos históricos en la misma fase de la vida, con creencias y comportamientos comunes y, posiblemente, vinculados a un sentimiento de pertenencia común. La biografía de cada uno de los que conforman una generación, por lo tanto, se inscribe en ese contexto social, donde, finalmente, podría hablarse de una biografía coral, y donde los matices de un individuo u otro no desvirtúan esos elementos comunes. A partir de aquí, pasar a construir una identidad generacional podría ser una opción y, en algunos momentos, los individuos pueden llegar a referirse a ellos mismos con un sentimiento de pertenencia que evita mayores matices individuales.[4]

Por lo tanto, para hablar de generaciones se hace necesario señalar, en el caso de la Historia de la Educación en España, unas etapas que podrían corresponderse con un conjunto de historiadores/as de la educación. Así, aunque la historiografía educativa tiene una muy larga trayectoria, podríamos hablar de una primera generación que abarca desde

[2] Rodrigo Escribano Roca, «El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente», *Historiografías* 14 (julio-diciembre 2017): 12-32, 16.
[3] Julián Marías, *El método histórico de las generaciones* (Madrid: Revista de Occidente, 1949).
[4] Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia y Joana Miguelena Torrado, «On May '68 in Spain: Student Youth and the Autonomous Universities», *History of Education & Children's Literature* XIV, no. 2 (2019): 135-155. https://doi.org/10.5281/zenodo.14748543

1982, por poner una fecha clave en el terreno asociativo y de publicación de una importante revista y el comienzo de los coloquios, hasta 1997, y que podría ser definida como de «construcción de la identidad profesional»; otra segunda generación desde esa fecha hasta 2010, que podría definirse como de «consolidación y expansión de la investigación» y, finalmente, una tercera desde 2011 hasta la actualidad, definida como de «apertura a los nuevos retos». Las características de cada generación estarían marcadas por un conjunto de indicadores relativos a actividades científicas, cambios curriculares, emergencia de temas de investigación, modos de investigar o acceso a la carrera docente e investigadora. En cada generación podríamos añadir una nómina de colegas del área de conocimiento que son puntos de referencia, pero esta tarea la dejamos en manos de quienes lean este texto, a la espera de confeccionar un *who is who* de nuestros zahoríes y derviches.[5]

3. El compromiso social de la historia de la educación

Cada una de estas maneras de entender la disciplina conlleva diferentes compromisos sociales, en función de las demandas docentes, de las fuentes y giros historiográficos y de las nuevas audiencias. Así, podemos hablar, en la primera etapa, de que la disciplina se centra en la formación del magisterio y que el compromiso es interno a la propia docencia e investigación sobre modelos pedagógicos; en una segunda etapa se acentúan los contextos históricos, sociales y políticos para poner en valor la interacción de la educación con la perspectiva social y, finalmente, en la tercera etapa, el compromiso social debe abarcar contextos de conocimiento público sobre lo que ocurre en el interior de la escuela.

El reconocimiento de estas generaciones y las tareas desarrollas en cada uno de estos ámbitos conlleva también unos perfiles diferentes: primero, en la docencia, marcada por la función formativa del magisterio, las políticas y contextos educativos en titulaciones más allá de la formación del magisterio y en el conocimiento de los procesos de escolarización donde los objetos escolares adquieren un valor interpretativo; segundo, en la investigación, donde los archivos eran fuentes primordiales para la escritura de tesis y producción científica, los contextos eran la referencia prioritaria en el estudio de las instituciones educativas y donde la cultura escolar es el foco que ilumina la búsqueda de fuentes; y tercero, la divulgación, centrada en planes docentes para poner en valor la mirada pedagógica, apertura a nuevos contextos que permitan contextualizar la realidad educativa y estudio y transmisión a unas nuevas audiencias. En todo este proceso, que dura no más de 50 años, se puede apreciar la adecuación de la Historia de la Educación como disciplina a las necesidades que han ido apareciendo tanto en el interior de la disciplina, como los nuevos contextos sociales y académicos. La Historia pública de la Educación es el nuevo reto y recurso ahora disponible.

En síntesis, podríamos esquematizar cuanto llevamos dicho, en la siguiente tabla:

[5] Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia e Irati Amunarriz Iruretagoiena, «Zahoríes y derviches en Historia de la Educación en España», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, no. 45 (gener-juny 2025): 35-68. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.321

DISCIPLINA	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	DIVULGACIÓN	COMPROMISO
Historia de la Pedagogía	Formación magisterio	Archivos eran fuentes primordiales	Centrada en planes docentes	Magisterio
Historia Social de la Educación	Política y contexto social	Contextos eran la referencia prioritaria	Apertura a nuevos contextos	Política social
Historia Cultural de la Escuela	Procesos de escolarización	La cultura escolar es el foco	Nuevas audiencias	Cultura escolar, museos, historia pública

Por lo tanto, con esta exposición conviene poner sobre la mesa lo que se entiende por compromiso social de la Historia de la Educación. Es cierto que, a la Historia como disciplina, en general, se le han asignado una serie de funciones que, en muchas ocasiones, parecen confundirse con el compromiso social, pero que en realidad es una función que contribuye a la formación de una determinada manera de ver el pasado, de construir la identidad de los ciudadanos. En definitiva, los historiadores se presentan como aquellos profesionales que se dedican a gestionar la memoria, destacando una serie de discursos y narraciones que permiten crear un efecto de verdad sobre el pasado histórico. Estas cuestiones se han debatido en el gremio de historiadores e historiadoras para dar utilidad a la historia como disciplina, sobre todo en el ámbito de la enseñanza.

Esta misma cuestión se ha debatido cuando nos referimos a las funciones de la Historia de la Educación que, en general, se confunde con la importancia que tiene la disciplina en el conjunto de un plan de estudios para la formación del magisterio o de otros profesionales de la educación. Es decir, resulta más habitual referirse al currículum profesional para ver el alcance de la disciplina y observar que lo que se oferta en un plan de estudios va a posibilitar que los profesionales conozcan los elementos necesarios para sentar las bases históricas de su formación. Por lo tanto, la preocupación por la disciplina no es tanto interesarse por el compromiso social que deben tener los profesionales de la educación, a través de la historia de la educación, si no construir un discurso que permita a dichos profesionales ubicarse en el recorrido histórico de la disciplina. El hecho de que la denominación de las asignaturas vaya variando se debe más a la necesidad de adecuación a los adelantos historiográficos que se van produciendo, que a una toma de postura por parte de los historiadores e historiadoras de la educación. Ni que decir tiene que la inclusión de asignaturas de historia de la educación haciendo referencia a territorios determinados marca también una forma de enfocar la identidad a través de la enseñanza.

Así, si nos centramos en la tabla anterior, en la primera etapa se pretendía que el alumnado de magisterio conociese no tanto los antecedentes de la educación en toda su complejidad, sino que conociese a los pedagogos o figuras relevantes de la educación que venían a presentarse como auténticos modelos de aprendizaje para la profesión. A veces, seleccionados de manera que estaba presente la ideología de los diferentes autores de los manuales de texto, por ejemplo, predominantemente desde una corriente historiográfica historicista. En cambio, en la segunda etapa, se intentaba comprender la educación poniendo en valor el contexto. Esto significaba una primera oportunidad para hablar del compromiso social de la disciplina, en tanto que el alumnado, en su aprendizaje, podía llegar a conocer diversas claves sociales para interpretar los fenómenos educativos desde la perspectiva histórica. De hecho, el uso de una historiografía marxista o foucaultiana suponía la posibilidad de un mayor compromiso que se abría a la sociedad. Finalmente, en la última etapa, se trata de explicar los fenómenos educativos a partir de unas fuentes materiales de objetos educativos que parecen tener autonomía por sí mismos y logran

crear una red de dependencia cultural, donde los procesos de escolarización parecen explicar todo el proceso de enseñanza aprendizaje e incluso la política educativa o el contexto social.

4. Conclusiones

Hemos planteado que hablar del compromiso de los historiadores/as de la educación supone referirse a las actividades de estos profesionales en el ámbito de sus propias relaciones a través de la comunidad discursiva y sus actividades y de la pertenencia a una generación determinada. Hemos distinguido tres etapas en la evolución de la Historia de la Educación en España para poner de relieve los distintos compromisos sociales y educativos.

Aproximación al enfoque STEAMS desde una dimensión de género en la manualística escolar durante la transición española[1]

Patricia DELGADO-GRANADOS
Universidad de Sevilla (España)
patdelgado@us.es

Bárbara DE-LAS-HERAS-MONASTERO
Universidad de Huelva (España)
barbara.delasheras@dedu.uhu.es

RESUMEN: Los manuales escolares constituyen el recurso didáctico más empleado en las escuelas y ocupan un papel fundamental en la transmisión de modelos de comportamientos sociales, valores y normas culturales forjando, de alguna u otra manera, la identidad colectiva e individual de una nación. El presente estudio tiene como objetivo analizar, desde el enfoque STEAMS (acrónimo en inglés de las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), la representación femenina durante la Transición española (1975-1982). Para ello se ha realizado una revisión de fuentes iconográficas y bibliográficas con objeto de dilucidar si existieron diferencias relativas a la imagen de las mujeres frente a la de los hombres y sus respectivos roles profesionales en la sociedad del momento. En base a este objetivo se ha seleccionado una muestra de nueve libros de texto correspondientes a las asignaturas de Geografía Humana y Económica; Física y Química; y Dibujo, en las etapas de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y FP (Formación Profesional) instauradas por la Ley General de Educación de 1970. Para su estudio se ha empleado la combinación de la metodología histórico-educativa, con perspectiva de género,[2] y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) a través de la implementación del software cualitativo Nvivo versión 12. Los resultados obtenidos evidencian dos modelos identitarios femeninos opuestos que subyacen en los manuales escolares de este periodo: uno tradicional y otro moderno.

PALABRAS CLAVE: Manuales Escolares; Género; STEAMS; España; Educación Secundaria.

1. Introducción

La igualdad de oportunidades educativas y formativas para las mujeres supone uno de los ejes vertebradores que articulan cualquier proceso democratizador en la sociedad. Desde una perspectiva histórica, la aprobación de la Ley General de Educación (en adelante, LGE) constituyó el primer intento de alcanzar la igualdad de oportunidades mediante la coeducación y el aumento de la escolarización femenina.[3] Fue gestada en pleno franquismo y promulgada unos años previos a la transición española, inspirándose en las

[1] El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto: PID2023-149084OB-I00: *Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática*, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

[2] Ana De la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina, «Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso», *Paedagogica Historica* 59, no. 1 (2022): 145-170. https://doi.org/10.1080/00309230.2022.213781

[3] Patricia Delgado-Granados, «La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación», *Historia y Memoria de la Educación* 14, (2021): 289-319.

experiencias educativas de otros países europeos. Las circunstancias de desarrollo y crecimiento económico de los años setenta propiciaron que la población femenina activa se convirtiera en un input fundamental para el mercado laboral. Así se evidencia en el proyecto de reforma y de las Bases del Libro Blanco de 1969 generando una simbiosis ideológica del proyecto nacional-catolicista con la idea de modernización. En concreto, modernizar el sistema educativo sin poner en duda las directrices ideológicas y políticas del franquismo.[4] Ahora bien, esta estrategia conllevaba adecuar la dinámica económica y social del país, en la línea de las teorías del capital humano, lo que implicaba la incorporación de la mujer al mundo laboral.[5] Todo ello sustentado por el panorama legislativo que se abría a esta posibilidad, de un lado, la Ley 16/1976, de 8 de abril, de Relaciones Laborales que legitimó que mujeres y hombres debían poseer los mismos derechos, obligaciones y oportunidades (artículo 10) y, de otro lado, la Constitución española que declaraba que «los poderes públicos deben garantizar la plena igualdad sin discriminación alguna por razón de sexo» (1978, arts. 9.2 y 14). Los cambios que a todos los niveles –sociales, políticos y económicos– se estaban produciendo estuvieron condicionados por el contexto de los sectores dirigentes del régimen y las presiones externas.

Garreta y Careaga (1987), partiendo de la perspectiva de género, consideran que los manuales de texto como principal recurso didáctico «transmiten parte de una cultura, una visión de los masculino y femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos».[6] En consecuencia, en sus páginas se constatan las intenciones políticas y sociales dominantes expresadas a través de las influencias pedagógicas y de la metodología en que se estructuran los contenidos, valores, estereotipos, etc., siendo un indicador esencial para conocer los referentes culturales y sociales que se transmiten desde el ámbito educativo. Es decir, no solo recogen los contenidos disciplinares, sino que además legitiman el sistema social, político, cultural y económico que se desea transmitir. Cumplen, por lo tanto, una función tanto identitaria como ideológica.[7]

2. Metodología

Tomando como base estos supuestos fundamentales, el objetivo de este estudio es analizar los roles y ámbitos que se les asignaron a las mujeres en los manuales escolares de secundaria durante la Transición a la democracia, desde un enfoque STEAM. Para su consecución se parte del enfoque integrador de la metodología mixta, combinando el método histórico-educativo, con perspectiva de género, y el ACD[8] a través del campo de la manualística.[9] Como unidad de análisis se ha tomado el *personaje femenino* en las

[4] Teresa González, «De maestros a profesores de EGB: tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español», *Educació i Història: Revista d´Història de l´Educació* 23 (2014): 180.

[5] Jiménez Jaén, Marta. *La Ley General de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico* (La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2000).

[6] Nuria Garreta y Pilar Careaga. *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1987), 8.

[7] Ana Sánchez. «El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual», *Educar* 29, (2002): 91-102.

[8] Norman Fairclough, «El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales», en *Métodos de análisis crítico del discurso*, eds. Ruth Wodak y Michael Meyer (Barcelona: Gedisa, 2003), 143-178.

[9] Agustín Escolano, «La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)», en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas*, eds. Juri Meda y Ana Badanelli

fuentes primarias iconográficas[10] junto a otras fuentes de tipo bibliográfico. A partir de estudios anteriores[11] se ha diseñado un sistema de categorías que analizan la presencia y ausencia de las profesiones desarrolladas por mujeres, así como su protagonismo y relevancia, en comparación con los hombres. Para el análisis se ha empleado la técnica de *codificación*[12] mediante el *software* Nvivo versión 12. Asimismo, se ha diseñado un sistema de categorías y subcategorías que contienen aspectos relacionados con la representación femenina y masculina, presencialidad STEAM, tipos de actividad (religiosa, doméstica, política, militar, científica, cultural, económica, lúdica y social), protagonismo de la acción (roles activo y pasivo), espacios (doméstico, público y privado).

3. Resultados

Se presentan una serie de gráficas que muestran los resultados más significativos del análisis de las categorías. En base a ello, encontramos que existe una menor representación femenina en los casos en que aparece la mujer sola o con mujeres y, sin embargo, aumenta cuando está acompañada. Con respecto a la presencia del enfoque STEAM apenas se han encontrado imágenes en ámbitos relacionados con el diseño en donde se refleje la identidad sociolaboral femenina de carácter remunerado. También se observan diferencias sustanciales en las actividades económicas, siendo el sector terciario en donde las mujeres ganan una mayor representación, aunque desde un rol subalterno con respecto a las profesiones masculinas, y se produce una mayor segregación laboral en el sector secundario obteniendo el índice más bajo. Asimismo las actividades artísticas sufren una brecha significativa siendo más acusada en los hombres. Por todo ello, se infiere la predominancia del rol activo, creativo y productivo en los hombres, así como el carácter remunerado de las ocupaciones que desempeñan. Mientras que en el caso de las mujeres se percibe un rol pasivo, receptivo y poco creativo en las actividades realizadas que en muchas ocasiones no son remuneradas.

4. Conclusiones

El androcentrismo es patente en los libros de educación secundaria durante la transición democrática. Reconsiderar el papel de los manuales escolares es esencial para construir una narrativa más equitativa, tanto en términos de protagonistas como de experiencias,

(Macerata: Edizione Universitá di Macerata, 2013), 17-46; Kira Mahamud y Ana Badanelli, «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística», *História da Educação* 20, no. 50 (2016): 29-48. https://doi.org/10.1590/2236-3459/62455

[10] María del Mar del Pozo Andrés, «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, eds. Teresa Marín (Cuenca: Diputación, 2002), 245-303; Rafael Valls, David Parra y Carlos Fuertes, «Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español», *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 25 (2017): 8-21. https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917

[11] Ana López, «Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares» (Tesis doctoral, Universitat de València, 2015); Nieves Blanco, «Análisis de materiales curriculares», en *Mujer y educación. Una perspectiva de género*, coord. Ana Vega (Málaga: Aljibe, 2007), 105-116; Juan Bel, «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo», *Revista de Educación* 377 (2017): 82-112. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354; Patricia Delgado y Bárbara De-las-Heras, «Representación femenina en la manualística escolar de Educación Secundaria: ausencias y deseos en la Transición española», en *Mujer, educación e inclusión laboral. Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*, eds. Virginia Guichot (Barcelona: Octaedro, 2022), 141-166.

[12] Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Madrid: Morata, 2012).

que contribuyan a la promoción activa de la igualdad de género en las aulas. En el análisis se observa la escasa presencia de personajes femeninos y los que están presentes representan, en muchos casos, modelos tradicionales estereotipados jugando un papel secundario y pasivo. Así, frente a protagonistas masculinos con nombre propio, se presentan a personajes femeninos desde el anonimato y en espacios principalmente privados y domésticos asociados a los cuidados. Por lo tanto, apenas existían referentes de género que sirvieran de inspiración a la población escolarizada femenina, en el ámbito STEAM que integraran ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, potenciando así sus habilidades sin sesgo de género ni estereotipos. Consideramos que esta escasa representación de las mujeres junto a los estereotipos de género influyó, e influyen, en los procesos de socialización y construcción de identidades a nivel individual y social.

Teaching experiences, feminist practices, awareness of subjective and collective identities: a mutual co-construction within bodies, words and (self)reflections in the Italian '70s

Elena GIROTTI
Università degli Studi di Macerata (Italy)
e.girotti1@unimc.it

Anna ASCENZI
Università degli Studi di Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

ABSTRACT: Considering the feminisation of the Italian school system as a preliminary historical premise, this paper examines the Seventies and pays attention to grassroots and feminist experiences that emerged at that time. In doing so, it addresses the following questions: how have teachers' and women's identities been discussed in Italian grassroots and feminist magazines in the Seventies? How did the debate and reflections they proposed contribute to the mutual co-construction – and deconstruction – of ideas on teachers, the body, the relationship with power and women's identity? To answer these questions, the following experiences and publications are examined: the book *L'erba voglio* by Fachinelli et al., published in 1971; the homonymous journal published from 1971 to 1977; and the feminist periodical *effe*, published from 1973 to 1982. Extracts and articles have been selected and analysed to grasp the symbolic and social (dis)order they evoked concerning topics such as the relationship between students and teachers; the relationship with the authority both when it is possessed and in the case of being submitted to it; how teachers' identity was conceived, in particular of female teachers; the modality through which bodies were perceived, experienced and narrated within school; how the reflection on school was intertwined with discourses on society, power and gender.

KEYWORDS: School; Society; Teacher Identity; Feminism.

1. Introduction and research questions

As Giuseppina D'Addelfio observes in a recent work, within the fields of the history of education and social pedagogy, the intersection of gender and education is receiving growing scholarly attention.[1] This renewed focus centres on what she terms the «pedagogy of the feminine» that is, both a theoretical and historical discourse in which women constitute the subject of inquiry, and a reflective body of educational thought produced by women themselves.[2] Within the context of the history of education – and specifically referring to the Italian tradition – several significant studies have examined the role of women in educational processes, highlighting both their active participation and the dialogues they engaged in, as well as the professional and social conditions of women teachers and the gradual feminisation of the teaching profession.[3] Among these

[1] Giuseppina D'Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile* (Firenze: Mondadori Università, 2016), p. 2. The original text is in Italian; the authors of the present paper provided the English translation.
[2] D'Addelfio, *In altra luce*, 2.
[3] See Simonetta Ulivieri, «Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante», in *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, ed. Simonetta Ulivieri

contributions, we mention the one by Simonetta Ulivieri that not only pays attention to the conditions of the teaching profession and to the elements that favour its feminization but also focuses on the Seventies, on the rise of neo-feminist movements and their critique of traditional pedagogy. As a matter of fact, Ulivieri underlines how «the critique of educational systems, of how women are educated, the importance of separate places for the elaboration of female thought lay the foundations for the subsequent developments of the movement: the reappropriation of the value of gender, the thought of difference, the visibility/significance of the feminine».[4] In relation to the neo-feminist movements of the Seventies, the work of Chiara Martinelli is also noteworthy, in our view. Martinelli establishes a connection between the student movement and the neo-feminist movement, highlighting their shared emphasis on the «liberation of the self» as a foundational step toward emancipation from an unjust and oppressive society.[5]

The two aforementioned contributions have been highlighted here because, in our view, they effectively underscore the pivotal role played by neo-feminist movements in challenging educational institutions –a role that is increasingly recognized and acknowledged in contemporary scholarship. This leads us to pose further questions: What remains to be said? What new insights can be added? Our particular interest lies in further investigating how, in the trajectories of certain activists and educators, questions of female and social identity have intersected with the construction of professional identity –that is, the identity of being (also) a teacher. We are therefore concerned with exploring complex, entangled experiences in which activism –specifically neo-feminist activism– and teaching converge.[6]

How was the role of teachers represented and understood within the anti-authoritarian and neo-feminist movements of the 1970s? While the broader critiques of educational systems and pedagogical practices articulated by these movements are well documented, less attention has been paid, in our view, to the individual and collective processes through which participants reflected on their dual roles. We are particularly interested in how these debates and reflections contributed to the mutual co-construction –and at times, deconstruction– of ideas concerning the figure of the teacher, the embodied experience within the classroom, the dynamics of power, and the expression of female identity.

(Torino: Rosenberg & Sellier, 1996), 47-86; Carmela Covato, «Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere"», in *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, ed. Simonetta Ulivieri (Torino: Rosenberg & Sellier, 1996), 19-46; Antonella Cagnolati, Tiziana Pironi. *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de «L'Alleanza» (1906-1911)* (Genova: Unicopli, 2006); Antonella Cagnolati (ed.). *Tra natura e cultura. Profili di donne nella storia dell'educazione* (Roma: Aracne, 2008); Anna Ascenzi. *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica* (Macerata: eum edizioni università di Macerata, 2012); Eleonora de Conciliis, «La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni», *Storia Delle Donne* 8, no. 1 (2012), 39-56; Chiara Martinelli, «"La mia avventura sono io". Individui e società dal linguaggio del movimento studentesco a quello delle riviste neofemministe», *Laboratoire italien. Politique et société* 26 (2021); Monica Pacini, «"L'Erba voglio" (1971-1977): un gruppo di desiderio nella stagione dei movimenti», *Laboratoire Italien. Politique et société* 28 (2022), 1-15.

[4] Ulivieri, *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi*, 67.

[5] Martinelli, *La mia avventura sono io*.

[6] On this topic, see Danica Savonik, *Open Admissions. The Poetics and Pedagogy of Toni Cade Bambare, June Jordan, Audre Lorde, and Adrienne Rich in the Era of Free College* (Durham and London: Duke University Press, 2024).

2. Methodology and sources

To address the research questions outlined in the previous paragraph, this paper undertakes a textual analysis of selected extracts that can shed light on the relationship of mutual co-construction between the simultaneous dimensions of teacher and activist. The passages have been chosen precisely because, in our opinion, they show both the dimensions mentioned in their hybrid and entangled nature. The selected texts are drawn from the following sources. Moreover, we sought texts inspired by events and biographical experiences that occurred in class, also referring to personal feelings, to try to show the challenges and reflections arising from the two interconnected dimensions. The first source considered is the book *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, edited by Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani and Giuseppe Sartori and published by Einaudi in 1971.[7] This collection brings together selected accounts and contributions on non-authoritarian educational practices, most of which were presented during the conference Non-Authoritarian Experiences in School, held in Milan in June 1970.[8] Additional excerpts are drawn from the subsequent magazine of the same name, *L'erba voglio*, which was initially produced in a non-professional, artisanal format, later published by Nessi, and issued on a bimonthly but irregular basis between 1971 and 1977.[9]

The third source examined is the magazine *effe*, which was established in Rome in 1973 as a weekly counter-information publication for women.[10] It remained in circulation until 1982, sustained by the collective efforts of feminist groups, women writers and journalists, educators, sociologists, homemakers, and both famous and lesser-known women.[11]

3. Analisys of the sources

3.1. *L'erba voglio: the book and the magazine*

Among the many texts composing the book *L'erba voglio*, we would like to focus on *Due anni di scuola non autoritaria in una media inferiore*, written by Lea Melandri and in which she recounts her experience in the Middle school of Melegnano.[12] Melandri discusses the challenges she faced during her first year of teaching at a middle school – a position she accepted reluctantly. In this role, she experiences a fear of being overwhelmed and losing control, particularly due to her concern that she might fail to establish a relationship with her students that differs from the one she had previously experienced in high school.[13] Melandri clearly articulates her emotions and anxieties, as well as the pedagogical and personal factors that, in her view, contributed to the initially negative relationship with her class. These include her own lack of clarity regarding the broader role of the school and the function of the teacher, as well as her difficulty in

[7] Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani, Giuseppe Sartori (eds.). *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola* (Torino: Giulio Einaudi editore, 1971).
[8] Fachinelli et alii, *L'erba voglio* 11.
[9] AA. VV. *L'erba voglio: servitù e liberazione di massa* (Milano: Nessi, 1971-1977).
[10] effe, archivio storico di effe, mensile femminista autogestito, «About», effe, archivio storico di effe, mensile femminista autogestito. https://efferivistafemminista.it/about/ (accessed May 13, 2025).
[11] *Ibid*.
[12] Lea Melandri, «Due anni di scuola non autoritaria in una media inferiore», in *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, eds. Elvio Fachinelli, Luisa mUraro Vaiani, Giuseppe Sartori (Torino: Giulio Einaudi Editore, 1971), 67-95.
[13] Melandri, «Due anni di scuola non autoritaria», 68.

finding effective alternatives to traditional educational models – models in which she does not identify. She also points to certain subjective difficulties she faced during this period.[14] Melandri reflects on the nature of the relationship she develops with her students, emphasizing how it is shaped by the authoritarian structure characteristic of the school system. Her engagement with the Teachers Movement proves to be pivotal, as it enables her to better understand several fundamental issues –such as the meaning of grading and the importance of de-emphasizing it, and the need to manage classroom power dynamics collectively rather than through top-down imposition.

Equally significant is her encounter with the feminist movement at Umanitaria in the same year – 1971, shortly after the publication of her book and the founding of the magazine *L'erba voglio*. She recounts her attempt to participate in both movements –the educational and the feminist – highlighting the points of intersection between them, particularly their shared critique of an abstract, detached conception of politics. Both movements, she notes, emphasized a focus on personal life, the body, and sexuality.[15] This intersection of pedagogical and educational concerns with themes central to feminist thought is also evident in the magazine *L'erba voglio*. Liliana De Venuto, a teacher from Villazzano (Trento), writes to the magazine to inquire about how to approach the topic of childhood sexuality, taking into consideration the work of Jules Celma.[16] Her inquiry also serves as a point of departure for broader reflections on the «new role of adults in the lives of children» and the possibility of establishing intergenerational relationships grounded in a «reciprocal exchange of experiences».[17] These questions are taken up by Melandri, who uses them as a basis for an inquiry conducted with one of her classes, asking: «What do students in class when they are not paying attention to the lesson?».[18] This moment marks the beginning of a dialogue with the children, which Melandri documents and examines from both social and pedagogical perspectives. The theme is revisited in subsequent issues of the magazine, following a controversy sparked by the initial article. The ensuing contributions highlight Melandri's capacity to move beyond the conventional responses typically offered by schools to children's inquiries about sexuality and her effort to establish a meaningful relationship with the children, grounded in their questions.[19]

The importance of beginning with the lived experiences and needs of children had as well been articulated in a previous issue by Valentina Degano, who, in reflecting on the reading of photo novels, also critically examined her own perception of reality and its influence on her pedagogical practice.[20]

[14] *Ibid*.
[15] Lea Melandri, «Il femminismo a Milano Anni '70. Seconda puntata. I primi due gruppi: Demau e Rivolta Femminile». http://www.universitadelledonne.it/femm%20lea%202.htm (accessed September 27, 2024). See also Lea Melandri. *Il desiderio dissidente: antologia della rivista L'erba voglio (1971-1977)* (Roma: DeriveApprodi, 2018).
[16] Jules Cerma, *Diario di un educastratore* (Rimini: Gualandi, 1972).
[17] Liliana De Venuto in Liliana De Venuto, Lea Melandri, «Il focoso tra i banchi», *L'erba voglio* 8-9 (1972-1973): 18.
[18] Lea Melandri in Liliana De Venuto, Lea Melandri, «Il focoso tra i banchi», *L'erba voglio* 8-9 (1972-1973): 18.
[19] Lea Melandri, «Scusi, Signora, ha letto Piaget?», *L'erba voglio* 11 (1973): 11-13.
[20] Valentina Degano, «L'apprendista e il fotoromanzo», *L'erba voglio* 1 (1971): 8-9.

3.2. *Effe rivista femminista*

The theme of critically reflecting on one's position as a female teacher also emerges in Tiziana Salsi's article, *Scuola: la trappola della cattedra*, published by *effe* in October 1978.[21] While earlier contributions had acknowledged the significant presence of women in education and emphasized the need for female teachers to leverage this presence to challenge traditional narratives that marginalize and subordinate them and to find new ways of constructing knowledge,[22] Salsi's article is particularly noteworthy in terms of personal reflection. It does that, in our view, through its nuanced exploration of the contradictions the author faces in her attempt to redefine her role and collaboratively reshape the power dynamics within the classroom. This transformative aspiration is met with the dual challenge of asserting authority and earning students' respect, alongside a personal struggle marked by the painful awareness of perceived shortcomings – described by Salsi as the feeling of having «failed to do all that I could have done».[23]

As previously mentioned, there was also an interest in the production of knowledge and a desire to generate it through a female perspective. In this context, the article by Laura Moscati and Rosaria Conti is particularly relevant, as it critically examines the textbooks traditionally used in schools and presents two original versions that emerged from a dialogue between teachers and children, creating space for female representation as well.[24]

4. Conclusions

The analysis conducted thus far suggests that the contributions examined support the broader reflection characterizing the experiences of women activists and teachers, thereby confirming the interconnection of social, educational, and biographical dimensions. As this study is still in its early stages, we intend to pursue further research on the topic, addressing other articles published in the feminist periodical *effe* and including an exploration of potential transnational influences and circulations.

[21] Tiziana Salsi, «scuola, la trappola della cattedra», *effe*, ottobre 1978, https://efferivistafemminista.it/2014/12/la-trappola-della-cattedra/ (accessed June 14, 2025).
[22] M.B., «le donne docenti, una scuola da vendicare», *effe*, ottobre 1974, https://efferivistafemminista.it/2015/01/le-donne-insegnanti/ (accessed June 14, 2025).
[23] Salsi, «scuola, la trappola della cattedra».
[24] Laura Moscati, Rosaria Conti, «la mamma è sempre la mamma», *effe*, ottobre 1978, https://efferivistafemminista.it/2014/12/la-mamma-e-sempre-la-mamma/ (accessed June 14, 2025).

¿Cuál debería ser el compromiso público de la Historia de la Educación en la actualidad? Algunas notas para una reflexión[1]

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO
Universidad de La Laguna (España)
mgondel@ull.edu.es

RESUMEN: Desde que apareciese la Historia de la Educación a inicios del siglo XIX, su rol siempre ha estado atravesado por un sentido normativo. Esto quiere decir que la Historia de la Educación, y sus profesionales, han actuado como científicos sociales que, en calidad de expertos, pretender indicar cómo se debe guiar la práctica educativa y humana. La llegada de la historia social acrecentó este sentido normativo. Es frecuente ver expertos en Historia de la Educación reivindicar perspectivas educativas como el escolanovismo o desarrollar ciertas críticas hacia posiciones políticas como el racismo, la desigualdad social, el machismo, la recuperación de la memoria histórica… En los últimos años, se ha comenzado a poner en tela de juicio esta forma tradicional de acción o intervención político-educativa. Se ha empezado a considerar que la teoría social moderna ha actuado de forma etnocéntrica. Se ha dado por supuesto que los conceptos y categorías forjadas en el mundo moderno occidental (individuo, sociedad, raza, hombre, mujer, clase social, naturaleza humana…) son de aplicación universal y que permiten explicar el comportamiento humano en cualquier momento histórico y lugar. Esta crítica ha desarrollado una nueva visión teórica denominada *giro ontológico*. Reivindica, la necesidad de reconsiderar la objetividad de las categorías y conceptos propios de las disciplinas académicas modernas occidentales y su aplicación universal. Aspira a desnaturalizar tales conceptos y categorías y, con ello, repensar el actual diseño de intervención político-educativa. Esta comunicación pretende presentar esta nueva propuesta y ofrecer algunas notas para reflexionar sobre ella.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Universalismo; Etnocentrismo; Giro Ontológico.

1. Introducción

La Historia de la Educación como campo de conocimiento creado en el siglo XIX tuvo un rol de carácter normativo. Su propósito era transmitir las ideas y enseñanzas de los pedagogos más destacados a lo largo de la historia. Se trataba de utilizarlos como ejemplo para construir un modelo normativo de maestro y maestra.[2] Derivado de este patrón, pronto los expertos de la disciplina comenzaron a actuar como científicos sociales. Indicaban al futuro magisterio qué conocimientos erran correctos y cuáles no. Qué era deseable en términos docentes y qué no lo era. De esta forma, el maestro se erigía en una especie de sabio o profesor que detentaba el saber e indicaba aquel conocimiento que tenía que ser rescatado.

La llegada de la historia social en la segunda mitad del siglo XX ayudó a acrecentar este sentido normativo. Ha sido muy común (y lo sigue siendo) observar a expertos en el

[1] Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990)*, PID2023-148903NB-I00.
[2] Jon Igelmo, Mariano González-Delgado y Patricia Quiroga Uceda. *Historia de la educación: pasado y presente de un ámbito de conocimiento* (Madrid: Síntesis, 2021).

campo de la Historia y la Historia de la Educación ofrecer explicaciones sobre cómo es el mundo y qué se debería hacer en él para poder mejorarlo. Es decir, el historiador/a se ha arrogado el papel de científico social cuyas competencias se centran en indicar a las personas que no tienen dicho conocimiento qué es y qué no es correcto y qué es deseable.[3]

Sin embargo, en los últimos años se ha producido lo que algunos filósofos, historiadores o educadores han denominado como crisis de la modernidad. No nos referimos aquí simplemente a las críticas que hablan de la muerte de los metarrelatos y la llegada de la posmodernidad, que también.[4] Nos referimos sobre todo a aquellos planteamientos que han puesto en cuestión la validez universal de la concepción moderna del mundo y de las categorías o conceptos que se utilizan para analizar la misma. Diferentes investigadores han indicado que categorías como las de individuo, sociedad, clase, género o etnia, entre muchos otros, no son categorías analíticas de validez universal. Dichas categorías pertenecen al imaginario u ontología moderna y occidental. Esto quiere decir, que dichas categorías sólo operan o son usadas por los humanos occidentales modernos. Por tanto, no pueden usarse para analizar el mundo de manera unilateral en todo su espacio geográfico y en todos los tiempos históricos. Hacerlo sería caer en lo que se ha denominado etnocentrismo teórico y anacronismo histórico.[5]

Esta comunicación pretende poner dicho debate encima de la mesa. Con ello, aspiramos a iniciar una pequeña reflexión entre los especialistas en Historia de la Educación sobre el sentido normativo de nuestra disciplina y el papel público que hemos jugado en las últimas décadas en torno a la misma. Si aceptamos que las categorías con las que nosotros operamos normalmente no son de carácter universal y ahistórico, entonces el papel público de los profesionales de la Historia de la Educación tendría que ser otro.

2. El rol público de la historia de la educación en la modernidad

Antes de desarrollar las ideas expuesta en esta comunicación, nos gustaría indicar o hacer una pequeña advertencia. Lo que aquí se va a exponer suele ser un tema muy polémico. Normalmente, el papel público que han jugado los historiadores/as de la educación en el ámbito político no se suele poner en cuestión. Por tanto, este es un tema polémico porque tiene ciertas implicaciones políticas en un sentido teórico y práctico. Pedimos a quien nos escuche o lea que lo haga con apertura de miras. Simplemente, queremos poner una serie de cuestiones encima de la mesa que nos ayuden a reflexionar sobre la situación de la Historia a la luz de las nuevas perspectivas que han aparecido en el panorama historiográfico en los últimos años.

Preguntarse acerca del rol público que debe jugar o ha jugado la Historia del Educación y sus profesionales a lo largo del siglo XX puede parecer redundante. Todos sabemos, perfectamente, cuál ha sido ese rol. Los historiadores/as en general y, en particular, los historiadores/as de la educación han sido pensados y descritos en función de su papel de expertos sobre el tema que abordaban. Dicho de otra forma, los historiadores, a través de sus investigaciones, se suponía que ofrecían un conocimiento de carácter objetivo que podía organizar la práctica política o comunitaria de los grupos a los que dirigía su discurso. Básicamente, su papel ha sido el de desenmascarar que hay de falso en los

[3] Sobre el papel clásico de la historia social, véase el trabajo de Santos Julia. *Historia social/sociología histórica* (Madrid: Siglo XXI, 1989).
[4] Jean-François Lyotard. *La condición posmoderna* (Madrid: Cátedra, 1984).
[5] Miguel Ángel Cabrera. *Después del etnocentrismo. Historia de una crítica teórica* (Madrid: Posmetropolis Editorial, 2020).

mensajes o propuestas que encontramos en diversos espacios académicos o políticos. Nuestro papel habría sido el de ser críticos sociales contra las ideologías que reprimían a los grupos humanos subordinados allí donde existiese la misma. La Historia ha sido la encargada, desde este punto de vista, junto con otros conocimientos científicos, de hacer aflorar la desigualdad de la clase obrera y su papel en la historia, la desigualdad de las mujeres, el problema del racismo, el cuestionamiento de la memoria histórica (sobre todo en España en lo tocante la dictadura franquista) y así un largo etcétera.

En este sentido, la historia, a través del uso del conocimiento científico y el uso de conceptos y categoría como las de sociedad, raza, género, igualdad o justicia, ha generado un conocimiento de carácter objetivo. Esto quiere decir que ha creado un conocimiento que puede ser usado para denunciar, en cualquier lugar del mundo y en cualquier época histórica, las injusticias humanas.[6]

Sin embargo, esta visión del experto o de los historiadores está encuadrada en la visión moderna del mundo humano. Una visión que partía del supuesto de que las categorías clásicas de las Ciencias Sociales eran de uso universidad y que creaban conocimiento de carácter objetivo. En la actualidad, este supuesto se ha cuestionado de manera amplia. Ello se ha debido, fundamentalmente, a lo que ha sido denominado como crisis de la modernidad.

3. La crisis de la modernidad

Como ya se ha indicado, la crisis de la modernidad ha consistido en dos cuestiones. Desde hace algunas décadas el sentido del progreso histórico ha sido ampliamente puesto en cuestión. El supuesto de que los grupos humanos evolucionamos desde una etapa previa y antigua a una más desarrollada y en la que se va a vivir mucho mejor ha sido ampliamente desechado. La visión teleológica del mundo, que durante una parte importante del siglo XIX y XX fue un supuesto incontestable, actualmente ha sido desechada. Esa crítica o cuestionamiento de la visión teleológica ha producido, también, que los grandes relatos de la historia: liberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo…, hayan sido descartados como lugares a los que aspirar en un futuro cercano. En la actualidad, debido a fenómenos como el cambio climático, la globalización, la escasez de materias primas o la Inteligencia Artificial (IA), los humanos occidentales aspiran a intentar mantener lo que se ha conseguido en las actuales sociedades modernos. Ahora mismo, se puede decir que se vive en un estado constante de amenaza. Por primera vez desde el inicio de la ilustración, el humano occidental actúa como si el mundo pudiese ser peor que el que conocieron las generaciones precedentes.

La crisis de la modernidad, por otro lado, también ha abierto otro debate en el seno de los que comúnmente conocemos como Ciencias Sociales. La premisa descrita en el párrafo anterior nos lleva a cuestionar la objetividad de las categorías conceptuales con las que operan los humanos modernos. Sí, como hemos indicado, la idea de progreso histórico y la evolución teleológica del mundo ha sido puesta en cuestión, quizá otros conceptos propios de la modernidad como el de género, raza o sociedad haya que cuestionarlos, también. Como han puesto de manifiesto Charles Taylor, Oyèrónké Oyĕwùmí o Miguel Ángel Cabrera en sus estudios,[7] conceptos como los de individuo, género o sociedad no

[6] Sobre el papel público de la historia, ver el trabajo clásico de Olivier Doumolin, *Marc Bloch o el compromiso del historiador* (Granada: Universidad de Granada/Universitat de Valecia, 2003).

[7] Charles Taylor. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (Barcelona: Paidós, 2022); Oyèrónké Oyĕwùmí. *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos*

son conceptos realmente existentes. Oyěwùmí, por ejemplo, ha señalado en su estudio, que los grupos humanos yorùbá no operaron con el concepto de hombre y mujer (categorías de género) hasta la llegada de los modernos europeos en el proceso de colonización. Por su parte, Miguel Ángel Cabrera, ha indicado que el concepto de sociedad surgió en el siglo XIX a consecuencia del desencanto y los problemas generados por el credo liberal que no conseguía generar comunidades más igualitarias y prósperas. Por este motivo, se empezó a pensar que quizá existía un organismo autónomo que mediaba en los individuos y que no podía ser controlado de forma voluntaria por los sujetos. Ese organismo fue el concepto de sociedad. Por tanto, el concepto de sociedad no existe realmente. Simplemente, fue la forma en que los humanos modernos intentaron explicar por qué el proyecto liberal apoyado en el *laissez faire* no se cumplía. En realidad, el propio concepto o categoría de sociedad estaba genealógicamente anidado en el concepto de individuo. Si los individuos no tenían la culpa de sus males, otro ente superior (no ya un dios) no controlado (la sociedad), debía tener la culpa.

Por tanto, una vez comenzados a estudiar los supuestos básicos sobre los que se asienta la ontología moderna, se comenzó a cuestionar sus categorías. Es decir, la visión moderna del mundo no es más que la forma históricamente concreta en que los humanos occidentales han entendido su mundo. Sus categorías (naturaleza humana, progreso histórico, género, raza, individuo, sociedad, religión, etc.) no son conceptos analíticos reales. No pueden usarse como conceptos analíticos. No son más que una forma, entre otras, de concebir a los seres humanos. Si estamos dispuestos a considerar lo indicado aquí, entonces debemos reconocer que las categorías usadas dentro de la ontología moderna no pueden producir conocimiento objetivo. Por tanto, no pueden usarse como herramienta de análisis en otras épocas históricas y para otros grupos humanos. Hacerlo es incurrir en lo que ha sido definido como etnocentrismo teórico. Para comprender el comportamiento humano de otros grupos es necesario entender primero cuáles son las categorías con las operan. De esta forma, como sostiene Cabrera, la acción de los sujetos no viene condicionada, como pensábamos los humanos occidentales, por las condiciones materiales o culturales de partida. Vienen condicionadas por las categorías con las que operamos en un momento histórico determinado. Es decir, por los supuestos ontológicos con los que los grupos humanos interactúan en cada caso histórico específico. Esta es la tesis principal sobre la que se apoya esta nueva perspectiva conocida como giro ontológico. La misma, nos induce a señalar que nuestras creencias o visiones del mundo no son representaciones de esencias reales. Simplemente, son la forma en que vemos el mundo a raíz del universo ontológico con el que operamos en un momento histórico concreto. En definitiva, no es un problema de que existan cultural diferentes. Lo que existen son realidades ontológicas distintas.[8]

4. ¿Una posible alternativa? Algunas notas para la reflexión

La crítica al universalismo teórico propio de la modernidad, por supuesto, tiene una serie de implicaciones prácticas muy importantes. Si estamos dispuestos a considerar que, en efecto, las categorías con las que operamos los humanos modernos no pueden ser utilizadas como conceptos analíticos, entonces el papel de los historiadores de la educación ya no puede ser el mismo.

occidentales del género (Barcelona: Virus Editorial, 2023); Miguel Ángel Cabrera. *A Genealogical History of Society* (Cham: Springer, 2018).

[8] Cabrera. *Después del etnocentrismo.*

Quizá debemos comenzar a ser un poco más humildes y barajar la posibilidad de que bajo nuestra matriz ontológica no podamos conocer por completo la historia o cualquier momento del pasado. Los seres humanos han operado con categorías diferentes a lo largo de la historia. Incluso, cuando esas mismas categorías eran similares desde un punto de vista léxico remitían a una forma de ver el mundo completamente distinto. Es necesario hacer ese esfuerzo si queremos comprender realmente qué querían decir tales grupos humanos. Es más, incluso así, es posible que no podamos entenderlos nunca. Al partir de una matriz ontológica diferentes se puede dar el caso de la existencia de la inconmensuralidad entre las mismas. La memoria histórica sobre el franquismo tendría que tener presente esta cuestión de forma amplia.

Por otro lado, después de experiencias como las del liberalismo, el socialismo, la teoría de la modernización, las teorías del desarrollo o los proyectos educativos de la UNESCO, la OCDE, etc., también debemos comenzar a considerar seriamente nuestros supuestos de partida. En este sentido, el papel público de los historiadores ya no puede ser el mismo que antaño.[9] Es decir, nuestro papel no sería tanto el de dar a los sujetos herramientas para criticar determinadas ideologías (socialismo versus capitalismo, racismo vs antirracismo, feminismo vs machismo, etc.) sino desnaturalizar tales categorías. Si actuamos sobre las creencias ideológicas de los sujetos, nuestra estrategia política puede ser limitada. Incluso se puede correr el riesgo de volver hacia atrás. Al no atacar la matriz ontológica o supuestos sobre los que partimos y estos permanecen intactos, las creencias en que la raza existe, la mujer y el hombre con sexos diferentes existen o cualquier otra creencia puede resurgir y reformar lo que se quería vencer. Por este motivo, se antoja necesario más que atacar la creencia, la estrategia se centraría en atacar el supuesto ontológico que hace concebible la creencia específica.

[9] Véase Jon Igelmo-Zaldívar. «De qué hablo cuando hablo de historia decolonial de la educación», *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 419-447.

El artivismo feminista como herramienta educativa de transformación social: revisión bibliométrica

Erika GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad de Granada (España)
erikag@ugr.es

RESUMEN: El artivismo feminista se consolida como una herramienta pedagógica y transformadora, capaz de visibilizar desigualdades de género y promover la participación activa de los jóvenes en procesos de cambio social. Este trabajo analiza el papel del arte en la representación histórica de las mujeres y su evolución hacia formas de activismo político y educativo. A través de una revisión bibliográfica de la literatura científica indexada en Scopus, se explora cómo el artivismo, especialmente en contextos educativos, resignifica los espacios públicos, estimula el pensamiento crítico y empodera a las juventudes como sujetos políticos. La metodología está basad en la declaración PRISMA, aplicando criterios de inclusión y exclusión. El análisis muestra cómo el artivismo feminista, mediante expresiones como el performance o el muralismo urbano, permite denunciar violencias estructurales, cuestionar estereotipos y construir nuevas narrativas desde el cuerpo y la colectividad. Este trabajo concluye que el artivismo, más allá de su dimensión estética, es una forma de intervención sociopolítica que articula lo emocional, lo ético y lo educativo, ofreciendo un enfoque crítico y emancipador para la transformación de realidades desde una perspectiva feminista. El artivismo no solo se presenta como un instrumento para la transformación social, sino también como una metodología educativa que promueve el pensamiento crítico y la implicación activa de la juventud. Ha permitido reinterpretar la historia desde una perspectiva de género, dando voz a figuras y colectivos silenciados, consolidando redes internacionales de solidaridad e intercambio de estrategias de lucha.

PALABRAS CLAVE: Arte; Feminismo; Herramienta Educativa; Transformación Social; Revisión Bibliográfica.

1. Introducción

En el presente trabajo abordamos la importancia que tiene el papel del arte en la representación de las mujeres a lo largo del tiempo y su utilización como medio de protesta y visibilización de la desigualdad de género. Se examina cómo el arte ha sido utilizado históricamente para representar a las mujeres, destacando la evolución de estas manifestaciones en diferentes contextos culturales y sociales.

El arte, junto con el activismo, han sido un reflejo de la condición social de las mujeres a lo largo de la historia, manifestándose en diferentes formas y géneros. El artivismo no solo se presenta como un instrumento para la transformación social, sino también como una metodología educativa que promueve el pensamiento crítico y la implicación activa de la juventud. Las intervenciones artísticas en entornos educativos permiten al estudiantado cuestionar los estereotipos, explorar formas novedosas de expresión y reconocerse como protagonistas del cambio. Este enfoque ha demostrado ser especialmente eficaz para desmercantilizar el arte y resignificar los espacios urbanos. Así pues, el artivismo feminista, surgido en el siglo XXI, combina arte y activismo para la transformación social, enfatizando su capacidad de movilización con luchas raciales, sexuales y de género. Además, se destaca la importancia de incluir voces femeninas en el

arte contemporáneo y en espacios culturales, como performance o manifestaciones colectivas que muestran cómo el cuerpo y los espacios públicos se convierten en plataformas de resistencia.

2. El artivismo femenino como medio de transformación social

El artivismo surgió en el siglo XXI como una mezcla entre arte y activismo, y nació espontáneamente como un lenguaje global que evolucionó a partir del arte urbano, del graffiti y del situacionismo. Del mismo modo, el artivismo se basa en la recuperación de la actividad artística con fines de intervención social inmediata.[1]

El arte activista cambia la noción misma de objeto estético, entrando en un proceso de implicación más importante que el propio proceso creativo (...). El artivismo cambia materiales y medios, prácticas y estilos, roles y rituales, y deja de ser idiomático en el mundo del arte para convertirse en pragmático en la vida social. Se trata de un arte cívico y colectivo y su papel es de carácter radical.[2]

El artivismo como medio o lenguaje de transformación social sirve para dar una nueva energía a las necesidades de expresión de las ciudades y los entornos urbanos actuales, cuenta con un valor formativo y una gran capacidad para romper los límites del aula e implicar a los jóvenes.[3]

Además, apuntamos la importancia que se le da al artivismo dentro del ámbito universitario, el artivismo «como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte».[4]

Llanos (2021)[5] destaca que este fenómeno sin precedentes en la sociedad transforma a los jóvenes en sujetos políticos, reivindicando el derecho sobre sus propios cuerpos para no ser utilizados ni violentados. En este sentido, todas aquellas acciones artivistas por parte de los jóvenes son un reflejo de conductas positivas para la transformación social.[6]

En numerosos estudios[7] se ha demostrado cómo las acciones artivistas se conciben desde una perspectiva que reconoce las desigualdades y formas de opresión relacionados con el género, la etnia, la clase social, etc., analizando estrategias para ocupar espacios institucionales, visualizando las manifestaciones urbanas y transformando estos espacios en lugares de socialización, afecto y educación.

En la actualidad, el artivismo está volviendo a ocupar espacios públicos, como los muros de ciudades y barrios, como sucedió en la década de los años setenta. En este contexto, el

[1] Eva Aladro-Vico, Dimitrina Jivkova-Semova y Olga Bailey, «Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora», *Comunicar* 57 (2018): 9-18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01
[2] Ana María Castro Sánchez, «Arte con Política en el Activismo Feminista. Narrativas de la Acción Política Revuelta» (Tesis doctoral, Universidade de Coimbra, 2018).
[3] Eva Aladro-Vico, Dimitrina Jivkova-Semova y Olga Bailey, «Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora», *Comunicar* 57 (2018): 9-18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01.
[4] Ana Alonso-Sanz y Rebeca Ramon, «Valores femeninos: experiencias del cuerpo desde el artivismo en magisterio», *ArtsEduca* 32 (2022): 161-175. https://doi.org/10.6035/artseduca.6205.
[5] Bernardita Llanos, «Revuelta feminista en Chile: cultura visual y performance», *Literatura y lingüística* 44 (2021): 169-184. https://doi.org/10.29344/0717621x.44.3024.
[6] Ana Alonso-Sanz y Rebeca Ramon, «Valores femeninos: experiencias del cuerpo desde el artivismo en magisterio», *ArtsEduca* 32 (2022): 161-175. https://doi.org/10.6035/artseduca.6205.
[7] Iana Luiza Tenório Da Silva Lima y Ana Paula Alves de Souza, «Artivismos feministas e educação: análises de teses e dissertações dos programas de pós-graduação (2018–2023)», *Periferia* 16 (2024): 1-27. https://doi.org/10.12957/periferia.2024.78916.

arte urbano feminista busca integrarse en esta etapa de reivindicación histórica, enfrentándose a espacios dominados por hombres, y ser reconocidas bajo los mismos estándares.[8]

Algunas manifestaciones de artivismo feminista las encontramos en lo que hoy reconocemos como Mayo Feminista, guiado por la acción colectiva de múltiples mujeres. Gracias a estas acciones, se consigue visibilizar las demandas sociales y denuncias hacia aquellas injusticias por sexo y género. Este acto se puede considerar artivista ya que conlleva el uso del espacio público, al mismo tiempo que se intenta conseguir unos fines políticos[9]

Dentro de los ejemplos de performance feminista destacamos algunos estudios[10] que describen un movimiento colectivo artivista denominado *Alfombra Roja*, que busca llamar la atención de diversas problemáticas sociales vividas por las niñas y mujeres en Perú.

Otro trabajo, tiene como objetivo principal establecer una conexión entre los conceptos de arte, feminismo y cuerpo político mediante estrategias de activismo, para ello, analiza la obra de la artista Regina José Galindo. Emplea su propio contexto social como punto de partida para explorar y denunciar las implicaciones éticas de la violencia social y las injusticias derivadas de la discriminación racial y de género, así como las violaciones a los derechos humanos que surgen de las profundas desigualdades de poder en la sociedad contemporánea.[11]

El estudio de Monzón (2023)[12] es otro ejemplo de artivismo en el que se hace una revisión de algunas obras de arte de Murillo, en las que imágenes propias del catolicismo aluden a los estereotipos creados en base a las mujeres, reivindicando la sexualidad femenina alejándose de cualquier tipo de prejuicios. Fueron muchas las artistas que utilizaron este método, una de ellas fué Valie Export la cuál utilizó la figura de Madonna superpuesta a la Piedad de Miguel Ángel; con esta obra denuncia los roles domésticos de las mujeres y busca cuestionar el papel de éstas como resignadas productoras y reproductora.

3. Metodología

En el presente trabajo se ha llevado a cabo un estudio bibliométrico mediante la revisión de los documentos producidos a nivel mundial en la base de datos Scopus sobre el valor del artivismo feminista como herramienta educativa de transformación social, destacando su capacidad de visibilizar y abordar las desigualdades de género existentes en la sociedad a través del arte.

Un estudio bibliométrico es aquel que analiza el contexto y la relación entre distintas disciplinas, artículos, áreas y especialidades; además, brinda información sobre las

[8] Teresa Pérez, «Educación social, arte urbano, graffiti y activismo feminista», *Tabanque. Revista Pedagógica* 31 (2018): 164-184, https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.164-184.
[9] Mariana Freire y Diana Gabriela Miranda, «Pensar la ciudad desde el cuerpo: artivismo feminista», *Sociétés* 161, no. 3 (2023): 15-23. https://doi.org/10.3917/soc.161.0015.
[10] Sandra Patricia Calahorrano, «El activismo corporal de Nahui Olin y Nidia Díaz: un performance feminista de desafío social» (Tesis doctoral, Universidad Católica del Ecuador, 2017).
[11] Marisa Monleón, «Arte, feminismo y cuerpo político. Estrategias de lucha activista en la performance de Regina José Galindo», *ITAMAR. Revista de investigación musical: territorios para el arte* 10 (2024): 294-311. https://doi.org/10.7203/Itamar.10.29148.
[12] Marisa Monleón, «Arte, feminismo y cuerpo político. Estrategias de lucha activista en la performance de Regina José Galindo», *ITAMAR. Revista de investigación musical: territorios para el arte* 10 (2024): 294-311. https://doi.org/10.7203/Itamar.10.29148.

tendencias actuales y sobre los intereses de investigación en distintos campos.[13] De igual modo, permite ampliar la recopilación de estudios realizados sobre un tema específico, lo que facilita no sólo una evaluación más exhaustiva de sus fortalezas y debilidades, sino que también sirve para orientar futuras investigaciones.[14] Otros autores defienden que,[15] quienes defienden que este tipo de estudios ayudan a comprender cómo han evolucionado las líneas de investigación a lo largo del tiempo.

En relación a la estrategia de búsqueda y selección de los datos, hemos empleado los descriptores «Feminist», «Activism», «Artivism», «Art» y «Education», en la base de datos Scopus, y aplicado una serie de criterios de inclusión y exclusión relacionados con la tipología. En relación a los criterios de inclusión hemos tenido en cuenta los artículos de revistas científicas y tesis de doctorado; disponibilidad: acceso abierto el texto completo; tipo de estudio: artículos de revisión, artículos teóricos e investigaciones empíricas y fecha de publicación: últimos cinco años. Los resultados finales que obtuvimos fueron un total de nueve publicaciones.

En cuanto al análisis bibliométrico cuantitativo se analizan diferentes variables basándonos en la declaración PRISMA[16] (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Anayses, 2020). En la variable A.1. se analiza el impacto que tiene cada uno de los documentos elegidos según el número de citas obtenidos hasta mayo de 2025. En la variable A.2. se recogen los datos en función a los años en los que fueron publicados los artículos de investigación escogidos. Por otro lado, la variable A.3. analiza los distintos tipos de áreas de investigación a los que pertenece la producción científica escogida. La variable A.4. recoge los diferentes tipos de lengua en el que están escritos los documentos. La variable A.5. analiza los autores en función al número de documentos escritos hasta la fecha sobre la temática de investigación. La variable A.6. analiza el índice de coautoría de los documentos en función del número de autores que lo firman. Y, por último, la variable 7 que hace referencia al idioma de los documentos.

4. Resultados y discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y en relación con la variable de análisis 1: número de citas por documento, destacamos las obras más citadas. Observamos que el documento que mayor número de citas recibe, con un total de 10 es de 2019[17] cuya temática está relacionada con la violencia adolescente y la danza. Le sigue otro trabajo

[13] Ivan Zupic y Tomaž Čater, «Bibliometric Methods in Management and Organization», *Organizational Research Methods* 18, no. 3 (2015): 429-472, https://doi.org/10.1177/1094428114562629.

[14] Priscila Helena Fonseca, Ingrid Maris Voth, Mariana Lemos y Alessandra Maris, «Cultura organizacional na área da saúde: um estudo bibliométrico», *Saúde em Debate* 42, no. 116 (2018): 318-330. https://doi.org/10.1590/0103-1104201811626.

José Eduardo Leyva, Jesús Javier Chávez, Francisco Javier Pinedo de Anda y Juan Carlos Niebla, «Bibliometric analysis of organizational culture in business economics of Web of Science, 1980-2018», *Nova Scientia* 11, no. 22 (2019): 478-500. https://doi.org/10.21640/ns.v11i22.1810.

[15] Natalia Orviz, Teresa Cuervo y Susana Arce, «Revisión de la investigación científica en ISO 9001 e ISO 14001: un análisis bibliométrico», *Cuadernos de Gestión* 21, no. 1 (2021): 29-45. https://doi.org/10.5295/cdg.191189no.

[16] Matthew J. Page, Joanne E. McKenzie, Patrick M. Bossuyt, et al., «The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews», *BMJ* 372 (2021): no. 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

[17] Irit Margolin, «Breaking Free: One Adolescent Woman's Recovery from Dating Violence Through Creative Dance», *American Journal of Dance Therapy* 41 (2019): 170-192. https://doi.org/10.1007/s10465-019-09311-9.

de 2020[18] con 8 citas donde se analiza los *zines* como herramientas educativas y pedagógicas en el aula, como evidencia de activismo, movimientos políticos, feminismo de tercera ola, crítica cultural y mucho más. Con 7 citas un trabajo de 2016[19] acerca de una investigación multidisciplinar sobre arte sonoro y género. También de 2016[20] es otro artículo con 6 citas donde se hace una crítica al sistema universitario desde el activismo estudiantil. Con respecto a la variable 2, año de publicación de los artículos, apreciamos que la mayor producción científica corresponde al año 2023[21] con tres documentos. Destacan las áreas de investigación de ciencias sociales (50%) y las humanidades (35.7%), lo que indica un enfoque académico centrado en aspectos sociales, culturales y humanos. Las áreas de psicología y medicina, aunque son importantes, tienen un papel secundario en esta temática. Con respecto a las variables 5 y 6, no hay coautoría y todos los autores han escrito un artículo, no hay ninguno con más. Finalmente, la producción científica obtenida está escrita en su mayoría en inglés y dos artículos en español.

5. Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto la creciente relevancia del artivismo feminista como herramienta de transformación social y educativa, así como su consolidación progresiva como objeto de estudio dentro de las ciencias sociales, la educación y las prácticas artísticas contemporáneas. En este sentido, el cuerpo, los espacios públicos y los lenguajes artísticos se convierten en ejes articuladores de resistencias frente a las desigualdades de género, clase y etnia.

Los estudios revisados muestran que el uso del arte como herramienta de visibilización y acción ha adquirido una creciente legitimidad tanto en los espacios institucionales como la escuela o la universidad, como en el ámbito urbano.

A nivel educativo, se evidencia que el artivismo es una metodología eficaz para fomentar el pensamiento crítico y la ciudadanía activa en las aulas, tal como lo destacan investigaciones aplicadas en contextos de formación docente. Su potencial didáctico radica en su capacidad para romper con los enfoques tradicionales, establecer vínculos con el entorno inmediato y activar procesos de concienciación y empoderamiento.

A través del análisis bibliométrico de la producción científica en la base de datos Scopus, se evidencia un aumento en la visibilidad y sistematización del artivismo en el ámbito universitario, en particular en los últimos cinco años, con una concentración significativa de publicaciones en 2023. La mayoría de las publicaciones se inscriben en el ámbito de

[18] Amy Hays, «A Citation Analysis about Scholarship on Zines», *Journal of Librarianship and Scholarly Communication* 8, no. 1 (2020): eP2341. https://doi.org/10.7710/2162-3309.2341.

[19] Cathy Lane, «Sound: Gender: Feminism: Activism: Research and Challenges to the Orthodoxies of Sound Arts», *Contemporary Music Review* 35, no. 1 (2016): 32-39. https://doi.org/10.1080/07494467.2016.1176769.

[20] Kathleen Carey, «On Cleaning: Student Activism in the Corporate and Imperial University», *Open Library of Humanities* 2, no. 2 (2016): e4. https://doi.org/10.16995/olh.92.

[21] Suvi Pihkala y Tuija Huuki, «Duct-Taped X: Gender and the 'Ethically Enabling Conditions' of Creative-Activism on Pre-Teen Peer Cultures», *Journal of Gender Studies* 32, no. 7 (2023): 789-800. https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2186839. Luis Guerra, «Education as a Pharmakon. Action Art as Political Pedagogic Device for Enacting Radical Democracy», *Ethics and Education* 18, no. 3-4 (2023): 371-386. https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2282353; Claire Stanhope, «Friction and Failure in the Secondary Art Classroom: Cultivating Decolonial Transformative Pedagogies of Hope», *International Journal of Art and Design Education* 42 (2023): 530-546. https://doi.org/10.1111/jade.12484.

las ciencias sociales, el arte, los estudios de género y la educación, consolidando un campo interdisciplinario y en expansión.

Los datos obtenidos destacan la centralidad del artivismo como forma de resistencia cultural que no solo desafía estructuras patriarcales y de poder, sino que también resignifica el espacio público y los cuerpos femeninos como plataformas de acción política. Se identifican múltiples manifestaciones del artivismo que abordan la violencia de género, los estereotipos sociales y la exclusión, empleando el arte como medio expresivo, educativo y de denuncia.

Asimismo, se evidencia que el artivismo se configura como un lenguaje alternativo de construcción de conocimiento, especialmente valioso en contextos educativos por su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, la agencia juvenil y la apropiación del espacio social. En este sentido, el artivismo no solo representa una práctica estética, sino también una metodología pedagógica que articula arte, política y subjetividad.

Finalmente, los estudios consideran fundamental la necesidad de reconocer y ampliar los espacios para las voces femeninas en el arte contemporáneo. Las acciones performativas, los murales, las reinterpretaciones simbólicas y las obras de artistas como Regina José Galindo o Valie Export evidencian cómo el artivismo feminista redefine los roles tradicionales de las mujeres en el arte y plantea nuevas formas de resistencia desde lo visual, lo corporal y lo colectivo.

Numismática e historia de la educación: nuevas fuentes para la interpretación, proyección social y divulgación pública

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ
Universidad de las Islas Baleares GEDHE/IRIE (España)
sara.gonzalez@uib.es

Giordana MERLO
Universidad de Padova (Italia)
giordana.merlo@unipd.it

RESUMEN: Este trabajo[1] propone una reflexión inicial sobre las posibilidades del uso de billetes y monedas como fuentes para la investigación histórico-educativa, con énfasis en su potencial para el compromiso social y la divulgación pública. Lejos de constituir meros instrumentos de transacción, monedas y billetes pueden ser leídos como artefactos que condensan imaginarios colectivos, discursos nacionales y proyectos educativos. Su presencia ubicua, su alcance masivo y su valor icónico los convierten en medios especialmente potentes para la comunicación de ideas sociales, políticas y culturales. En el ámbito de la historia de la educación, el uso de estos soportes ofrece nuevas oportunidades para la investigación, la divulgación y el compromiso social, ampliando el repertorio de fuentes y estrategias didácticas y de difusión del historiador.

PALABRAS CLAVE: Historia; Educación; Numismática; Difusión; Compromiso Social.

1. Introducción

Las formas de hacer historia, por fortuna, no están agotadas. Existen, todavía hoy, numerosas posibilidades para ampliar el campo de fuentes tradicionalmente manejadas. Nuestra propuesta se centra en el estudio de monedas y billetes, en esta ocasión de forma conectada con educación, infancia y compromiso social y político, y por ende propagandístico, de los países emisores. Defendemos la numismática como una ventana fascinante y novedosa para explorar la historia de la educación y la infancia en diferentes sociedades y en distintos momentos históricos. Basándonos en el alcance masivo, accesibilidad y llegada a grandes audiencias de monedas y billetes, consideramos que pueden constituir elementos o fuentes de investigación originales, atractivas e interesantes para la investigación y la divulgación. Una nueva forma de interpretar o interpelar el pasado de la educación que facilita, a su vez, acercar el conocimiento histórico-educativo al gran público, así como conectar con amplias audiencias.

Los billetes tienen cierto impacto en la memoria histórica de la sociedad. La elección de conmemorar determinados eventos, figuras o símbolos materiales o inmateriales puede influir en la percepción de la historia y en la construcción de narrativas por parte de grandes audiencias. Teniendo esto en cuenta, la numismática es aquí considerada como fuente y expresión de lo que podríamos denominar imaginario colectivo, caracterizado por un particular impacto mediático. Veremos cómo los billetes, y en ocasiones también

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/ MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

las monedas, presentan una imagen pública cuidadosamente cultivada con un fin determinado, ya sea propagandístico, cultural, social, cívico, ético, etc.

Este hilo conductor nos lleva a afirmar que el uso estas fuentes como herramienta de investigación y/o como soporte didáctico, incluso como material vehicular en museos pedagógicos, puede resultar útil para avanzar en la investigación histórico-educativa y en la proyección pública de la misma. Hablamos del compromiso social de los países, especialmente en procesos postcoloniales, con la educación y la infancia, pero también del compromiso del historiador de la educación en aras a contribuir a la difusión y proyección de imágenes diversas sobre la(s) infancia(s) y los procesos/contextos de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos, vehiculado mediante un sencillo soporte económico, pero con una enorme y rápida capacidad de circulación, captación e incidencia en la imagen pública y la creación de imágenes e imaginarios colectivos.

A partir de análisis previos realizados por parte de las investigadoras sobre una muestra de 74 monedas conmemorativas del Año Internacional del Niño (1979) y otra muestra de 170 billetes emitidos por países durante épocas postcoloniales, se propone una reflexión inicial en torno a estas fuentes como herramientas de investigación, soportes didácticos o materiales de museos pedagógicos, con el fin último de seguir avanzando en la investigación histórico-educativa y en la proyección pública de la misma.

2. Estado de la cuestión

El estudio presentado no tiene precedentes conocidos en el ámbito de la historia de la educación. Existen diversas revistas especializadas en numismática en el mundo y son varios los museos internacionales, especialmente los de Arqueología e Historia, que contienen fondos numismáticos. Desde el ámbito de la historia clásica, el arte, la arqueología, la sociología o la economía[2] encontramos aproximaciones a la numismática, normalmente acotadas a periodos de la época histórica clásica, con especial atención al Imperio Romano. Abunda también una creciente literatura sobre el uso de la numismática como recurso didáctico.[3] Por otro lado, predominan los estudios sobre dinero e identidad[4]

[2] Es obligada la referencia a Geoffrey Ingham, «Money is a Social Relation», *Review of Social Economy* 54, no. 4 (1996): 507-529. Geoffrey Ingham, «Some Recent Changes in the Relationship Between Economics and Sociology», *Cambridge Journal of Economics* 20, (1996): 243-275. Geoffrey Ingham, «On the Underdevelopment of the "Sociology of Money"», *Acta Sociologica* 41, no. 1 (1998): 3-18. Geoffrey Ingham, «"Babylonian Madness": On the Historical and Sociological Origins of Money», en *What Is Money?*, ed. J. Smithin (London: Routledge, 2000): 16-41.

[3] Diego Manuel Calderon Puerto, «El patrimonio cultural como recurso educativo: aplicaciones de la numismática al proceso de enseñanza-aprendizaje», en *Artes y humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía*, coord. S. Olivero Guido, (Madrid: Dykinson, 2022): 1599-1615. Gwynaeth McIntyre, Charlotte Dunn and William P. Richardson, «Coins in the Classroom. Teaching Group Work with Roman Coins», *Journal of Classics Teaching* 21, no. 42 (2020): 14-18. doi: https://doi.org/10.1017/S2058631020000410; Jaymie Orchard y Gwynaeth McIntyre, «Learning by Teaching with Roman Coins», *Journal of the Numismatic Association of Australia* 30, (2020): 47-72; Irlan Cotrim, «O potencial da numismática como fonte para o ensino de História: relatos de um jovem professor/estagiário», *Caderno de Produção Acadêmico-Científica* 28, no. 2 (2022): 94-114.

[4] Emily Gilbert y Eric Helleiner, *Nation-States and Money. The Past, Present and Future of National Currencies* (London: Routledge, 1999); Marcela Veselkova y Julius Horvath, «National identity and money: Czech and Slovak Lands 1918–2008», *Nationalities Papers* 39, no. 2 (2011): 237-255. https://doi.org/10.1080/00905992.2010.549473; Anders Ravn Sørensen, «"Too Weird for Banknotes": Legitimacy and Identity in the Production of Danish Banknotes 1947-2007», *Journal of Historical Sociology* 29, no. 2 (2014) https://doi.org/10.1111/johs.12077

y recientes estudios que se centran en la perspectiva de género.[5] Para cerrar este breve repaso sobre el estado de la cuestión, podemos mencionar algunos estudios acotados geográficamente a diferentes lugares del mundo (Escocia, Turquía, Jordania, Túnez, China o Japón).[6] Las narrativas de la Unión Europea están presentes en el trabajo de Monica Sassatelli.[7] Sin embargo, no hemos localizado bibliografía de referencia en cuanto a estudio de monedas y billetes de época contemporánea en relación con la iconografía de educación e infancia. De ahí la novedad, la originalidad y la pertinencia del trabajo en curso por parte de quienes suscriben.

3. Enfoque metodológico

En nuestros trabajos, empleamos el método histórico, en combinación con el análisis semiótico de la iconografía sobre infancia y educación. La semiótica, el estudio de los signos y símbolos y su interpretación, es una herramienta útil para desentrañar los significados más profundos en la iconografía de los billetes. Para realizar el análisis histórico-semiótico, se han aplicado tres fases de trabajo sobre las muestras completas de monedas y billetes: 1) Identificación de los elementos visuales (observación detallada de los elementos gráficos y visuales); 2) Descomposición del signo en significante y significado; 3) Análisis del contexto sociocultural (se interpreta el signo en función de su contexto cultural y político, analizando cómo estos elementos específicos responden a los valores o la ideología de la nación).

Esos significantes y significados, inevitablemente, están conectados también con la historia de cada territorio. Por ello se hace imprescindible una amplia aproximación a la historia de cada uno de los países emisores, para desentrañar posteriormente posibles significados en la producción, diseño y emisión de estos soportes.

No nos compete el análisis técnico ni artístico de las piezas, pero sí la reflexión y la búsqueda de explicaciones en dos planos interpretativos: 1) A nivel denotativo, los billetes muestran imágenes de niños/as, libros, globos y otros símbolos directamente relacionados con la infancia y la educación; 2) A nivel connotativo, estas imágenes evocan conceptos como inocencia, esperanza, futuro, desarrollo, progreso y responsabilidad social. La representación de niños jugando o aprendiendo no sólo

[5] Michael Herdi Hadylaya, «Female Representation on Banknotes: A Semiotic Analysis of 2022 Indonesia Banknotes», *Jurnal ASPIKOM* 8, no. 1 (2023): 109-122 doi: http://dx.doi.org/10.24329/aspikom.v8i1.1253 Santiago Bedoya Pardo, «Women on Bills: Countries that feature women on their banknotes», *International Accounting Bulletin*, (2023). Joel Suss, Marilena Angeli y Peter Eckley, «Gender, age and nationality diversity in UK banks», en *Staff Working Paper*, no. 929 (London: Bank of England, 2021).

[6] Jan Penrose and Craig Cumming, «Money talks: banknote iconography and symbolic constructions of Scotland», *Nations and Nationalism* 17, no. 4 (2011): 821–842. https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2011.00514.x, H. Sekine Karakaş, Hakan Anameriç y Fatih Rukancı, «How does money inform? A study on Turkish banknotes: The National Library of Turkey Example», *Library Collections, Acquisitions & Technical Services* 32, no. 2 (2008): 86-91. https://doi.org/10.1080/14649055.2008.10766199 Shaima Elbardawil, «Jordanian Banknote Design. A Social Semiotic Analysis», in *Handbook of Visual Communication*, ed. Sheree Josephson, James Kelly and Ken Smith (New York: Routledge, 2020). Simon Hawkins, «National Symbols and National Identity: Currency and Constructing Cosmopolitans in Tunisia», *Identities*, 17, no. 2-3 (2010): 228-254. https://doi.org/10.1080/10702891003734987 Tim F. Liao and Cuntong Wang, «The Changing Face of Money», *China Review* 18, no. 2 (2018): 87–120. Jacques E. C. Hymans, "International Patterns in National Identity Content: The Case of Japanese Banknote Iconography», *Journal of East Asian Studies* 5, no. 2 (2005): 315-346. doi:10.1017/S1598240800005786

[7] Monica Sassatelli, «"Europe in your Pocket": narratives of identity in euro iconography», *Journal of Contemporary European Studies* 25, no. 3 (2017): 354-366. https://doi.org/10.1080/14782804.2017.1348338

muestra actividades infantiles, sino que también connota un entorno seguro y propicio para el crecimiento y una apuesta por un tipo de políticas educativas y sociales determinadas.

Todo ello guarda relación con lo que Hernández define como las «maneras de mirar».[8] Los autores sobre cultura visual están interesados no sólo en lo que parecen las imágenes, sino en lo que les parece a quienes las miran. Esto quiere decir que lo importante sobre las imágenes no es sólo la imagen misma, sino cómo es vista por unos determinados espectadores que miran de maneras determinadas.

4. Sobre las posibilidades de las monedas y los billetes como fuentes en el campo de la historia de la educación: apuntes sobre proyección pública y compromiso social

Tal y como planteamos en la introducción, monedas y billetes, en tanto que soportes de circulación masiva y elementos de cultura material, constituyen artefactos que condensan imaginarios, valores y narrativas sobre infancia, educación, desarrollo o identidad nacional. Lejos de ser objetos neutros, su diseño responde a decisiones ideológicas, culturales y políticas. El análisis crítico de estas piezas permite acceder a discursos oficiales, a representaciones hegemónicas o resistentes, y a formas de proyección social que interpelan al historiador de la educación en tanto agente con responsabilidad pública.

Hablamos de unas fuentes que operan en la interfaz que se sitúa entre lo visible y lo cotidiano. Se trata de objetos portadores de ideología que, bajo su aparente neutralidad, encapsulan decisiones políticas y culturales sobre lo que una nación desea recordar, celebrar y/o enseñar. En contextos poscoloniales, esta iconografía monetaria ha sido fundamental, de acuerdo con nuestros estudios previos, para resignificar la infancia, la educación y la identidad nacional.

Representaciones de alumnos, profesores y procesos de enseñanza. Proyección de ideas relacionadas con el progreso, desarrollo, defensa de derechos humanos, igualdad, solidaridad o justica. Imágenes de una infancia no idealizada, racial y étnicamente inclusiva. Edificios escolares y universitarios mediante los cuales se subraya la importancia de las instituciones educativas como pilares de crecimiento y modernización. Protección, cuidado, interculturalidad, diversidad, reconocimiento de derechos infantiles, etc. forman parte de las metáforas visuales presentes en billetes y monedas y, de alguna manera, estarían ayudando a los gobiernos emisores a comunicar ideas complejas de manera accesible y sencilla a las grandes audiencias.

Una lectura más profunda de estos soportes implica entenderlos como textos pedagógicos en circulación masiva, que contribuyen a lo que podríamos denominar alfabetización simbólica de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, los billetes actúan como tecnologías de formación cívica, vehiculando discursos sobre el progreso, la nación, la diversidad o la justicia. Este hecho plantea una primera línea de reflexión: ¿Pueden los billetes y monedas ser considerados materiales pedagógicos no intencionados? Si aceptamos que la pedagogía se ejerce también fuera del aula, a través de todos los dispositivos que median nuestra relación con el mundo, entonces estos objetos monetarios deben entenderse como formas de pedagogía pública. Como señala Henry Giroux[9] -sin olvidar las perspectivas críticas de Michael Apple, sobre el carácter ideológico de toda forma de

[8] Fernando Hernández, «¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?», *Educação & Realidade* 30, no. 2 (2005): 9-34.

[9] Teresa Savoia, «*Educazione e figura dell'educatore nel pensiero di Henry Giroux*», *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica* XIII, no. 2 (2024): 79-98, ISSN 2280-7837 DOI: 10.14668/Educaz_13205

educación aunque sea implícita,[10] o de Gert Biesta,[11] que nos invita a reflexionar sobre a quién queremos educar a través de la educación y no sólo sobre lo que aprendemos- la pedagogía pública incluye aquellos dispositivos culturales, a menudo cotidianos, que forman subjetividades, definen pertenencias y configuran imaginarios colectivos fuera de los contextos escolares formales. En esta misma dirección se sitúa el pensamiento de Paulo Freire,[12] quien nos recuerda que toda forma de educación es intrínsecamente política, incluso cuando se presenta como neutral. En este marco teórico, monedas y billetes se configuran como herramientas pedagógicas informales, pero significativas y, por tanto, no sólo fuentes de reconstrucción histórica, sino dispositivos activos de educación cívica.

Desde el punto de vista del compromiso social, la iconografía de monedas y billetes –sobre todo los de pequeña denominación, más presentes en las transacciones cotidianas– desempeña un papel significativo. Estos objetos actúan como formas de comunicación silenciosas, pero omnipresentes. Son capaces de transmitir valores cívicos fundamentales, sensibilizar sobre los derechos de los niños y reforzar la percepción de la educación como un bien común. Su impacto deriva precisamente de su familiaridad: pasan de mano en mano, atravesando todos los estratos sociales, y contribuyen así a la construcción de un lenguaje cívico compartido. En contextos marcados por la desigualdad o la exclusión, la presencia de estas imágenes adquiere una importante función ético-política, ya que devuelve la visibilidad a sujetos y narrativas a menudo marginados, solicitando reconocimiento y pertenencia a través de un medio accesible y cotidiano.

Desde esta óptica, el historiador de la educación tiene ante sí una oportunidad y una responsabilidad: leer, interpretar y hacer legibles estas imágenes para audiencias diversas, reactivando su poder como herramientas de memoria y transformación social. En lugar de limitarse a la mera exégesis visual, se trata de insertar estos objetos en relatos públicos que cuestionen la homogeneidad de los discursos nacionales o coloniales, rescaten memorias subalternas y abran espacios para la educación crítica. Esta operación de deconstrucción y resignificación pasa también por cuestiones específicas sobre la iconografía de la infancia. Por ejemplo, ¿Qué significa que muchas de las infancias representadas en billetes del Sur Global no sean idealizadas sino realistas, étnicamente diversas y se sitúen en contextos rurales o escolares comunitarios? ¿Qué nos dice esto sobre la manera en que estas naciones desean representarse a sí mismas frente a las narrativas homogéneas del Norte?

Tomemos, por ejemplo, algunos billetes africanos como referencia. El billete de 1 Nakfa de Eritrea (año 1997) representa a un grupo de niños aprendiendo en un espacio exterior, mientras sostienen libros, conversan y leen. Otro ejemplo es el del billete de 5 kwachas de Zambia (año 1973), que representa a un grupo de niños africanos afanados en la escritura. La imagen carece de retórica y devuelve la dignidad a una infancia concreta y participativa. Esta elección visual no es neutra, sino que afirma un modelo educativo basado en el acceso, la inclusión y la comunidad, en abierto contraste con las representaciones abstractas u occidentalizadas de la infancia.

[10] Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (New York: Routledge, 2004; Michael W. Apple, *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (New York: Routledge, 2006).
[11] Gert Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future,* (Boulder: Paradigm Publishers, 2006); Id., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Boulder: Paradigm Publishers, 2010)
[12] Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968).

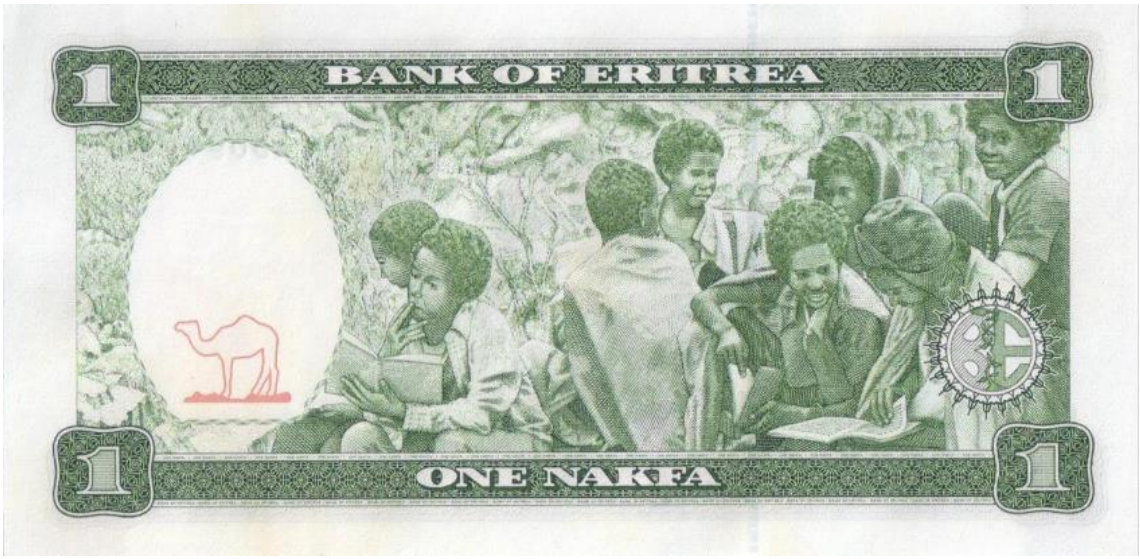


Imagen 1. Billete de 1 nakfa de Eritrea (año 1997)



Imagen 2. Billete de 5 kwachas de Zambia (año 1973)

En continuidad con esta perspectiva, el uso didáctico y museográfico de monedas y billetes representa una vía prometedora, aunque todavía incipiente. Se trata de dispositivos capaces de generar identificación y participación, actuando en el plano de la memoria cultural y el imaginario colectivo. Su incorporación en museos pedagógicos permitiría construir narrativas públicas de la infancia y la educación, accesibles y emocionalmente poderosas, ancladas en el reconocimiento simbólico de las diversas experiencias escolares. En el ámbito escolar, estos objetos pueden activar metodologías comparativas, debates sobre ciudadanía, análisis críticos de la imagen y reflexiones sobre las relaciones coloniales y postcoloniales del saber contribuyendo al desarrollo de competencias visuales, históricas e interculturales. Así, billetes y monedas se configuran como vectores de una pedagogía decolonial: una práctica educativa orientada a cuestionar las jerarquías entre saberes, visibilizar otras formas de educar y recuperar memorias negadas o marginadas, especialmente en los contextos del Sur Global.

El potencial divulgativo de estas fuentes es también particularmente digno de mención. En un tiempo en que la historia tiende a menudo a recluirse en circuitos académicos

especializados, el uso de materiales como billetes y monedas permite recuperar el vínculo con la sociedad. Posibilita, además, generar preguntas, provocar curiosidad y fomentar una mirada crítica sobre la construcción del pasado y los imaginarios colectivos. En esta perspectiva, se enlaza con la necesidad de un historiador comprometido no solo con la investigación rigurosa, sino también con la comunicación pública y socialmente orientada.

Además, la posibilidad de incorporar estos objetos en entornos educativos y museográficos, empleándolos como recurso didáctico en las aulas o como elemento expositivo de discursos en los museos, permite trabajar contenidos transversales como la historia, la geografía, la ciudadanía, la diversidad cultural o los derechos humanos. Además, su uso en museos pedagógicos podría contribuir a construir una historia pública de la infancia y la educación, accesible, participativa y emotiva, dirigida a públicos amplios y diversos, favoreciendo la construcción de narrativas plurales y comprometidas. Finalmente, contribuyen a democratizar el acceso al conocimiento histórico-educativo, acercándolo a amplias audiencias. En definitiva, hablamos de instrumentos vivos de mediación cultural con amplias posibilidades de uso y aprovechamiento.

En definitiva, el estudio de la iconografía educativa y de infancia en monedas y billetes amplía el repertorio de fuentes de la historia de la educación, permite abordar el pasado desde nuevas ópticas y ofrece una vía privilegiada para combinar la investigación académica, el compromiso social y la divulgación pública. La integración de fuentes visuales de este tipo también suscita una reflexión más amplia sobre el papel del historiador/a de la educación en la sociedad contemporánea. En un contexto cada vez más dominado por la comunicación visual, es crucial que la disciplina se dote de herramientas analíticas capaces de leer, interpretar y restituir el sentido a través de las imágenes. El análisis iconográfico y semiótico, combinado con el método histórico, se configuran, así, como una poderosa estrategia metodológica capaz de vehicular una serie de discursos históricos significativos e influir en el debate público de forma crítica y accesible.

5. Conclusiones

Este trabajo ha intentado plantear una reflexión iniciática sobre el potencial de la numismática y la notafilia como fuentes para una historia de la educación comprometida, visual y socialmente implicada. Desde nuestro punto de vista, billetes y monedas, lejos de ser objetos menores o anecdóticos, constituyen fuentes privilegiadas para pensar la historia de la educación como un proyecto político y social. Su uso en investigación, docencia y divulgación permite tender puentes entre la academia y la ciudadanía, entre el pasado y los desafíos del presente. Nos invitan a mirar la educación no a través de la documentación clásica, sino en las pequeñas imágenes que pasan de mano en mano, en los signos que pueblan nuestra cotidianidad y que, a menudo sin saberlo, nos enseñan a mirar, a recordar y a imaginar otros mundos posibles.

Este tipo de investigaciones contribuyen a abrir el campo a nuevas metodologías, a tematizar objetos históricos silenciados, y a asumir el compromiso ético de proyectar socialmente el conocimiento producido. En última instancia, se trata de asumir que la historia de la educación no es solo una reconstrucción del pasado unidireccional, sino un campo multidireccional con muchas posibilidades todavía hoy abiertas a la atención de los historiadores.

En este sentido, el estudio de la iconografía educativa en monedas y billetes no sólo cuestiona el pasado, sino que nos invita a repensar el futuro de la educación como espacio de ciudadanía, pluralismo y justicia social.

Lo que no está escrito

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ
Universidad de La Laguna (España)
teregonz@ull.edu.es

RESUMEN: En las últimas décadas del pasado siglo, el uso de testimonios orales como instrumentos de análisis introdujo elementos nuevos que reordenaron el discurso político jerarquizado, desplazando a las élites hegemónicas y centrándose en los protagonistas. Los nuevos campos de estudio ponen en valor los testimonios verbales, como auténticos documentos históricos. Historiar sin considerar las fuentes orales apunta a los sesgos y lagunas de la historia oficial, dado que su uso permite contrastar la veracidad. En la gestación de los hechos históricos no se pueden ignorar las vivencias cotidianas de los protagonistas. Las personas que participaron, que observaron como testigos o protagonistas, suministran un caudal de información imprescindible para conocer hechos pretéritos. Los testimonios orales resultan fundamentales para reconstruir el pasado no lejano, aportan respuestas que no se encuentran en fuentes escritas. La historia de los sin voz, pese a los detractores de la historia oral alegando su escasa fiabilidad, comenzó a despuntar en las últimas décadas del siglo XX y ha seguido ganando espacio en el siglo XXI. Las historias de vida, las entrevistas y las narrativas se concilian en la era de las nuevas tecnologías como fuente histórica y como recurso didáctico. Por esta razón es necesario incorporar la oralidad a la historia del tiempo presente. Además, las fuentes orales han democratizado el discurso histórico, han pasado a ocupar un lugar central en las discusiones historiográficas y se han convertido en un movimiento renovador de la ciencia histórica. En la historia de la educación constituyen una fuente valiosa a nivel de investigación.

PALABRAS CLAVE: Historia Oral; Memoria; Investigación Histórica; Historia de la Educación.

1. Introducción

La historiografía inició un proceso de renovación hace algo más de medio siglo, fue rompiendo límites y ampliando los espacios de estudio. A partir de 1960 se generó una renovación de la disciplina incluyendo el rescate de lo cotidiano, de la microhistoria, de las mentalidades o de los sectores populares. Los nuevos campos de estudio ponían en valor los testimonios verbales como verdaderos documentos históricos. Los testimonios orales resultan fundamentales para reconstruir el pasado no lejano, dado que aportan respuestas que no se encuentran en las fuentes escritas. La vida cotidiana de la gente común complementa la historia oficial, marcada por la cultura hegemónica y con importantes sesgos de género. Historiar sin considerar las fuentes orales apunta a los sesgos y lagunas de la historia oficial, dado que la información oral permite cotejar la veracidad. La historia oral analiza la historia como ciencia humana y ciencia social viva, donde todas las personas son protagonistas y pueden suministrar datos del pasado reciente y del tiempo presente. En la gestación de los hechos históricos no se pueden ignorar las vivencias cotidianas de los protagonistas. Las personas que participaron observaron como testigos o protagonistas, suministran un caudal de información imprescindible para conocer los hechos pretéritos. Las historias y relatos de vida plantean un tiempo distinto

al tiempo histórico, reflejan los acontecimientos de la existencia personal tal y como se desarrollan en la memoria individual. Las fuentes orales han democratizado el discurso histórico, han pasado a ocupar un lugar central en las discusiones historiográficas y se ha convertido en un movimiento renovador de la ciencia histórica. La historia oral es una técnica de investigación histórica de carácter cualitativo, basada en la memoria. En la historia de la educación constituyen una fuente valiosa a nivel de investigación y de la enseñanza. Este trabajo aborda de forma sucinta un tema de estudio muy poco explorado desde la historia de la educación. Sin embargo, su aportación no se debe subestimar, incluso desde la óptica del profesorado y de los estudiantes, dado que nutren otras perspectivas que superan las fuentes escritas.

2. Aproximación a los antecedentes

En las últimas décadas del pasado siglo, el uso de testimonios orales como instrumentos de análisis introdujo elementos nuevos que reordenaron el discurso político jerarquizado, desplazando a las élites hegemónicas y centrándose en los protagonistas. La historia oral es un producto del siglo XX que enriqueció sustancialmente el conocimiento de la historia contemporánea. Según explica Pablo Pozzi se trata de «una especialidad reconocida mundialmente que nos exige una mayor reflexión y labor interdisciplinaria, a la vez que supone nuevos desafíos en el ejercicio de la actividad investigativa, la docencia y la acción comunitaria».[1] Su emergencia en América y Europa, con su posterior desarrollo hasta el presente, se debe a diversas motivaciones y reflexiones relacionadas con el campo académico historiográfico. La historia oral y la tradición oral sirven de fundamento para reescribir la historia, pero también para desvelar las injusticias del pasado.[2] Además, las prácticas de la historia oral están marcadas por la heterogeneidad, presentan rasgos distintos en América Latina, América del Norte, Europa, África o Asia, las especificidades implementan singularidades a su propia historia y a la historia oral.[3]

A partir de la segunda mitad del siglo XX se fue cuestionando la historiografía y el paradigma positivista de la historia, surgen planteamientos alternativos frente a la supremacía de la documentación escrita y la mirada sesgada de la llamada historia oficial.[4] La historia escrita ha sido una historia excluyente, solo registra documentos conservados en archivos, sin embargo, en la historia oral tiene cabida todo. La historiografía amplió su campo y se abrieron nuevas líneas de investigación con metodologías alternativas, antes denostadas e ignoradas. Las nuevas corrientes históricas profundizaron en la historia cultural, en los aspectos materiales y en las representaciones simbólicas de los diversos actores sociales diversificando los temas y métodos de investigación.[5] Con la historia oral, estamos en presencia de una tendencia historiográfica que centra su acción en la práctica y en la teoría, es decir, este tipo de historia se construye desde la interacción sujeto investigador-sujeto investigado.[6] La historia oral es producto del cambio progresista o evolución en las ciencias sociales focalizado en el rescate de la

[1] Pablo Pozzi, «Esencia y práctica de la historia oral», *Florianópolis* 4, no. 1 (2012): 64.
[2] Pozzi, «Esencia y práctica», 63.
[3] Pozzi, «Esencia y práctica», 67.
[4] María Paula González y Joan Pagés, «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas», *Revista Historia y Memoria* 9, (2014): 294.
[5] María Laura Gili, «La Historia Oral y la Memoria Colectiva como herramientas para el registro del pasado», *Revista TEFROS* 8, (2010): 3.
[6] Pablo Lara y Ángel Antúnez, «La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 20 (2014): 53. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003

memoria colectiva social e individual. En algunos países europeos hubo una eclosión con iniciativas historiográficas, tales como historiar la vida cotidiana en Alemania, la historia de las mentalidades en Francia, en Inglaterra se refirió a la historia desde abajo y en Italia surgió la microhistoria. Hasta ese momento se había ignorado y subestimado la historia de los pueblos desde la óptica de los protagonistas anónimos. Parafraseando a Gabriel Cacimaro «La voz anónima, colectiva, está hecha de memorias y olvidos, de reciclajes y misturas, de guiños y gestualidades».[7]

En América Latina existe una larga tradición con un reconocimiento a la oralidad como medio de acceso a distintos saberes. En México se remonta a 1956, con la creación del Archivo Sonoro del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), antecedente del Archivo de la Palabra creado en 1972. En 1966, Texas (Estados Unidos) se fundó la Asociación de Historia Oral, la principal organización nacional que promovía la historia oral, parte de esta historia y cómo la gente le da significado al pasado. En la década de 1970, comenzaron a surgir en las universidades los centros de historia oral. El Instituto de Historia Oral de la Universidad de Texas (El Paso), funciona desde 1972, apoyado en trabajos con entrevistas que datan de la década de 1960.[8] La labor de investigación desarrollada ha dado excelentes resultados, no solo la puesta en valor de una metodología denostada por algunos historiadores aferrados a métodos tradicionales.

En Brasil se inició el programa de historia oral en 1975, en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC), en la Fundación Getulio Vargas. En la década de 1980 avanzó en otros países tales como Venezuela, Guatemala, Nicaragua, Cuba, Perú y Puerto Rico. Reflejo de este desarrollo fue el *Primer Encuentro de Historiadores Orales de América Latina y España* organizado en México en 1988.

En España la historia oral comenzó a despegar desde mediados de la década de 1990, si bien, algunos antropólogos y etnógrafos hacían uso de esta fuente y técnica desde años anteriores.[9] En otro orden, la historia oral ha sido fundamental para recoger los testimonios sobre la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. Una información suministrada por personas que vivieron directamente aquellos acontecimientos y sufrieron represión, cuyas voces fueron silenciadas. Esos relatos pusieron en valor la historia oral, y, a pesar de sus persistentes detractores en las formas tradicionales de reconstruir la historia, se hicieron espacio en la historia contemporánea. Sus voces hablaron de lo que no estaba escrito, narraron los hechos vividos, ofrecieron testimonios novedosos que cuestionaron la versión oficial de la historia.

3. La historia de «los sin voz»

La historia de «los sin voz», pese a los detractores de la historia oral alegando su escasa fiabilidad, tal como hemos indicado en páginas anteriores, comenzó a despuntar en las últimas décadas del siglo XX y ha seguido ganando espacio en el siglo XXI. De ese modo se abrieron nuevos espacios y se focalizó en diversos puntos de mira: se indagó en el mundo del trabajo, se profundizó en las historias regionales y locales, se consideraron las

[7] Gabriel Cacimaro, «La tradición oral latinoamericana. Las voces anónimas del continente caliente», *Araucaria* 8, no. 16 (2006): 8-16. https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1125

[8] Sitio web de la *Asociación de Historia Oral*: www.oralhistory.org

[9] Cristina Borderías, «La Historia Oral en España a mediados de los noventa», *Historia y Fuente Oral* 13 (1995): 113-129; Cristina Santamarina Vaccari y José Miguel Marinas Herreras, «Historias de vida e historia oral», en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, coords. José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernández (Madrid: Síntesis, 1995), 259-287.

experiencias migratorias y se dio visibilidad a los auténticos protagonistas, a los verdaderos actores históricos hasta entonces marginados por la historia oficial, para lo cual requirió considerar otras fuentes de información.[10] El reconocimiento a la importancia de la palabra, de dar voz a los protagonistas que vivieron los hechos y acontecimientos narrados permite avanzar el conocimiento y saberes del pasado no lejano. El acercamiento a lo cotidiano es un aspecto identificador en el que la gente se auto reconoce y reafirma. Algunos autores remiten a la simple oralidad primaria, en tanto que otros ven en ella el resultado de un equilibrio entre lenguaje oral y escrito. Más allá de la discusión, la oralidad ha permitido a las mayorías el acceso a una «experiencia cultural propia de la modernidad» sin dejar de lado una de sus tradiciones más preciadas: las riquezas de la oralidad. El análisis de sucesos históricos pasados, partiendo de la información subjetiva y local, permite dar voz a los hechos pretéritos.[11] La utilización de las fuentes orales como complementarias, en el caso de aquellas investigaciones en las que la evidencia oral sirve para confirmar, contrastar o bien refutar las hipótesis enunciadas a partir de las fuentes escritas. A veces no se dispone de fuentes escritas que permitan avanzar en el conocimiento de la realidad histórica, entonces la oralidad se eleva como fuente exclusiva.

La historia oral, en el proceso de rescatarla a través de la acción del investigador, resalta a aquella «gente corriente/gente común», que hizo historia y que por pertenecer a grupos sociales alejados de las esferas del poder no ha dejado testimonio escrito de su experiencia. La historia oral facilita respuestas a las incógnitas derivadas de la ausencia de fuentes escritas en un determinado período o a una determinada temática. Enriquece la perspectiva y posibilita iniciar nuevas tareas de investigación a partir de una nueva visión de los acontecimientos. Jacques Le Goff, historiador francés representante destacado de la tercera generación de la Escuela de los Anales, establece la división de la historia, enumerando dos tipos de historia: la «historia de los historiadores» y la «historia de la memoria colectiva».[12] En la narración de los sucesos del pasado, se trata de dos historias inconclusas, que se complementan y conforman otra historia. La historia oral equivale a la historia social, a la otra mirada al pasado. Las relaciones que se analizan son intersubjetivas y, en consecuencia, la valoración de la información histórico-científica recae en el testimonio.[13]

4. La oralidad como método histórico

La historia oral es una técnica de investigación histórica de carácter cualitativo, basada en la memoria. Las historias de vida, las entrevistas y las narrativas se concilian en la era

[10] Ivo Mattozzi, «Memoria y formación histórica: La memoria en la clase de historia», *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55 (2008): 31; Joan Pagés, «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55 (2008): 50; Gili, «La Historia Oral y la Memoria», 3.

[11] Óscar Eduardo Rueda, «Hablando del patrimonio cultural: historia oral escolar y fuentes orales en la enseñanza patrimonial», *Nodos y nudos* 4, no. 37 (2014): 53-64; María Alexia Sanz, «Las memorias del miedo y el miedo a las memorias. Aproximación a la guerra civil española y sus herencias en comunidades rurales del sur de Aragón», *Papers* 98, no. 3 (2013): 527-547.

[12] Jacques Le Goff. *Histoire et mémoire* (Paris: Gallimard, 1988), 105-107; Le Goff, Jacques. *Histoire et mémoire* (Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990).

[13] Miren Llona González, «Historia oral: la exploración de las identidades a través de la historia de vida», en *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales*, coord. Miren Llona González (Bilbao: Universidad del País Vasco, 2012), 15-60.

de las nuevas tecnologías como fuente histórica y como recurso didáctico.[14] Las historias y relatos de vida plantean un tiempo distinto al tiempo histórico, son los acontecimientos de una existencia personal tal y como se desarrollan en la memoria individual. Por esta razón es necesario incorporar la oralidad a la historia del tiempo presente. Además, no se puede desdeñar que son fuentes con fecha de caducidad, la memoria de la gente y el fin de la vida acotan a los informantes. La historia oral es la historia social, es la otra mirada al pasado que nos abre un sinfín de posibilidades. Nos acerca a la historia cotidiana, a las vivencias y experiencias de la gente común, se aleja de la visión elitista y hegemónica de la historia escrita, a la vez que da voz a los sin voz. El reconocimiento de la historia oral ha propiciado incluir las experiencias de vida de personas hasta entonces ignoradas y excluidas por carecer de valor y rigor histórico según los planteamientos de la metodología tradicional.[15] El soporte de la historia oral es la memoria, la memoria o los recuerdos traen al presente hechos vivenciados del pasado.[16] Abundando en la valoración de la memoria expresada por Julio Arostegui,

> La experiencia está indisolublemente unida a la memoria, permanece viva y puede servir de pauta en situaciones nuevas por lo que el presente nos aparece, por tanto, como la confluencia de acontecimiento y memoria, convertido en un ahora y en un aquí desde lo que se construye el tiempo todo.[17]

La recuperación de la memoria resulta fundamental en la construcción del conocimiento. Permite reconstruir el pasado reciente superando el uso del documento escrito, apoyándose en testimonios directos de personas que vivieron los acontecimientos estudiados. La oralidad es de suma importancia para reconstruir procesos socio-históricos a partir de la percepción y concepción de los protagonistas, el testimonio oral se convierte en un nuevo documento escrito. Esta línea metodológica se ha ido transformando en un área de investigación que contribuye al estudio social y de la historia en distintas perspectivas. La metodología de la historia oral, un nuevo enfoque que puede explicar el pasado reciente en diversos contextos: desde el científico, el cotidiano, al de las individualidades, etc. Como técnica, facilita transcender a los investigadores desde los espacios tradicionales, circunscritos a archivos, salas, bibliotecas, a la realidad desde la palabra y con la palabra.[18] La historia oral está abierta a cualquier tipo de estudio de carácter interdisciplinar, permite desde diversos enfoques, analizar la realidad pretérita enriquecida. Los proyectos de historia oral se pueden realizar en muchos contextos diferentes. La práctica de la fuente oral se ha abierto camino lentamente y en la actualidad se ha consolidado en todos los ámbitos universitarios y académicos. Las fuentes orales, cada vez más conocidas y valoradas, pueden ser utilizadas en el estudio de la historia de la educación reciente en igualdad con otras metodologías y fuentes. En las aulas universitarias, con estudiantes de grado y posgrado, se pueden aplicar estas metodologías

[14] Belén Meneses Varas, Neus González Monfort y Antoni Santisteban Fernández, «La "experiencia histórica" del alumnado y la historia oral en la enseñanza», *Historia y Memoria* 20 (2020): 309-343.
[15] Ivo Mattozzi, «La Historia desde abajo en la historia general escolar», en *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática*, eds. Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña (Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015), 264.
[16] Aróstegui, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Madrid: Alianza, 2004), 153.
[17] Aróstegui. *La historia vivida*, 154.
[18] Cristina Santamarina Vaccari y José Miguel Marinas Herreras, «Historias de vida e historia oral», en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, coords. José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernández (Madrid: Síntesis, 1995), 259-287.

que a la vez permiten comprometer al alumnado con la recogida de información y recuperación de la memoria viva, sin ignorar el importante recurso de aprendizaje a través de fuentes directas.

5. Conclusiones

La historia oral no solo permite dar respuesta a los problemas que derivan de la ausencia de fuentes escritas, referidas a un determinado período o a una determinada temática, sino iniciar otras tareas de investigación a partir de una nueva visión de los acontecimientos. La ciencia de la Historia no es suficiente con la narración de hechos, supone la búsqueda de sentido. Las/los narradores aportan su testimonio sobre los hechos acontecidos, apoyados en sus recuerdos y vivencias. El significado de las entrevistas se centra en el rol del entrevistador y el informante o entrevistado. El entrevistador tiene que historiar después de recoger la información. Crear e interpretar dentro de un determinado espacio histórico y social. Este análisis pone de manifiesto el potencial de la historia oral.

Debemos destacar la importancia de la historia oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de la Educación. Los estudiantes tienen un papel activo en esta estrategia de aprendizaje, y se enriquecen con el uso de esta metodología, dado que en la práctica aplican procedimientos metodológicos propios de esta disciplina. Pueden indagar en la historia familiar y de la vecindad, para conocer las experiencias de la gente de su entorno así como recuperar la memoria educativa. Esta actividad implica una experiencia de aprendizaje de hacer una microhistoria de la educación. Las historias de vida, las entrevistas y las narrativas se concilian en la era de las nuevas tecnologías como fuente histórica y como recurso didáctico en las aulas universitarias.

Revistas católicas para mujeres durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República

Isabel GRANA GIL
Universidad de Málaga (España)
imgrana@uma.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla (España)
trigueros@us.es

Cristina REDONDO CASTRO
Universidad de Málaga (España)
cristinaredondo@uma.es

RESUMEN: En la presente comunicación vamos a analizar tres revistas para mujeres, publicadas desde la óptica católica durante la dictadura de primo y la primera mitad de la segunda república: *Acción Católica* (Perteneciente a Acción Católica de las Mujeres, fundada en 1919 y futura colaboradora del régimen de Primo de Rivera, en cuyo discurso feminista tuvo una gran influencia la Institución Teresiana)*, Revista Ellas* y *La mujer y el trabajo*. La Iglesia católica advirtió de la creciente importancia del movimiento feminista y optó por imprimirle un sello cristiano. En todos los casos se trata de revistas que van destinadas a mujeres trabajadoras y están escritas y dirigidas por hombres y mujeres pertenecientes al sector católico. El objetivo principal es conocer y analizar los temas educativos que se tratan en unas revistas que están destinadas a mujeres de clases populares y medias. En las tres se ve una influencia directa de la Institución Teresiana, ya que hay varias de sus integrantes entre los redactores de las revistas. Para la investigación, hemos utilizado el método histórico-educativo y analizado todos los números de las revistas que hemos localizado en la Biblioteca de Prensa Histórica Virtual. Disponemos de ejemplares que van desde 1912 hasta 1934, lo que nos puede dar una visión bastante cercana de la evolución de las mismas, desde el comienzo de Catolicismo Social, hasta el primer bienio de la segunda república bastante alejado de las posturas católicas.

PALABRAS CLAVE: Educación; Mujeres; Revistas Católicas; Siglo XX.

1. Introducción

La prensa escrita, entendida como recurso y objeto de estudio para la Historia de la Educación, y para la historiografía contemporánea en general, ha sido analizada por numerosos autores. Estos trabajos versan sobre la rigurosidad y la validez de los discursos incluidos en sus páginas, y sobre si pueden ser estimados como fuente primaria. En este caso, compartimos la opinión de Salinas, quien afirma que la tarea del historiador –obviamente, también del historiador de la educación– consiste en «recomponer» diversas informaciones naturales de distintas fuentes de información parciales, inconclusas, variadas, pero también relevantes. Ahí es donde «las publicaciones periódicas son

elementos insertos en el marco coyuntural en el que se producen y son reflejo de los avatares de un momento sociohistórico concreto».[1]

Está claro, que no todas las publicaciones que hablan de educación podemos considerarlas como prensa pedagógica, pero también comienzan a ser atractivos para los investigadores los medios de comunicación no especializados que se van a ocupar de la educación. En estos casos, los textos van dirigidos a un público que en su mayoría no está vinculado profesional o intelectualmente con la enseñanza, pero que les interesan los distintos temas educativos.[2]

Este es el caso de la presente comunicación, en la que vamos a analizar tres revistas para mujeres, publicadas desde la óptica católica durante la dictadura de primo y la primera mitad de la Segunda república: *La mujer y el trabajo*, *Acción Católica de la Mujer* (Perteneciente a Acción Católica de las Mujeres, fundada en 1919 y futura colaboradora del régimen de Primo de Rivera) y *Revista Ellas.*

La Iglesia católica advirtió de la creciente importancia del movimiento feminista y optó por imprimirle un sello cristiano. María de Echarri lo expresó así: «el feminismo posible, razonable en España, debe ser netamente católico».[3] En todos los casos se trata de revistas que van destinadas a mujeres trabajadoras y están escritas y dirigidas por hombres y mujeres pertenecientes al sector católico.

La Mujer y el Trabajo fue el órgano de expresión del Sindicato Obrero Femenino de la Inmaculada, una organización sindical madrileña vinculada al catolicismo social, una iniciativa de la Iglesia Católica con la que se pretendía el bienestar social y económico de la clase obrera, así como su formación moral y religiosa, inspirado en la Encíclica *Rerum Novarum* promulgada por el Papa León XIII en 1891. Se publicó desde 1912 hasta 1931 y constituyó uno de los pocos ejemplos de este tipo de prensa dirigida especialmente a las mujeres obreras.[4] A partir de 1915 hubo una reestructuración y pasó a ser el órgano de los Sindicatos Obreros Femeninos.

En 1919 se fundó Acción Católica de la Mujer (ACM), una asociación seglar que se creó con la finalidad de «proteger los intereses religiosos, morales, jurídicos y económicos de la mujer española»[5] y promovió la capacitación profesional femenina y defendió los derechos de las mujeres obreras. En 1921 se comienza la publicación de *Acción Católica de la mujer*, cuya responsable fue la Junta diocesana de Córdoba. Se trataba de un Boletín, que se editaba con periodicidad mensual y cada uno estaba formado por ocho páginas. El boletín fue el órgano de difusión de las mujeres de *Acción Católica* y se publicó en diferentes ciudades: Córdoba, Madrid, Vizcaya. A partir de 1937 se empezó a publicar en

[1] Jorge Ramón Salinas, «La prensa como fuente para el estudio de la historia de la educación en España durante la segunda mitad del siglo XIX y la Restauración», *El Futuro del Pasado* 11 (2020): 419-440. https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.014

[2] Isabel Grana Gil, Cristina Redondo Castro y Manuel Hijano del Río, «La configuración del sistema educativo español a través de la prensa: aportaciones de Lorenzo Luzuriaga en el periódico El Sol (1917-1921)». *XIV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Revolucâo, Modernidade e Memória. Caminhos da História da Educaçâo* (Lisboa: HISTEDUP, 2021), 2637-2650.

[3] Pilar Díaz Fernández, «La Dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* 17 (2005): 179.

[4] Alejandro Martínez González, «La mujer desde el catolicismo social: el contenido socio-pedagógico de la revista La mujer y el trabajo (1912-1931)». *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación* 10 (2009): 169-186.

[5] Inmaculada Blasco Herranz. *Paradojas de la ortodoxia. Política de masas y militancia católica femenina en España (1919-19139)* (Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, 2003), 78.

Mallorca con el titulo *la Mujer de Acción Católica* y en el año 1939 aparece que pertenece a la Unión Diocesana de Mujeres Católicas.[6]

Revista Ellas. Semanario de las mujeres españolas. Fue una publicación de carácter semanal cuyo primer número data del 29 de mayo de 1932, dirigido por José María Pemán. El semanario destaca por el marcado corte derechista y antiliberal de sus contenidos, proponiéndose como objetivo convertirse en la guía para el proceder de las mujeres españolas de clase media y acomodada. Es decir, la Revista nace como respuesta a las ideas de una República con la que no está conforme una parte de la sociedad, que aboga por unas ideas mucho más tradicionales en general y de las mujeres en concreto.[7]

Para la investigación, hemos utilizado el método histórico-educativo y analizado todos los números de las revistas que hemos localizado en la Biblioteca de Prensa Histórica Virtual. Disponemos de un total de 150 ejemplares que van desde 1912 hasta 1934, lo que nos puede dar una visión bastante cercana de la evolución de las mismas, sobre todo desde la Dictadura de Primo cercana al catolicismo, hasta la Segunda república bastante alejado de las posturas católicas, que son las fechas de las que hemos podido consultar la mayoría de los números, aunque también hay de fechas anteriores como se puede ver en el cuadro.

AÑOS	LA MUJER Y EL TRABAJO	ACCIÓN CATÓLICA DE LA MUJER	REVISTA ELLAS	TOTAL
1912	9			9
1915	2			2
1918	2			2
1920	3			3
1921	3			3
1922	1	5		6
1923	3	2		5
1924	9	1		10
1925	10			10
1926	7			7
1927	6			6
1928	6	1		7
1929	6	1		7
1930	6			6
1931	1	3		4
1932		10	30	40

[6] Laura Sánchez Blanco, «El boletín de Acción Católica de la Mujer de la Junta Diocesana de Córdoba (1932)», *Clauriensia* XVII, (2022): 1191-1218. https://doi.org/10.17398/2340-4256.17.1191.

[7] María Vives López y Oscar Palomares Navarro, «Una mujer "a la española": Ellas. Semanario de las mujeres españolas (1932-1934)», *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género* 29 (2021): 291-320. Recuperado a partir de https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/48

1933		9		9
1934			14	14
TOTAL	**74**	**32**	**44**	**150**

Cuadro 1. Años de publicación y Revistas. Fuente: elaboración propia.

El objetivo principal es conocer y analizar los temas educativos que se tratan en unas revistas que están destinadas a mujeres trabajadoras de clases populares y a las de las clases medias. En las tres se ve una influencia directa de la Institución Teresiana, ya que hay varias de sus integrantes entre los redactores de las revistas.

2. Análisis de contenidos

El primer número de *La Mujer y el Trabajo* es de abril de 1912 y en él se asientan las bases de lo que pretende ser: «No admitirá polémicas ni hablará de política, pero en cambio todos los meses os dirá el estado dela Caja de Ahorros, el número de obreras que están paradas, las colocaciones que por medio de la Bolsa del trabajo se les ha proporcionado, los socorros repartidos a as enfermas, el movimiento de asociadas, los anuncios de Juntas y todo, todo cuanto al Sindicato le interese o a las obreras que a sus distintos gremios pertenecen».[8] Durante todos los años se van a tratar fundamentalmente temas que afectan a su trabajo como por ejemplo, la prohibición del trabajo nocturno para las mujeres, y a la formación laboral de la mujer trabajadora. En general, se inducía a sus lectoras hacia un modelo de mujer servicial, atenta, cuidadora, solidaria, creyente y practicante. Una de las redactoras más habituales fue María de Echarri.[9] Asambleísta y Teresiana, colaboró con la revista a lo largo de su existencia haciendo hincapié en la acción social de los sindicatos de obreras.

El primer número del que disponemos de *La Revista Acción Católica* es de agosto 1922 y es un monográfico sobre la academia de la Institución Teresiana de Córdoba. Tema que va a ser muy habitual a lo largo de los años. No podemos olvidar la conexión tan intensa que va a existir entre la Institución Teresiana y Acción Católica de la Mujer.[10] En noviembre de 1928 deja claro que su opinión de que la educación de las hijos corresponde a los padres y madres. Además, pasa de 4 a 8 páginas.

En abril de 1929 se da cuenta del primer congreso femenino hispanoamericano organizado por acción católica de la mujer en Sevilla los días 12, 13 y 14 de mayo. Conferencias, entre otras de Blanca de los Ríos sobre Isabel la Católica; Carmen Cuesta en torno a La condición legal de la mujer española; de Teresa Luzzatti sobre La acción católica femenina y la formación profesional; María López de Sagredo tratando el tema de la acción católica femenina y el seguro de maternidad, destacadas figuras del

[8] *La Mujer y el Trabajo*, abril de 1912, 4.

[9] Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuan, «Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas: Mujeres en la Asamblea Nacional», *Social and Education History* 11, no. 1 (2022): 86-105. https://doi.org/10.17583/hse.9365.

[10] Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuan, «Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas: Mujeres en la Asamblea Nacional»

catolicismo y asambleístas. Además, dio una conferencia José María Pemán hablando de diversos aspectos de la acción social femenina, asambleísta y director de *Ellas*.

A partir del comienzo de la Segunda república, se vuelve mucho más política y reivindicativa. De hecho, en octubre de 1931 hace referencia a un escrito que han dirigido a la Cortes pidiendo que se supriman varios artículos y de la constitución, entre los que destaca la petición de que «en lugar de la escuela única y laica, del artículo 46 se establezca la libertad de la enseñanza y la obligación de la instrucción religiosa en todas las escuelas».[11] También escriben otro en defensa de la Religión católica pidiendo que su enseñanza sea obligatoria en las escuelas e institutos, exceptuando a los niños cuyos padres acrediten que profesan otra religión.

El modelo femenino católico, que promovió la Acción Católica de la Mujer en el Boletín durante la Segunda república, está basado, principalmente, en la promoción de las enseñanzas religiosas con el apoyo incondicional a la Iglesia y la dedicación y entrega a la acción social. Estas son las claves que facilitan a las mujeres católicas, una participación activa en la vida pública. Las enseñanzas religiosas se potenciaron mediante el círculo de estudios, la sección de escuelas y las conferencias catequísticas. La formación profesional de las obreras en los talleres también adquirió especial relevancia, al igual que su acompañamiento espiritual para el cumplimiento pascual. El papel activo de la mujer era fundamental en la construcción de una nueva sociedad recristianizada, aprovechando la coyuntura con la aprobación del voto femenino, para promover su participación y así conseguir el triunfo electoral de las derechas en las elecciones del 1933, que significaba la eliminación del laicismo republicano.[12]

La *Revista Ellas*, que nace en plena República, tiene un marcado dirigismo del ámbito familiar y de los roles de esposa, madre y cuidadora con respecto a los espacios que la mujer podía ocupar y las acciones que podía desempeñar en los mismos. De hecho, en esta revista naturalizan la visión de la mujer como garante de la continuidad familiar y la responsable de la moralidad de su hogar y de sus descendientes. Las mujeres debían leer, pero no mucho; podían acudir al cine, pero seleccionando primorosamente contenidos que no atentasen contra la moral católica y tradicionalista; asimismo, habían de ser habilidosas en tareas como la cocina o la costura, pero dedicarse a ellas preferentemente como amas de casa y no como profesionales. En su artículo *Deberes de la mujer*, una de las redactoras repasa los diversos tipos de deberes existentes para las mujeres en el momento sociopolítico de la España de inicios de los años treinta, llegando a la siguiente conclusión: «Por tanto, para que la mujer ejerza convenientemente todos sus deberes morales y políticos, tiene que vencerse, obedecer la ley de Dios como católica, ejercer en su hogar una suave influencia que no hiera, sino que conforte, olvidarse a sí misma para darse al prójimo, cultivar su inteligencia, y que su piedad sea ilustrada, reflexiva y conquistante, y, para ser conquistadora, menester es que sea abnegada y entienda de vencimientos y sacrificios. No de otro modo podrá defender sus derechos y cumplir sus deberes la mujer católica y española que, al lanzarse hoy al campo político, debe ostentar por lema: "Por Dios y por España"».[13]

[11] *Boletín de Acción Católica de la Mujer*. Octubre de 1931, 2.
[12] Laura Sánchez Blanco, «El boletín de Acción Católica de la Mujer de la Junta Diocesana de Córdoba (1932)», 1213-1214.
[13] M.ª Teresa G. Cernuda, *Ellas* 11 de septiembre de 1932, 3.

3. Conclusiones

Las tres revistas tienen en común que están dedicadas a las mujeres católicas, aunque van a variar en el espacio temporal que van a ocupar. La primera está destinada a las mujeres trabajadoras de los sindicatos obreros católicos y es la más longeva, pero, aunque va variando de formato y ampliando el número de páginas a lo largo de los años, lo cierto es que se va a mantener fiel al espíritu de su fundación.

En el caso de la segunda, es en la que se aprecia un mayor cambio. Lógico, por otro lado, ya que su existencia va desde unos años en que el feminismo católico va a ser apoyado desde el gobierno del General Primo, hasta la Segunda República en que se vuelve mucho más reivindicativa y combativa a la hora de defender un modelo de mujer católica en una sociedad mucho más laica. Está destinada sobre todo a mujeres de clase media, aunque también incluye a las obreras.

En el tercer caso, la revista nace dentro del periodo republicano con la intención y el objetivo de reivindicar un modelo de mujer sobre todo de clase media y media alta totalmente antirrepublicana.

Respecto a la labor educativa de las revistas propiamente dicha, sólo el *Boletín de Acción Católica* hace referencia a escuelas y centros de formación femeninas, como la Institución Teresiana, mientras que en *La Mujer y el Trabajo* se centran en la formación profesional para obreras, y en la *Revista Ellas* se centran en definir como debe ser la mujer, pero en todas, como hemos comentado, se inducía a sus lectoras hacia un modelo de mujer servicial, atenta, cuidadora, solidaria, creyente y practicante.

¿Los manuales escolares españoles se comprometen con la igualdad de género en las STEAM? Un estudio de la representación femenina en los libros de texto de matemáticas durante la democracia

Virginia GUICHOT-REINA
Universidad de Sevilla (España)
guichot@us.es

RESUMEN: La representación de modelos femeninos en disciplinas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) es fundamental para fomentar la igualdad de género desde la educación temprana. Dentro del sistema educativo, donde los estereotipos de género influyen en la percepción de niñas y jóvenes sobre su pertenencia y potencial en áreas científicas, es crucial analizar los materiales educativos, como los manuales escolares, para identificar sesgos o carencias en la representación de figuras femeninas en estas disciplinas. Este estudio examina los manuales de matemáticas de educación primaria en España desde la Transición a la democracia (1975-1982) hasta nuestros días con el objetivo de evaluar cómo se representa a las mujeres y reflexionar sobre si esta representación ha podido y puede influir en las aspiraciones académicas y profesionales de las estudiantes. La metodología es mixta, usando técnicas cuantitativas y cualitativas, para analizar el contenido (tanto verbal como imágenes) de doce manuales de matemáticas de primaria ampliamente utilizados en centros educativos de España, comparando dos momentos históricos, la Transición y la última década. La investigación busca contribuir a la creación de un material didáctico más inclusivo y equitativo que pueda, a largo plazo, ayudar a reducir la brecha de género en las disciplinas STEAM.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación de las Mujeres; Manuales Escolares; Matemáticas; Estereotipos de Género; STEAM.

1. Introducción

La representación de modelos femeninos en disciplinas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) es fundamental para fomentar la igualdad de género desde la educación temprana.[1] Dentro del sistema educativo, donde los estereotipos de género influyen en la percepción de niñas y jóvenes sobre su pertenencia y potencial en áreas científicas, es crucial analizar los materiales educativos, como los manuales escolares, para identificar sesgos o carencias en la representación de figuras femeninas en estas disciplinas. Este estudio examina los manuales de matemáticas de educación primaria en España desde la Transición a la democracia (1975-1982) hasta nuestros días con el objetivo de evaluar cómo se representa a las mujeres y reflexionar sobre si esta representación ha podido y puede influir en las aspiraciones académicas y profesionales de las estudiantes. La investigación busca contribuir a la creación de un material didáctico más inclusivo y equitativo que pueda, a largo plazo, ayudar a reducir la brecha de género en las disciplinas STEAM.

¿Por qué escogimos los libros de texto de matemáticas para el análisis? Bajo el manto de la objetividad, «tradicionalmente, las matemáticas se han presentado como neutrales y

[1] Jacquelynne Eccles, «Female achievement patterns: Attributions, expectancies, values, and choice». *Journal of Social Issues* 1 (1983): 1-22; MEFP, *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMSS 2019* (Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio, 2022).

ajenas a la cultura, como una actividad silenciosa e individual que implica completar procedimientos y resolver problemas tradicionales».[2] Sin embargo, estudios históricos y sociológicos señalan que el conocimiento matemático no puede percibirse únicamente como conocimiento de una materia, dado que también contiene referencias a la práctica social. Las personas autoras de los libros de texto son seleccionadas por las editoriales y transmiten información cultural y social; en otras palabras, una cosmovisión específica reflejada en el material.[3] Generalmente, podemos encontrar dos tipos de información en las actividades de resolución de problemas matemáticos: (a) explícita (conocimiento matemático: por ejemplo, cómo multiplicar o calcular logaritmos), y (b) implícita (mensajes sociales: por ejemplo, los niños son mejores que las niñas en los deportes).[4] Esta división destaca la no neutralidad del conocimiento incluido en los libros de texto. Las matemáticas, al igual que otras materias, se aprenden y se utilizan en entornos sociales vinculados a la cultura, la política y la ideología.[5] Tradicionalmente, el estereotipo matemático de género enfatiza que los niños son superiores y más competentes que las niñas en matemáticas y, en consecuencia, en ocupaciones con un contenido matemático sólido.[6] La representación desigual entre chicos y chicas y los estereotipos de género en los libros de texto de matemáticas pueden provocar en las féminas un bajo rendimiento en matemáticas y, a su vez, pueden llevar a que las niñas opten por carreras de menor prestigio.[7]

En este estudio, abordamos tres objetivos específicos: (1) determinar si los libros de texto de matemáticas ofrecen una presencia equilibrada de hombres y mujeres en diferentes roles y actividades ocupacionales, incluyendo las STEM; (2) contribuir a la reflexión sobre el grado y el impacto que los estereotipos sexistas pueden tener en las niñas a una edad temprana; y (3) concienciar al profesorado sobre la importancia de seleccionar recursos didácticos adecuados que respeten los principios de la coeducación, especialmente en asignaturas del ámbito de la ciencia y la tecnología.

Nuestra investigación se enmarca en el PID2023-149084OB-I00: *Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática*, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento. Su máxima responsable es la autora de este escrito.

[2] Kate A. Le Roux, «Critical discourse analysis of a real-world problem in Mathematics: Looking for Signs of Change». *Language and Education* 22, no. 5 (2008): 307-326. https://doi.org/10.1080/09500780802152663

[3] Agustín Escolano, «The historical codification of the manualistics in Spain». *Paedagogica Historica* 38, no. 1 (2002): 57-72. https://doi.org/10.1080/0030923020380103

[4] Marina Subirats, *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1993).

[5] Henry A, Giroux, *Ideology, culture, and the process of schooling* (New York: Temple University Press, 1984); Norman Fairclough, *Analysing discourse: Textual analysis for Social Research* (London: Routledge, 2003).

[6] Lin Bian, Sarah-Jane Leslie, & Andrei Cimpian, «Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests», *Science* 355, no. 6323 (2017): 389-391. https://doi.org/10.1126/science.aah6524

[7] Isabelle Plante, Manon Theoret, & Olga Eizner Favreau, «Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language», *Educational Psychology* 29, no. 4 (2004): 385-405. https://doi.org/10.1080/01443410902971500

2. Metodología y muestra

La investigación se centra en un análisis exhaustivo, tanto cualitativo como cuantitativo,[8] del contenido de los manuales de matemáticas de primaria más ampliamente utilizados en centros educativos de España. Para ello, se han seleccionado doce manuales publicados en el contexto de la legislación educativa vigente en la Transición española y en la última década del siglo actual, dedicados específicamente a los cursos de tercero y quinto de primaria.[9] En cada manual, se examinó rigurosamente la presencia y representación de figuras femeninas y masculinas, considerando su aparición en ejemplos, ilustraciones y problemas matemáticos, con el fin de detectar posibles sesgos de género en la representación.

3. Resultados

El análisis exhaustivo realizado en este estudio nos permite concluir que, a nivel cuantitativo, los libros de texto de matemáticas utilizados en primaria presentan hoy en día, en general, una representación numérica equilibrada entre personajes masculinos y femeninos, algo que no ocurre en absoluto en la Transición. En el contenido textual, las cifras son, en la actualidad, de 50,52% mujeres versus 49, 48% hombres; por lo tanto, un índice de paridad de género o IPG = 1,02,[10] mientras que cuando aún estábamos en la Transición, los datos se situaban en un 36,77% de mujeres versus un 63,23 % de hombres, esto es, un IPG de 0,58 que corresponden a un sesgo masculino. Si examinamos las imágenes, hoy en día, el 49,56% son mujeres frente al 50,44% de varones, siendo el IPG del 0,98, es decir, rozando la absoluta paridad. Nada que ver con los resultados encontrados durante la Transición, donde las mujeres suponen un 36,57% *versus* al 63,43% de hombres, esto es, un IPG de 0,57 que indica un sesgo masculino. Ahora bien, si, indiscutiblemente, se ha mejorado mucho en cuanto a la presencia femenina tanto en contenido textual como en imágenes, hemos de tener en cuenta cómo aparecen unas y otros, qué profesiones desempeñan, qué actividades realizan, puesto que aquí pueden pervivir los estereotipos de género.

Los datos cuantitativos de la Transición nos remiten, tanto en el contenido textual como en las imágenes, a la idea de que las mujeres sólo en escasas ocasiones trabajan con remuneración económica, o lo que es lo mismo, el puesto de las mujeres es,

[8] Michelle M. Lazar, «Feminist critical discourse analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis», *Critical Discourse Studies* 4, no. 2 (2007): 141-164. https://doi.org/10.1080/17405900701464816; Louise Mills & Sarah Mullany, *Language, gender and feminism: Theory, methodology and practice* (London: Routledge, 2011); Teun A. Van Dijk, «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad», en *Métodos de análisis crítico del discurso,* editores Ruth Wodak, & Michael Meyer (Barcelona, Gedisa: 2003), 143-176; Ana María de la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina, «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 (2022): 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810

[9] Editoriales en la Transición: Santillana, Didascalia y Cincel. Editoriales en la actualidad: Anaya, Santillana y SM.

[10] Calculamos el Índice de Paridad de Género (IPG) para detectar la presencia de sesgo de género en el material. Para ello, recurrimos a la escala propuesta por Catalina Covacevich y Gastón Quintela-Dávila (2014), donde los valores ($0,0 < IPG \leq 0,7$) corresponden a un sesgo masculino; ($0,8 < IPG \leq 1,3$) indican paridad; y los valores superiores a 1,3 indican la presencia de un sesgo femenino. A continuación, utilizamos el ACD en el análisis cualitativo para profundizar en los estereotipos de género transmitidos por los personajes que aparecen en los libros de texto. Vd. En Catalina Covacevich y Gastón Quintela-Dávila, *Desigualdad de género. El currículum oculto en textos escolares chilenos* (Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo, 2014)

fundamentalmente, el hogar y desempeñar actividades que giran en torno a él (hacer compras en el mercado, preparar la comida, etc.). En el contenido textual, la proporción de mujeres profesionales es de un 19,43% frente al 80,57 % de los varones (IPG=0,34, *sesgo marcado masculino*)*;* y en el caso de las imágenes, todavía la brecha es mayor, ya que las mujeres en el campo profesional son un 15,23% frente a un 84,77% masculino (IPG= 0,17, *sesgo muy marcado masculino*). Acudiendo a nuestro análisis cualitativo, observamos que las profesiones que más predominan en las mujeres son las de dependienta o vendedora –de alimentos, de animales, de entradas de cine o circo…– con algunos casos de enfermeras o maestras; mientras que los hombres aparecen representados en muchas más profesiones: jugadores profesionales de baloncesto, soldados, conductores de distintos tipos de transportes, arquitectos, bomberos, vendedores, campesinos, pastores, guardias de tráfico, carteros, etc.

En la actualidad, se nota una mejoría en la inclusión de las mujeres en el campo profesional, pero desde luego ni mucho menos tan acusada como la percibida cuando únicamente se tenía en cuenta la mera presencia. De los personajes representados en términos de su rol profesional en el contenido textual solo el 31,19% son mujeres, o, lo que es lo mismo, encontramos cuarenta y cinco trabajadoras remuneradas por cada cien hombres (IPG=0,45); además, el rango de ocupaciones asignadas a los hombres es casi el doble que el de las mujeres, a lo que se une que también los personajes masculinos ocupan puestos ocupacionales más altos, como jefes, directores o presidentes. En las imágenes, se vuelve a reproducir ese sesgo masculino, con un IPG de 0,53. La mayoría de los personajes tanto masculinos como femeninos ejercen su empleo en el sector terciario, y encontramos un sesgo masculino en los servicios de protección, transporte, ocio y mantenimiento; paridad en medios de comunicación, hostelería y comercio; y un sesgo femenino en docencia, STEM y administración.[11]

Los estereotipos de género se pueden encontrar también en la forma en que los personajes masculinos y femeninos utilizan las matemáticas en los libros de texto. En la Transición, mujeres y hombres comparten a veces el uso de las mismas en actividades de la vida cotidiana, como el caso de las compras de alimentos, pero se observan en estas actividades diarias algunas diferencias. Por ejemplo, las mujeres, frecuentemente, se confeccionan ellas mismas sus vestimentas y se preocupan más por la moda, como en los siguientes casos: «Carmen compró cuatro metros de tela y dos bobinas de hilo para hacerse un vestido, ¿cuánto se gastó Carmen»;[12] «Laura puede elegir para vestirse entre: camisas (blanca, roja, verde) y faldas (gris, marrón, azul, roja). ¿De cuántas formas diferentes se puede vestir?».[13] En cuanto a los hombres, son siempre ellos los que se encargan de todo lo que se relacione con los automóviles como echarles gasolina, cuidar de su mantenimiento, conducir largas distancias, etc. Valga el siguiente ejemplo: «Por poner seis bujías a un coche y por limpiar el motor le cobraron a Luis 1300 pesetas. La limpieza del motor costó 610 pesetas, ¿cuánto costó cada bujía?».[14] Además, los varones manejan mucho más dinero que las mujeres en los problemas, poseen propiedades de más valor («Un señor es dueño de treinta parcelas. Por cada parcela, recibe 300.000 pesetas de

[11] Un estudio mucho más pormenorizado de la situación actual se encuentra en Virginia Guichot-Reina y Ana María de la Torre Sierra, «The Representation of Gender Stereotypes in Spanish Mathematics Textbooks for Elementary Education», *Sexuality & Culture* 27, (2023): 1481-1503 https://doi.org/10.1007/s12119-023-10075-1

[12] Antonio Ramos Pérez (dir.), José Gil Martos y Pilar García, *Matemáticas 3 EGB. Ciclo Medio* (Madrid: Santillana: 1988, p. 129).

[13] José Gil Martos y Jaimé Mascaró, *Matemáticas 5º EGB. Ciclo Medio* (Madrid: Santillana: 1982, p. 41).

[14] Ibidem, p. 49.

entrada más 248.000 pesetas que quedan para pagar a plazos. ¿Qué cantidad percibe el dueño de las parcelas una vez que las ha vendido y cobrado todas?»).[15]

En los manuales actuales, en el caso de los hombres, las matemáticas se utilizan constantemente, como parte de la vida cotidiana, aunque se les da especial importancia en áreas como la construcción: «Vicente ha pasado nueve días construyendo una casa en el campo, a 50 km de la ciudad. Allí es donde vivirá su familia. Cada día, Vicente coloca 50 ladrillos. ¿Cuántos ladrillos ha colocado?».[16] De manera similar, los personajes masculinos utilizan las matemáticas para establecer comparaciones con otros hombres sobre posesiones y bienes materiales: «Dani tiene 54 coches y su primo tiene 4 más. ¿Cuántos coches tiene su primo?».[17]

En contraste, una de las actividades en la que los personajes femeninos usan las matemáticas con mayor frecuencia es para controlar su peso. Esto muestra la perpetuación de estereotipos de género peligrosos sobre las niñas y su imagen corporal. Hay numerosos ejemplos de niñas que comparan su peso con el de otras niñas de su clase, y los libros de texto recurren a términos que pueden tener connotaciones claramente negativas, como «engordar»: «El año pasado, María pesaba 38,15 kilos. Si pesa 41,80 kilos ahora, ¿cuánto ha engordado?».[18]

Los personajes femeninos tienden a usar habilidades matemáticas para un número limitado de actividades vinculadas a estereotipos de género tradicionales. Ejemplos son: (1) tomar medidas para coser prendas: «La madre de Cristina le tomó las medidas para hacerle un vestido. Observa las medidas que ha tomado»;[19] (2) Controlar el presupuesto familiar: «La madre de Yolanda gasta mensualmente 400 euros en fruta, verdura, carne y pescado, y otros 200 euros en otros productos alimenticios. ¿Cuánto dinero gasta la madre de Yolanda en comida cada seis meses?»;[20] o (3) Mejorar sus habilidades culinarias y recetas controlando de cerca los ingredientes y sus medidas: «Susana está muy orgullosa del resultado de su pastel. Le ha cogido el gusto a la repostería y, tras este éxito inicial, está preparando tres pasteles más para compartir con sus amigos».[21]

En la Transición y en la actualidad, tanto hombres como mujeres son representados como clientes que utilizan sus conocimientos matemáticos para calcular sus gastos de compra, calcular descuentos y ofertas, etc. Si bien este uso de las habilidades matemáticas puede parecer igualitario, cabe señalar que los problemas matemáticos que surgen en los libros de texto refuerzan los estereotipos de género de diversas maneras. Para empezar, los productos adquiridos por hombres y mujeres son diferentes; por ejemplo: «El señor Álvarez quiere comprar un coche nuevo (…)»;[22] «Antonio compra dos ordenadores que cuestan 893 € cada uno. ¿Cuánto tiene que pagar en total?»;[23] «La señora Álvarez gasta semanalmente 482 pesetas en leche. ¿Cuánto gasta en cinco semanas?»;[24] «Miriam compró una lavadora por 287 €, un horno por 412 € y un lavavajillas por 194 €. ¿Cuánto

[15] Ibidem, p. 40.
[16] María del Pilar Reguera, María José García e Inés Sánchez, *Ma*te + *Matemáticas para pensar 3 Primaria* (Madrid: Santillana, 2019).
[17] Ibidem.
[18] Luis Ferrero, Ignacio Gaztelu, Pablo Martín y Gloria Alonso, *Matemáticas 5* (Madrid: Anaya, 2015).
[19]Javier Bernabéu, Mercedes Garín, Mónica Rodríguez, Alberto Navarro, María Nila Pérez, Francisco Morales y José Manuel Vidal, *Matemáticas 3. Proyecto Savia* (Madrid, SM, 2014).
[20] Reguera et al, *Ma*te + *Matemáticas para pensar 3 Primaria.*
[21] Ferrero et al, *Matemáticas 5.*
[22] Wilhelm Oehl y L. (sic) Palzkill, *El mundo del número. Ciclo medio. 3º EGB* (Madrid: Didascalia/Schroedel: 1983), p. 22.
[23] Reguera et al, *Ma*te + *Matemáticas para pensar 3 Primaria.*
[24] Oehl y Palzkill, *El mundo del número. Ciclo medio. 3º EGB,* 109.

gastó en total?».[25] Las mujeres tienden a comprar electrodomésticos, ropa, joyas, libros, comida y entradas para espectáculos, siendo sus mayores gastos los de electrodomésticos y muebles. Se muestra a los hombres comprando vehículos y dispositivos electrónicos como teléfonos, computadoras y videojuegos, bienes que, en general, son más caros.

Terminamos este apartado, aludiendo a algo que es muy importante: la existencia de referentes culturales para las chicas, y, especialmente nos interesan en las áreas STEAM. En el caso de los libros de la Transición, no aparece ni una sola mujer como referente cultural, mientras que, en los actuales, hemos hallado un total de trece féminas, aunque todas ellas representadas en dos áreas, literatura y deportes. No hay ni una sola mujer matemática, ingeniera, astrónoma, química, etc. Sin embargo, en el caso de los hombres, sí hay algunos, aunque pocos, referentes culturales en la Transición, relacionados con deportes, astronáutica o pintura, y 35 en los libros más cercanos sí hemos encontrado treinta y cinco, que incluyen ámbitos como literatura y humanidades, deportes, otras artes, política, religión y STEM.

4. Reflexión final

Esperamos que nuestro estudio, además de sus implicaciones para editoriales y personal investigador, sirva para concienciar al profesorado sobre la importancia de una cuidadosa selección de los libros de texto. Dicha elección debería implicar apostar por un material libre de estereotipos sexistas que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, abriendo todo una abanico de posibilidades tanto académicas, como profesionales, y en definitiva, vitales para todas las personas.

[25] José Antonio Almódovar, Pilar García, Carlos Pérez Saavedra. Magdalena Rodríguez y Domingo Sánchez, *Mate +, Matemáticas para pensar, 5º Primaria* (Madrid: Santillana, 2019).

El camino hacia el enfoque ecológico de respeto y bienestar animal en los libros de texto españoles (1980-2000)

Yovana HERNÁNDEZ-LAINA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
yhernandez@edu.uned.es

Kira MAHAMUD-ANGULO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
kmahamud@edu.uned.es

RESUMEN: El presente estudio examina la representación de los animales y el discurso en torno a ellos en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, poniendo especial atención en lo que hoy se entiende como «bienestar animal». La investigación aplica un análisis cualitativo y cuantitativo sobre un muestra de manuales escolares para estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Se han establecido categorías e indicadores conceptuales y discursivos que permiten identificar la presencia de nociones como el respeto y el bienestar animal. El análisis se complementa con una revisión normativa y de tratados internacionales influyentes. Los resultados revelan una evolución que parte de una visión meramente utilitarista de los animales hacia un enfoque tímidamente más integrador y respetuoso. Factores como la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 y la Cumbre de la Tierra de 1992 promovieron cambios curriculares que incorporaron una visión más respetuosa con el entorno. El estudio concluye que los libros de texto tienen un potencial significativo para la transmisión de valores éticos, de respeto y sostenibilidad en sus discursos, aunque se detectan deficiencias importantes en la promoción del bienestar animal en las décadas analizadas. Esta investigación, además de aportar al análisis histórico, propone una reflexión crítica sobre el papel formativo de los manuales escolares en la configuración de una ciudadanía ecológica y respetuosa con el resto de seres vivos.

PALABRAS CLAVE: Libros de Texto; Bienestar Animal; Compromiso Social; Sostenibilidad.

1. Introducción

El presente trabajo se propone analizar la representación y el discurso en torno a los animales en los libros de texto publicados en España entre 1980 y el año 2000. Como punto de partida se toma el concepto de «bienestar animal», con el propósito de evaluar el grado de proximidad o alejamiento que dichos materiales escolares mantienen respecto de esta categoría ética y legal, recientemente consolidada en el marco normativo español a través de la Ley de Bienestar Animal, aprobada en 2023.[1]

Dicha ley establece disposiciones para la tenencia y el trato digno de los animales, con el objetivo de proteger y garantizar su bienestar. No obstante, quedan excluidos de su ámbito de aplicación los animales de producción –es decir, aquellos destinados a la alimentación o utilizados en la investigación científica–, así como los toros y caballos empleados en

[1] Ley 7/2023, de 28 de marzo, de protección de los derechos y el bienestar de los animales. «BOE» núm. 75, de 29 de marzo de 2023, páginas 45618 a 45671.

espectáculos taurinos, los animales silvestres y los perros de caza. Estas exclusiones evidencian la persistencia de una lógica antropocéntrica, basada en principios de productividad y utilitarismo, que continúa subordinando la vida animal a intereses humanos. En consecuencia, se pone de manifiesto el desfase entre un enfoque que reconoce el valor intrínseco de toda forma de vida y una práctica normativa que mantiene jerarquías de dominación sobre los seres no humanos.

Desde el final del franquismo, y en particular a partir de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) hasta la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, los contenidos curriculares comenzaron a incorporar valores éticos vinculados a la sostenibilidad y a la protección del medioambiente. Este proceso respondió, en buena medida, a las crecientes demandas y compromisos internacionales en torno a la educación ambiental y a la necesidad de un desarrollo más sostenible.

Analizar el discurso educativo de esta época, en relación con el bienestar y el respeto hacia los animales, permite indagar hasta qué punto se promovía un sistema axiológico basado en la empatía, la compasión y el reconocimiento de la otredad no humana. Esta línea de investigación histórico social resulta fundamental para la consolidación de una ciudadanía ética, ecológicamente consciente y sensible hacia la naturaleza como condición indispensable para la vida.

De hecho, hasta la fecha, la problemática del maltrato animal no ha recibido un tratamiento sistemático ni riguroso en el ámbito educativo, permaneciendo en los márgenes de los discursos curriculares y de las políticas pedagógicas oficiales. Resulta, por tanto, imprescindible atender esta problemática, dado que diversos estudios han evidenciado una correlación entre las conductas violentas hacia los animales y otras manifestaciones de violencia estructural, tales como la violencia intrafamiliar, la violencia de género y comportamientos asociados a la disfuncionalidad social.[2] En este sentido, dado el crucial potencial transformador de los discursos educativos en la configuración de valores y prácticas sociales, una revisión con perspectiva histórico-educativa permite comprender las genealogías de estos discursos y sus implicaciones.

A partir de estas premisas, el proceso analítico se orienta en torno a los siguientes interrogantes: ¿cómo se representan los animales en los libros de texto?; ¿de qué manera incide la educación desde sus discursos en la construcción de un sistema de valores fundamentado en el respeto y la empatía hacia los seres vivos?; ¿qué discurso ha promovido la educación en relación con el trato ético que el ser humano dispensa a los animales?; ¿qué mirada se proyecta sobre ellos en los contenidos escolares?; ¿qué relaciones establecen los seres humanos con los animales?

Estas preguntas iniciales han ido orientado la formulación de los objetivos de la presente investigación, que se inscribe en una línea de análisis crítico de los discursos escolares y sus implicancias éticas, sociales y culturales.

[2] Juan María Josa Mutuberría y Marcos Makowski Zamora, «El maltrato animal como indicador de riesgo social». *Información Veterinaria* 4 (2009): 16-19; Concepción Roig Angosto, «Violencia sobre animales de compañía y violencia familiar». *Boletín Maltrato Animal. Juezas y Jueces para la Democracia* 2 (2024): 5-16.

2. Metodología, fuentes y diseño de la investigación

El presente estudio se sustenta en un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas aplicadas al análisis de una muestra representativa de manuales escolares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dirigidos a estudiantes de entre 12 y 16 años. Estas fuentes primarias, correspondientes a los currículos de las décadas de 1980 y 1990, se examinan con el propósito de identificar la representación de los animales y el tratamiento del bienestar animal en el discurso escolar.

El análisis cuantitativo se centra en el recuento e identificación de imágenes de animales con el objetivo de elaborar una base de datos desde la cual se establecen categorías representativas. En paralelo, el análisis cualitativo aborda el contenido discursivo de los textos, enfocándose en la manera en que se presenta la relación entre seres humanos y animales, así como en la inclusión de nociones relacionadas con el respeto y el bienestar animal. Este análisis se complementa con una revisión de fuentes legislativas y acuerdos internacionales que influyeron en la configuración de los contenidos curriculares del período estudiado.

Los manuales seleccionados responden a dos marcos legislativos, la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y abarcan los niveles de 7º y 8º de Educación General Básica (EGB), 1º y 2º del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), y los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

3. Marco teórico

La educación debe orientarse a la formación de individuos capaces de enfrentar de manera crítica, responsable y ética los desafíos sociales, económicos, ambientales y morales. En este contexto, se vuelve imprescindible revisar, desde una perspectiva histórica, los discursos escolares en torno al respeto y al bienestar animal.

Diversas investigaciones[3] han evidenciado la vinculación entre el maltrato animal y formas de violencia interpersonal, posicionando esta problemática como una cuestión social que requiere intervención educativa. En este sentido, la educación adquiere un papel fundamental en la promoción de actitudes compasivas y respetuosas hacia los animales, favoreciendo la reducción de la violencia en general y fortaleciendo los principios de justicia social.

Analizar la presencia o ausencia de discursos que fomenten el bienestar animal en los textos escolares permite valorar su potencial formativo en el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia otras especies. Como señala Reolid, la empatía en edades tempranas es clave para la prevención de la violencia social.[4] Integrar contenidos sobre el bienestar animal puede influir positivamente en la actitud del estudiantado frente a distintas

[3] María José Bernuz Beneitez, «El maltrato animal como violencia doméstica y de género. Un análisis sobre las víctimas». *Revista de Victimología* 2 (2015): 97-123; Matías Cajal et al., «Psicopatía, criminalidad y maltrato animal», en *Antrozoología, multidisciplinario campo de investigación*, comp. Marcos Díaz Videla y M. Alejandra Olarte (Buenos Aires: Editorial Akadia, 2018), 112-133; Soraya Sánchez, Cristina Mateos e Isabel Tajahuerce, «Maltrato animal, violencia vicaria y violencia de género: La integración de recursos animalistas en la intervención integral en violencia de género en el ámbito de la pareja o expareja», *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review* 12, no. 1 (2022): 1-15. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3722

[4] Marillanos Reolid, «Criminalidad juvenil y victimología animal: prevención de la victimización», *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística* 18 (2017): 48-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5813527

especies, visibilizando problemáticas como la explotación en granjas, la experimentación científica, el uso en espectáculos o el abandono de animales domésticos.

Autores como Bradley, Mennie, Bibby y Cassaday advierten que la percepción y actitud hacia los animales varían según la especie,[5] lo cual debe ser considerado en la construcción de discursos educativos. En contraste, la promoción de actividades violentas hacia los animales como forma de entretenimiento contribuye a la falta de empatía y a la normalización de la agresión,[6] al igual que una visión estrictamente utilitarista que reduce a los animales a meros recursos humanos.

4. Discusión

4.1. *El discurso de las Ciencias Naturales*

El análisis comparativo de los manuales de Ciencias Naturales de las décadas de 1980 y 1990 revela una evolución significativa en el discurso sobre los animales y su relación con el ser humano. En los textos de los años 80, los animales son presentados predominantemente desde una perspectiva biológica y taxonómica mediante un importante volumen de material gráfico. Se prioriza la descripción anatómica y fisiológica de las distintas especies, agrupadas según criterios morfológicos, y se emplea un lenguaje técnico y especializado, centrado en la función adaptativa de sus órganos. El enfoque expositivo es impersonal y científico, lo que refuerza una visión objetivista y utilitaria, sin contemplaciones éticas ni afectivas hacia los animales.

En contraste, los manuales de los años 90 adoptan un enfoque más ecosistémico e integrador. El discurso se desplaza hacia una representación de los animales como componentes activos de sistemas ecológicos interdependientes, en los que el ser humano también participa. Se incorporan ciertas dimensiones conservacionistas y éticas, con énfasis en las amenazas antrópicas a la biodiversidad, como la destrucción de hábitats, el uso de pesticidas o el comercio ilegal de especies. Además, se fomenta cierta conciencia ambiental y se promueve la responsabilidad humana en la protección del entorno natural.

Este cambio discursivo se expresa en un estilo científico-divulgativo, más accesible y didáctico, que incluye infinidad de recursos gráficos y actividades de reflexión. Así, se constata una transición desde un paradigma naturalista-descriptivo hacia un modelo ecológico y educativo más amplio, en consonancia con los principios de la educación ambiental que comienzan a consolidarse en el discurso pedagógico de finales del siglo XX.

4.2. *El discurso de las Ciencias Sociales*

El análisis del discurso en los manuales de Ciencias Sociales de las décadas de 1980 y 1990 evidencia una marcada orientación antropocéntrica en la representación de los animales. En los textos de los años 80, los animales aparecen exclusivamente en contextos descriptivos asociados al clima, la geografía o la economía, con un enfoque funcional y utilitarista. Esta representación fragmentaria los reduce a meros recursos o elementos del

[5] Alexander Bradley, Neil Mennie, Peter A. Bibby y Helen J. Cassaday, «Some animals are more equal than others: Validation of a new scale to measure how attitudes to animals depend on species and human purpose of use». *PloS one* 15, no. 1 (2020): e0227948. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227948

[6] M. Esteve y M. Gonzalez, «Exposición de menores a la violencia hacia animales en espectáculos y otras actividades: impactos, repercusiones y necesidad de protección», *Coordinadora de Profesionales por la Prevención de Abusos*, no. VA/NNA-2023-11 (2023).

paisaje, sin atribuirles valor intrínseco ni considerar su condición como seres sintientes. La narrativa ignora por completo cuestiones relacionadas con el sufrimiento animal, el impacto ambiental de las actividades humanas o la responsabilidad ética en la conservación de la fauna.

Este discurso responde a una visión desarrollista, en la que la naturaleza es concebida como un instrumento al servicio del progreso humano. La ausencia de reflexión ética sobre la relación humano-animal y la omisión de debates contemporáneos sobre los derechos de los animales y la crisis ecológica revelan una concepción educativa alineada con modelos extractivistas y economicistas.

En los años 90, si bien se observan ciertos matices en el enfoque, persiste la subordinación de los animales al interés humano. Su representación continúa ligada a su utilidad económica –como recursos ganaderos, cinegéticos o pesquero sin atender a sus formas de vida, su bienestar o su vulnerabilidad. El discurso mantiene una visión instrumental y excluye toda consideración moral, omitiendo problemáticas como la explotación intensiva, la domesticación forzada o la pérdida de biodiversidad.

La carencia de referencias a marcos éticos, debates ambientales o alternativas críticas –como la soberanía alimentaria o el decrecimiento– evidencia una laguna formativa significativa. Al invisibilizar el sufrimiento animal y desproblematizar su uso como recurso, los textos contribuyen a reproducir una cultura del silencio ético que contradice los principios de la educación en valores, la ciudadanía global y la sostenibilidad promovidos por organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa.

5. Conclusiones

Los resultados preliminares del análisis muestran transformaciones significativas en la forma de representar a los animales en el ámbito educativo. En el caso de las Ciencias Naturales, se observa una transición desde un enfoque biológico, descriptivo y objetivista hacia una perspectiva más ecosistémica e integradora, que incorpora elementos de conciencia ambiental y responsabilidad ética, en consonancia con los principios emergentes de la educación ambiental de finales del siglo XX.

Por el contrario, los manuales de Ciencias Sociales mantienen durante ambas décadas una representación marcadamente antropocéntrica y funcionalista de los animales, subordinada al interés humano y desprovista de toda reflexión ética o crítica. La persistente invisibilización del sufrimiento animal y la ausencia de marcos éticos en este ámbito revelan una importante laguna formativa, que contraviene los objetivos de una educación orientada a los valores, la sostenibilidad y la ciudadanía global.

Estas conclusiones subrayan la necesidad de revisar los contenidos escolares desde un enfoque interdisciplinario. Un único discurso desplegado en dimensiones éticas, ecológicas y sociales debe exponer la misma representación de los animales en todas las áreas formativas, promoviendo una educación más comprometida con el respeto y la justicia hacia todas las formas de vida.

El estudio concluye que los manuales desempeñan potencialmente un papel clave en la difusión de valores éticos y de compromiso social hacia el entorno natural y los animales, así como en la sensibilización del estudiantado. No obstante, se identifican inconsistencias y desigualdades en la representación de estos temas, así como una insuficiente profundización en el bienestar animal como aspecto central de la sostenibilidad. Por este motivo, esta investigación no solo contribuye al análisis histórico

de los contenidos educativos, sino que también invita a reflexionar sobre el papel de los libros de texto en la construcción de una ciudadanía más comprometida con el respeto hacia todos los seres vivos y con la sostenibilidad del planeta como compromiso social.

El abuso como problema social merece una especial atención en los procesos educativos y, en ese sentido, los cometidos con los animales toman especial relevancia por las relaciones que mantienen con el ser humano. Como ya se apuntaba, no se puede olvidar que la violencia interpersonal está relacionada con el maltrato animal, pero en el pasado ese maltrato animal se ha venido trivializando. La crueldad y el maltrato deben ser considerados con la debida seriedad, en tanto pueden constituir indicadores tempranos de problemáticas subyacentes de mayor complejidad.

La participació de la dona en l'associacionisme del Pla de Sant Jordi (1970-1989): una anàlisi històrica i social

Margalida Francisca JANER FERNÁNDEZ
Universitat de les Illes Balears (Espanya)
margalidajaner01@gmail.com

RESUM: Aquest estudi analitza la participació de la dona dins l'associacionisme al Pla de Sant Jordi entre 1970 i 1989, coincidint amb la transició democràtica. Es parteix de la necessitat de superar la historiografia androcèntrica tradicional, aprofundint en les experiències i aportacions femenines en contextos locals. A través d'una aproximació microhistòrica i amb fonts orals com a eina principal, s'examina el paper actiu però sovint invisible de les dones en diverses entitats culturals, educatives i veïnals. Tot i que molts espais associatius tenien estructures patriarcals que relegaven les dones a tasques logístiques o domèstiques, aquestes varen aconseguir guanyar protagonisme, exercint lideratges i impulsant activitats fonamentals per al desenvolupament comunitari. Aquestes associacions esdevingueren espais d'empoderament femení i de transformació social, en què moltes dones participaren per primera vegada en decisions col·lectives, sortint de l'àmbit domèstic. L'estudi evidencia que la contribució femenina fou clau per a la construcció de la vida comunitària del poble, i que la seva inclusió en la narrativa històrica no només és un acte de justícia, sinó una condició per a una història més fidel i completa. Així, es defensa una mirada amb perspectiva de gènere per comprendre millor el passat col·lectiu.

PARAULES CLAU: Perspectiva de Gènere; Associacionisme; Empoderament; Història Local; Participació Femenina.

1. Introducció

La historiografia ha estat tradicionalment elaborada des d'una perspectiva androcèntrica, invisibilitzant les dones, tot i el seu paper fonamental en la societat. Es destaca que per revertir aquesta situació no és suficient investigar només sobre figures femenines destacades o «heroïnes», sinó que cal aprofundir en les experiències, aportacions i perspectives de diferents contextos socials i històrics d'aquest col·lectiu heterogeni,[1] Un dels àmbits on aquesta presència ha estat notable però poc estudiada amb perspectiva de gènere és l'associacionisme, àrea que ha generat estudis generals i locals, però en moltes ocasions sense integrar la dimensió de gènere.

[1] Carmen Teresa García Ramírez, «Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles», *Procesos históricos: revista de historia, arte y ciencias sociales* 29 (2016): 36-44. https://doi.org/10.53766/PROHIS

En el context balear, es troben estudis rellevants sobre l'associacionisme durant la transició democràtica,[2] moviments juvenils[3] i el moviment veïnal.[4] Malgrat això, la participació femenina ha quedat en segon pla dins aquesta narrativa històrica. Davant aquesta realitat, és imprescindible visibilitzar les dones dins l'associacionisme, especialment en espais locals amb forta identitat com el Pla de Sant Jordi, barri perifèric de Palma amb una llarga trajectòria històrica i social.

La recerca parteix d'un marc teòric construït a partir de conceptes com associacionisme, sistema de gènere, empoderament i Pla de Sant Jordi. El concepte d'associació implica una unió voluntària sense ànims de lucre per assolir objectius comuns.[5] Les associacions enforteixen la identitat col·lectiva i fomenten el capital social,[6] tot i que també afronten desafiaments interns. Històricament, la dictadura franquista va limitar l'associacionisme, tot i que a partir de la transició democràtica i la Constitució de 1978 es va produir una forta revifada d'aquest teixit participatiu.[7]

El sistema de gènere, per altra banda, estableix rols i expectatives diferenciades per sexes, generant desigualtats estructurals. El gènere, com a construcció social, ha relegat les dones a àmbits considerats domèstics o secundaris. Dins l'associacionisme, això s'ha traduït en una segregació horitzontal (tipus d'associacions diferenciades per gènere) i vertical (rols dins l'associació).[8]

Tenint en compte la realitat històrica, les dècades dels 70 i 80 marcaren un canvi, oferint a les dones espais de socialització, aprenentatge i empoderament. L'empoderament femení es veu afavorit per la participació associativa, que permet a les dones sortir del rol conservador i desenvolupar-se en àmbits socials, culturals i polítics.[9] Aquests espais esdevenen clau per transformar la socialització i fomentar la igualtat.

El Pla de Sant Jordi, territori amb arrels prehistòriques,[10] es va desenvolupar com a zona agrícola important després de la dessecació dels aiguamolls al segle XIX.[11] Posteriormet,

[2] Josep Suàrez Ferrer, «Associacions i teixit social», a *Mallorca, Ara* (Palma: Fundació Emili Darder, 1987), 97-138.
[3] Llorenç Carrió Crespí, «El moviment associacionista juvenil a Palma entre els anys 1975 i 1999», a *Els joves a l'època contemporània. XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals*, comps. Sebastià Serra Busquets i Bernat Sureda Garcia (Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2003), 213-228.
[4] Paula Nigorra Vaquer i Sebastià Serra-Busquets, «Associacionisme veïnal: la Federació d'Associacions de Veïns de Palma i els seus antecedents (1980-2021)», a *L'associacionisme a les Illes Balears (1976-2019)*, dirs. Antoni Marimon Riutort i Anau Company Mates (Palma: Lleonard Muntaner, 2023), 83-98.
[5] Suàrez, «Associacions i teixit social», 97.
[6] Teresa del Valle, «Asociacionismo y Redes de Mujeres ¿Espacios puente para el cambio?», *Hojas de Warmi* 12 (2001): 131-151. https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/166531
[7] Suàrez, «Associacions i teixit social», 97.
[8] Loreto Vázquez Chas i José Atilano Pena López, «Asociacionismo, capital social y género en la sociedad española», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 186 (2024): 143-158. https://doi.org/10.5477/cis/reis.186.143-158
[9] Del Valle, «Asociacionismo y Redes de Mujeres», 131.
[10] Francesc Xavier Garcia Ramis, Marc Salom Rullan i Marc Toda Garcia, «El poblament prehistòric del Pla de Sant Jordi: la transició de l'edat del bronze a l'edat de ferro», a *I Jornades d'Estudis el Pla de Sant Jordi: L'Aranjassa, l'Arenal, les Cadenes, Can Pastilla, la Casa Blanca, el Coll d'en Rabassa, l'Hostalot, les Meravelles, el Molinar, el Pil·larí, la Ribera, Sant Jordi i Son Ferriol: actes, 27 i 28 de gener, 3 i 4 de febrer de 2017*, comps. Margalida Rosselló Pons, Joana Maria Pastor Perelló i Sebastià Serra Busquets (Palma: Ajuntament de Palma, 2017), 61-80.
[11] José Ignacio Aguiló Fuster, «La importància econòmica de Paul Bouvij», a *I Jornades d'Estudis el Pla de Sant Jordi: L'Aranjassa, l'Arenal, les Cadenes, Can Pastilla, la Casa Blanca, el Coll d'en Rabassa, l'Hostalot, les Meravelles, el Molinar, el Pil·larí, la Ribera, Sant Jordi i Son Ferriol l: actes, 27 i 28 de gener, 3 i 4 de febrer de 2017*, comps. Margalida Rosselló Pons, Joana Maria Pastor Perelló i Sebastià Serra Busquets (Palma: Ajuntament de Palma, 2017), 283-290.

gràcies al seu dinamisme agrícola, va ser reconegut com el rebost de Palma,[12] però la crisi del sector als anys 70, sumada al turisme massiu i la continua salinització dels aqüífers, en va alterar la trajectòria.[13] Aquest context històric i social fa del Pla de Sant Jordi un escenari ideal per analitzar el paper de la dona en l'associacionisme des d'una perspectiva de gènere, contribuint a una narrativa històrica més inclusiva i equitativa.

2. Mètode

Aquesta investigació té com a objectiu principal analitzar el paper de la dona dins l'associacionisme al Pla de Sant Jordi durantel 1970 i 1989, coincidint amb el període de transició i consolidació democràtica a l'Estat espanyol. L'estudi adopta una aproximació microhistòrica per contextualitzar les dinàmiques locals en un moment de canvi profund i, alhora, contribuir a reconstruir la història associativa del territori, en moltes ocasions invisibilitzada pel que fa a la participació femenina.

Es parteix de la hipòtesi que les dones van tenir un paper actiu, tot i que en molts casos informal o poc reconegut, en les diverses associacions presents al territori. Així, l'estudi es formula a partir de preguntes com: quines associacions existien al Pla de Sant Jordi? Quin era el seu propòsit? Quina era la tasca socioeducativa o cultural que desenvolupaven? Quin paper hi tenien les dones que hi participaven? I en cas de no partipar, com s'hi relacionaven?

La recerca es desenvolupa en l'àmbit territorial de les poblacions que conformen el Pla de Sant Jordi (Sant Jordi, es Pil·larí, sa Casa Blanca i s'Aranjassa), i se centra en el període comprès entre 1970 i 1989. El mètode emprat és el mètode històric aplicat a l'educació, amb una especial atenció a la història local i amb voluntat de que els resultats siguin extrapolables a altres contextos similars.

Pel que fa a les fonts, s'utilitzen tant fonts secundàries (literatura existent, documents acadèmics, notícies de premsa) com, sobretot, fonts primàries, especialment testimonis orals de dones i homes que van formar part de les entitats estudiades. També es consulten documents oficials com actes fundacionals i estatuts de les associacions. Aquesta combinació permet accedir a una visió rica i contextualitzada dels fets.

La tècnica principal de recollida d'informació és l'entrevista semi-estructurada, que proporciona flexibilitat per aprofundir en temes rellevants segons el perfil del participant. Les entrevistes es dissenyen adaptades a tres tipus de participants: dones actives, dones passives (amb vincles indirectes a l'associació) i homes. La selecció de testimonis es realitza mitjançant el mètode de mostreig no probabilístic per bola de neu, començant amb informants de confiança que poden facilitar nous contactes.

Per garantir la qualitat de les fonts, aquestes es sotmeten a la crítica històrica. En la crítica externa, s'avalua l'autenticitat i procedència documental, mentre que la crítica interna valora la fiabilitat i coherència de la informació. Es reconeixen dificultats pròpies del testimoni oral, com l'oblit, la tendència a generalitzar o l'autocensura. Per això, es

[12] García Llinás, Alejandro. *Pla de Sant Jordi. Història d'un Poble* (Palma: Ajuntament de Palma, 1999).
[13] Martí Serra Riera, «El moviment ecologista al Pla de Sant Jordi (1959-2015)», a *I Jornades d'Estudis el Pla de Sant Jordi: L'Aranjassa, l'Arenal, les Cadenes, Can Pastilla, la Casa Blanca, el Coll d'en Rabassa, l'Hostalot, les Meravelles, el Molinar, el Pil·larí, la Ribera, Sant Jordi i Son Ferriol l: actes, 27 i 28 de gener, 3 i 4 de febrer de 2017*, comps. Margalida Rosselló Pons, Joana Maria Pastor Perelló i Sebastià Serra Busquets (Palma: Ajuntament de Palma, 2017), 237-258.

preveuen estratègies comunicatives per afavorir una entrevista fluida, precisa i amb el màxim de rigor.

Finalment, es posa especial èmfasi en garantir la representativitat femenina dins la mostra, incorporant les seves veus com a part essencial per reconstruir la història associativa del Pla de Sant Jordi i visibilitzar els processos d'empoderament que s'hi van donar.

En el moment d'elaborar aquest comunicat, la investigació encara és en curs i, per tant, no es disposa d'un conjunt complet de dades que permeti extreure conclusions definitives. Tot i això, es considera oportú compartir els primers resultats obtinguts i analitzats fins ara. Encara que siguin provisionals, aquests resultats ofereixen una primera aproximació a la realitat estudiada.

3. Resultats

Durant les dècades de 1970 i 1980, el poble de Sant Jordi va viure una etapa de canvis significatius marcats per la transició democràtica i ls revitalització de la vida col·lectiva a través del teixit associatiu. En aquest període de transformació, l'activisme local prengué formes diverses que es traduïren en la creació de múltiples associacions. A hores d'ara s'han documentat 11 associacions amb caràcter cultural, reivindicatives, esportives, educatives, entre d'altres. Aquestes entitats varen contribuir no només a dinamitzar la vida quotidiana del poble, sinó també a generar espais d'identitat compartida i de participació ciutadana, en alguns casos amb una notable presència femenina.

L'Associació Cultural del Pla de Sant Jordi,[14] activa entre 1977 i 1981, fou un projecte progressista nascut en plena transició amb l'objectiu de defensar la llengua catalana, les tradicions i impulsar la cultura popular del poble. Tot i la major presència masculina a la junta, moltes dones hi participaren activament, assumint tot tipus de tasques, alguns cops marcades pels rols de gènere. Es dugueren a terme activitats com la creació dels gegants, festes obertes, conferències i homenatges, com el dedicat al pintor Gabriel Comas. L'associació es dissolgué el 1981, però deixà com a llegat com la revista «Capxirigany».

L'Associació de Veïnats del Pla de Sant Jordi representà una eina fonamental per impulsar millores al poble,[15] especialment en un moment en què no existia cap via directa de comunicació amb l'Ajuntament de Palma. Es reivindicaren serveis bàsics i millores en infraestructures, alhora que es contribuïa a dinamitzar la vida festiva i social en col·laboració amb altres entitats. Inicialment, no hi havia presència femenina, però amb l'entrada de les tres primeres dones començà una etapa clau per a la participació de les dones en les decisions col·lectives. No obstant això, hagueren de superar resistències patriarcals que en algunes ocasions invisibilitzaven la seva aportació.

En paral·lel, apareixia l'Associació de Veïnats de Son Fullana,[16] centrada en la dinamització de la vida local d'aquesta dels carrers adherits a la Plaça de Son Fullana i en la posada en marxa d'activitats pròpies com foguerons o trobades festives, on les dones una representació igual de significativa que la dels homes.

[14] Pere Antoni Salvà Tomàs, entrevista personal, Sant Jordi, març de 2025; Bartomeu Carrió Trujillano, entrevista personal, Sant Jordi, març de 2025; Sebastià Ramis Serra, entrevista personal, Sant Jordi, abril de 2025; Gabriel Cardell Jaume, entrevista personal, Sant Jordi, abril de 2025; Andreu Català Bordoy, entrevista personal, Sant Jordi, abril de 2025; Margalida Pastor Gelabert, entrevista personal, Sant Jordi, maig de 2025.

[15] Antònia Adrover Mesquida, entrevista personal, Sant Jordi, maig de 2025; Tomeu Mayol Adrover, entrevista personal, Sant Jordi, maig de 2025.

[16] Adrover, entrevista personal.

El món educatiu també experimentà una gran sacsejada a través de l'Associació de Pares i Mares d'Alumnes (APA) de l'escola pública.[17] Cap a l'any 1970, l'APA es constituí com a resposta a les greus mancances de l'escola del poble. Foren els mateixos pares i mares qui assumiren aquestes mancances, organitzant-se per adquirir allò necessari.

L'APA, però, no només es limitava a cobrir dèficits materials: organitzava activitats lúdiques i culturals. Incialment, la junta estava formada exclusivament per homes. Poc després la presència femenina va domuniar l'associació i les dones varen començar a assumir una gran part de la feina, des del lideratge fins a la logística. L'APA també esdevengué un espai d'empoderament femení: per a moltes dones, fou la primera ocasió de participar en decisions col·lectives i sortir de l'àmbit domèstic.

Les expressions culturals prengueren també la forma del grup de Dansadors del Pla de Sant Jordi,[18] dedicat a la recuperació i difusió de les danses tradicionals mallorquines. Aquest grup formava part de la pedagogia de la identitat i de la memòria popular. Dins l'agrupació hi havia una gran presència de dones i nines. Tot i així, encara que les dones predominaven, era un home qui coordinava. L'associació va ser una gran passa per moltes dones ja que les permetia sortir del poble i, fins i tot, de l'illa.

També tingué una presència significativa la Coral del Prat de Sant Jordi,[19] constituïda majoritàriament per dones. Aquest espai de música contribuí a enriquir la vida cultural i religiosa del poble, a través de celebracions, festes i col·laboracions amb altres entitats.

A nivell polític, l'agrupació del PSM constituí una novetat dins el panorama d'un poble tradicionalment conservador.[20] L'arribada del nacionalisme d'esquerres, mitjançant el PSM, obrí camí per al debat polític. Hi participaren tant homes com dones de forma partiària.

Dins aquest ecosistema associatiu també sorgeixen iniciatives més alternatives com el Club Anarquista o, per un altre costat, Terra i Llibertat, que funcionavem en base al consens i l'assemblearisme, i representava una forma de dissidència política i cultural.[21] El Club Anarquista estava format per un grup d'amics exclusivament homes, mentre que a Terra i Llibertat, s'hi promogué la participació equitativa de dones i homes, i es fomentava una crítica estructural a les jerarquies.

Una altra expressió d'aquesta vitalitat fou el Grup de Joves de Sant Jordi,[22] que organitzava representacions teatrals. Aquest grup permeté als joves desenvolupar habilitats organitzatives, creatives i socials. Les dones tot i que tengueren poca presència, van resultar clau pel desenvolupament i la trajectòria futura d'aquest grup.

En l'àmbit esportiu, el Club Deportiu Sant Jordi va suposar molt més que un espai per practicar futbol.[23] Refundat amb l'impuls de joves del poble, aquest club representava una font d'identitat col·lectiva i cohesió social. El CD Sant Jordi fou un lloc de trobada on es crearen vincles i es transmeté la cultura de l'esforç, el treball en equip i la comunitat. Malauradament, donada la tradició patriarcal dels esports, la participació directa de la dona fou nul·la.

[17] Salvà, entrevista personal; Francesca Crespí Montserrat, entrevista personal, Sant Jordi, abril de 2025.
[18] Xisca Bauçà Munar, entrevista personal, Sant Jordi, maig 2025.
[19] Ramis, entrevista personal; Bauçà, entrevista personal.
[20] Margalida Bauçà Soler, entrevista personal, Sant Jordi, abril de 2025.
[21] Cardell, entrevista personal.
[22] Josep Vicenç Capellà Alemany, entrevista personal, Sant Jordi, maig 2025.
[23] Cardell, entrevista personal; Adrover, entrevista personal; Mayol, entrevista personal.

També cal mencionar el Club de Moto-cross,[24] espai de socialització juvenil per a aficionats al motor, amb una estructura informal però activa, tot i que també amb escassa participació femenina.

En conjunt, el període comprès entre 1970 i 1989 representa per a Sant Jordi una etapa d'efervescència associativa on la participació ciutadana esdevé l'eix vertebrador de la vida comunitària. Les dones, molts de cops invisibilitzades en relats més oficials, foren partíceps claus en el desenvolupament associaciatiu. La memòria d'aquestes iniciatives mostra un poble viu, que sap organitzar-se i defensar allò que li és propi, amb constància, creativitat i voluntat col·lectiva.

4. Conclusions

La recerca sobre l'associacionisme al Pla de Sant Jordi durant el període comprès entre 1970 i 1989 posa en evidència la riquesa i la complexitat d'un teixit associatiu local fortament marcat per la transformació democràtica i les tensions socials de l'època. Un dels aspectes més rellevants i necessaris que emergeixen d'aquest estudi és la centralitat del paper de les dones dins aquest procés, sovint invisibilitzat pels relats historiogràfics tradicionals.

L'aproximació des d'una perspectiva de gènere permet aprofundir en la comprensió de com les dones participaren activament en la vida col·lectiva del poble, tot i partir d'un context històric i social que limitava les seves possibilitats de presència i influència. La seva incorporació a les associacions no només suposà un trencament amb els rols domèstics als quals estaven tradicionalment relegades, sinó que també significà una veritable via d'empoderament, tant a nivell personal com col·lectiu.

Els primers resultats obtinguts mostren com les dones foren peces fonamentals en diverses entitats: des de l'Associació Cultural del Pla de Sant Jordi, passant per l'Associació de Pares i Mares d'Alumnes, les associacions de veïnats i grups culturals com la Coral del Prat o els Dansadors del Pla. En molts d'aquests espais, les dones assumiren responsabilitats organitzatives, logístiques i de lideratge, tot i que aquestes funcions no sempre foren reconegudes de manera explícita. En altres casos, malgrat que no figurassin formalment a les juntes directives, participaren intensament en el funcionament quotidià de les associacions, fent possible l'activitat col·lectiva.

A més, s'ha establert com la participació femenina va patir l'impacte de determinades inèrcies patriarcals que limitaven l'accés de les dones als espais de poder i decisió. Les estructures socials i culturals de l'època naturalitzaven la divisió sexual del treball, de manera que les dones assumien per inèrcia tasques vinculades a la cura, la neteja o l'organització d'activitats infantils, mentre els homes ocupaven funcions més visibles i directives. Tot i això, en molts casos les dones varen saber subvertir aquestes lògiques, aprofitant els espais disponibles per guanyar protagonisme i fer valer la seva veu dins la vida col·lectiva.

És especialment significativa la manera com aquestes dones varen convertir l'associacionisme en una escola de participació cívica, d'aprenentatge mutu i d'implicació comunitària. Per a moltes d'elles, implicar-se en una associació fou la primera ocasió per sortir de l'àmbit estrictament domèstic, prendre decisions col·lectives, expressar-se públicament i, fins i tot, construir vincles i xarxes més enllà del poble. En

[24] Cardell, entrevista personal.

aquest sentit, l'associacionisme esdevingué un mecanisme d'empoderament transformador, capaç de sacsejar les estructures de gènere imperants.

Cal destacar també que la participació de les dones no fou homogènia en tots els espais. Àmbits com l'esport o el motor continuaren sent marcadament masculinitzats. Tanmateix, en els àmbits educatiu, cultural, veïnal i polític, la presència femenina fou progressivament més notable i significativa.

En conjunt, aquest estudi reforça la idea que una anàlisi històrica que no incorpori la perspectiva de gènere resulta incompleta. Visibilitzar les dones, les seves vivències i aportacions no és només un exercici de reparació simbòlica, sinó una eina imprescindible per construir una narrativa col·lectiva més fidel a la realitat i més justa. Les dones del Pla de Sant Jordi no varen ser meres observadores dels processos de canvi, sinó agents actives i imprescindibles de la seva història.

Hospital Colônia de Itapuã: Outras Possibilidades para a Pesquisa em História da Educação

Rafaela LIMBERGER
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
rafaealimberger@edu.unisinos.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar as contribuições e possibilidades teórico-metodológicas que o campo da História da Educação oferece para a escrita da história de uma instituição pública de saúde para o tratamento de hanseníase (lepra), com foco no Hospital Colônia de Itapuã, situado no sul do Brasil. Inaugurado em 1940, o hospital operou como espaço de isolamento compulsório para pessoas diagnosticadas com hanseníase (anteriormente denominada «lepra»), configurando-se como uma «cidade dentro da cidade», com igreja, escola, cemitério, cadeia e áreas de lazer. A partir de uma abordagem transdisciplinar entre educação e saúde, a pesquisa de doutorado busca compreender como práticas educativas — formais e não formais — emergiram nesse contexto de segregação e estigma. A investigação fundamenta-se em análise documental (jornais, fotografias, plantas arquitetônicas, documentos oficiais e objetos pessoais), além do uso da história oral, incorporando relatos de sujeitos que mantiveram vínculo com a instituição. O referencial teórico dialoga com autores como Nóvoa, Stephanou, Foucault e Goffman, além de documentos recentes da Organização Mundial da Saúde sobre doenças tropicais negligenciadas. A hanseníase, historicamente marcada pelo preconceito, evidencia processos sociais de exclusão e mecanismos de controle que incidem sobre modos de vida, subjetivação e sociabilidade. Ao investigar instituições para além da escola, a História da Educação amplia seus horizontes e reafirma seu compromisso social. Este trabalho busca dar visibilidade a memórias, resistências e práticas pedagógicas pouco reconhecidas, contribuindo para o debate contemporâneo sobre saúde, educação e justiça social.

PALABRAS-CHAVE: Hospital Colônia de Itapuã; Hanseníase (lepra); Práticas Educacionais; História da Educação.

1. Introdução

Este escrito emerge de uma pesquisa doutoral em andamento, mas apresenta um recorte específico com objetivo próprio. Parte da seguinte pergunta mobilizadora: quais as contribuições e possibilidades para a escrita da história de uma instituição pública de saúde no sul do Brasil a partir do campo da História da Educação? A partir dessa indagação, busca-se compreender de que forma o Hospital Colônia de Itapuã, localizado no estado do Rio Grande do Sul, pode ser tematizado como objeto legítimo de investigação histórica-educacional.

Fundado em 1940 como parte da política nacional de internação compulsória de pessoas diagnosticadas com hanseníase (então denominada lepra), o Hospital Colônia de Itapuã constitui um espaço historicamente atravessado por dinâmicas de exclusão, estigmatização e controle social. Nesse contexto, este estudo se propõe a examinar como experiências educativas e formas de organização coletiva emergiram mesmo em condições de isolamento e sofrimento, desafiando os limites da educação formal.

A análise mobiliza conceitos como educação não escolar, história da hanseníase, saúde mental, subjetivação, estigma social e práticas educativas em instituições de saúde, reconhecendo os hospitais-colônia como espaços de socialização e produção de sentidos sobre a vida, o corpo e a cidadania. Ao deslocar o olhar da escola como lócus exclusivo da educação, propõe-se uma leitura ampliada das experiências formativas em instituições marcadas por políticas higienistas, lógicas disciplinares e sofrimento psíquico.

Autores como Nóvoa,[1] Stephanou e Bastos,[2] Gatti Júnior[3] e Prost[4] fundamentam a relevância dessa abordagem, que amplia os horizontes da História da Educação e reconhece espaços marginais ou institucionalizados –como hospitais e colônias– como campos legítimos de investigação educativa e historiográfica.

Dessa forma, o objetivo geral deste escrito é apresentar as contribuições teórico-metodológicas que o campo da História da Educação oferece para a escrita da trajetória do Hospital Colônia de Itapuã, cujas práticas atravessaram os campos da saúde, subjetivação, sociabilidade e processos educativos.

2. Aspectos Metodológicos

Este escrito, embora derivado de uma pesquisa doutoral em andamento, possui natureza e objetivos próprios, voltando-se à elaboração de um ensaio teórico-conceitual. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter exploratório e reflexivo, fundamentada em revisão bibliográfica crítica.

A análise apoia-se em autores do campo da História da Educação, dos Estudos Culturais e da Saúde Coletiva, mobilizando aportes teóricos relacionados a temas como educação não escolar, subjetivação, institucionalização, hanseníase, estigma social e memória coletiva. O Hospital Colônia de Itapuã é abordado como um objeto histórico-educacional, a partir de leituras e interpretações de fontes secundárias –especialmente livros, artigos científicos, documentos institucionais, legislações, produções acadêmicas e relatos memorialísticos sobre hospitais-colônia.

Importa destacar que esta aposta teórico-metodológica não é inédita, mas tem origem em investigações anteriores da autora, especialmente na dissertação de mestrado intitulada «Educandário Amparo Santa Cruz: «O lugar onde os filhos choram e as mães não escutam», Porto Alegre (1940-1950)» na qual já se propunha uma aproximação entre os campos da saúde, da memória e da educação por meio de perspectivas críticas.

Não se trata, portanto, de uma análise empírica direta, mas de uma proposição interpretativa sobre as possibilidades teórico-metodológicas da História da Educação para escrever trajetórias de instituições de saúde marcadas por exclusão social, práticas disciplinares e apagamentos históricos.

---

[1] António Nóvoa, «Por que a História da Educação?», em *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*, orgs. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2014).

[2] Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, «Introdução», em *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*, orgs. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2014), 15.

[3] Décio Gatti Júnior, *Percursos da pesquisa em história da educação e formas de compreensão das instituições escolares*, apresentado em vídeo-conferência da série «Comunicações em História da Educação», UNICAMP, 24 de novembro de 2005, versão revista 2006. https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando

[4] Antoine Prost. *Doze lições sobre a história* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020).

3. Resultados e Discussão

A análise teórica desenvolvida neste estudo fundamenta-se nos campos da História da Educação, dos Estudos Culturais e da Saúde Coletiva. A partir desses referenciais, buscou-se refletir sobre as contribuições da História da Educação para a escrita da trajetória do Hospital Colônia de Itapuã, destacando os atravessamentos entre institucionalização, estigma, subjetivação e práticas educativas não escolares. A aposta em uma abordagem transdisciplinar já se evidencia desde a pesquisa de mestrado da autora e se aprofunda no doutorado em curso, que inspira o presente ensaio teórico.

O Hospital Colônia de Itapuã, inaugurado em 1940 no estado do Rio Grande do Sul, foi uma das muitas instituições criadas no Brasil para a internação compulsória de pessoas diagnosticadas com hanseníase –então denominada lepra. Essas instituições funcionavam como verdadeiras cidades isoladas, compostas por casas, igrejas, praças, cemitérios e até cadeias. Conforme Limberger,[5] nas décadas anteriores à descoberta da cura, a hanseníase era entendida como ameaça sanitária, sendo a exclusão uma das principais estratégias de controle. Borges e Serres[6] indicam que, com base em modelos europeus, o governo brasileiro construiu mais de 30 hospitais-colônia durante a Era Vargas, operando sob lógicas higienistas e eugenistas que visavam o isolamento definitivo dos doentes.

A escolha do Hospital Colônia de Itapuã como objeto legítimo de investigação histórica-educacional é sustentada pela compreensão de que, mesmo em contextos de isolamento e sofrimento, emergiram práticas educativas informais, modos de organização coletiva e resistências subjetivas. Essa perspectiva se alinha ao que Prost[7] denomina como inevitável caráter intencional e simbólico da História, afirmando que «não há, portanto, História que possa ser considerada puramente «natural», qualquer história implica significações, intenções, vontades, medos, imaginação e crenças».

No caso da hanseníase, o estigma social associado à doença exerceu papel central na legitimação da exclusão dos sujeitos atingidos. Goffman[8] define o estigma como uma marca social negativa que marginaliza os indivíduos ao inscrevê-los como desvios frente às normas sociais. Foucault[9] reforça que a lepra, ao longo da história, esteve vinculada à rejeição e ao isolamento dos corpos considerados perigosos, acionando mecanismos disciplinares que perpetuam a exclusão. Lingiardi[10] aprofunda essa discussão ao destacar que todo diagnóstico de doença impacta diretamente a identidade do sujeito. A hanseníase, por sua condição histórica de rejeição e desconhecimento, produz rupturas subjetivas mais intensas. Nas palavras do autor: «grave ou leve, crônica ou aguda, incerta ou proclamada, toda doença rompe um equilíbrio».[11]

No Brasil, desde 1995, o termo «lepra» foi oficialmente substituído por «hanseníase», em tentativa de mitigar os efeitos do preconceito histórico. Como destacam Eidt, Eidt Postiga

[5] Rafaela Limberger, «Educandário Amparo Santa Cruz: O lugar onde os filhos choram e as mães não escutam, Porto Alegre (1940-1950)» (Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022). http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11805

[6] Viviane Trindade Borges e Juliane Conceição Primon Serres, «Narrativas sobre o velho leprosário: as entrevistas realizadas com pacientes/moradores do Hospital Colônia Itapuã (Viamão/RS)», *Revista História Oral* 17, no. 1 (2014): 119–134.

[7] Antoine Prost, *Doze lições sobre a história* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020), 141.

[8] Erving Goffman, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (Rio de Janeiro: LTC, 2008).

[9] Michel Foucault. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (Rio de Janeiro: Vozes, 2019).

[10] Vittorio Lingiardi. *Diagnóstico e destino* (Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021).

[11] Vittorio Lingiardi. *Diagnóstico e destino* (Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021), 72.

e Eidt Postiga,[12] a antiga nomenclatura carrega um forte impacto antieducacional, remetendo a práticas de exclusão e isolamento compulsório. A linguagem, nesse contexto, torna-se também um instrumento de luta contra o estigma. Ainda assim, a hanseníase continua classificada como uma das doenças tropicais negligenciadas, com incidência concentrada em regiões de pobreza extrema. Segundo a Organização Mundial da Saúde,[13] essas enfermidades seguem vinculadas a desigualdades estruturais. O *Roteiro para Doenças Tropicais Negligenciadas 2021-2030* reforça a urgência de políticas intersetoriais que enfrentem o estigma e a discriminação.[14]

As práticas educativas identificadas no Hospital Colônia de Itapuã não se restringiam a currículos formais ou a espaços de aula. Eram experiências vividas cotidianamente, como a produção de jornais internos, os rituais religiosos, as festividades, os momentos de lazer e os arranjos de vida comunitária. Tais práticas podem ser lidas como formas de «educação não escolar»,[15] pois geravam modos de aprendizagem social, produção de sentidos e organização coletiva –ainda que sob o peso do controle institucional e da dor da exclusão.

Nesse sentido, autores como Nóvoa[16] contribuem para repensar o papel da História da Educação como campo analítico. Para o autor, a reflexão histórica não visa apenas descrever o passado, mas nos colocar em relação com um patrimônio de ideias e experiências que ajudam a compreender criticamente «quem fomos» e «como somos».[17] Stephanou e Bastos[18] reforçam que o campo pode incitar novos exercícios de pensamento sobre os «agoras» da educação. Já Gatti Júnior[19] aponta que o campo tem incorporado novas temáticas investigativas, ampliando o repertório da História da Educação brasileira com objetos antes marginalizados.

Por fim, Veiga-Neto[20] –inspirado por Michel Foucault– reforça que a pesquisa em educação deve mobilizar uma «vontade de saber» que nos impulsione a indagar, à maneira de Nietzsche: «o que estamos fazendo de nós mesmos?». Essa provocação filosófica é fundamental para o presente estudo, que reconhece o Hospital Colônia de Itapuã como espaço de produção de subjetividades, formas de sociabilidade e sentidos de

[12] Letícia Maria Eidt, Ana Letícia Eidt Postiga e Manoela Eidt Postiga, «Descomplicando a hanseníase: breve revisão dos aspectos clínicos e terapêuticos», em *Hospital Colônia Itapuã: entre a saúde e o patrimônio*, orgs. Everton Reis Quevedo e Juliane Conceição Primon Serres (Cachoeirinha: Fi, 2024), 16.
[13] Organização Mundial da Saúde (OMS), *Dados mundiais sobre hanseníase – Relatório 2025* (Genebra: OMS, 2025). https://www.who.int/publications/i/item/WHO-hanseniasis-2025-report
[14] Organização Mundial da Saúde, *Roteiro para doenças tropicais negligenciadas 2021–2030* (Genebra: OMS, 2021), 61.
[15] Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, «Introdução», em *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*, orgs. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2014), 15.
[16] António Nóvoa, «Por que a História da Educação?», em *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*, orgs. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2014).
[17] Idem.
[18] Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos«Introdução», em *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*, orgs. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2014).
[19] Décio Gatti Júnior, *Percursos da pesquisa em história da educação e formas de compreensão das instituições escolares*, apresentado em vídeo-conferência da série «Comunicações em História da Educação», UNICAMP, 24 de novembro de 2005, versão revista 2006. https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando
[20] Alfredo Veiga-Neto. *Foucault & Educação* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016).

vida. Como sintetiza Brandão,[21] «a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam».

Ao reconhecer o valor investigativo de instituições como os hospitais-colônia, este trabalho reafirma o compromisso ético-político da História da Educação com a memória, a dignidade e a justiça social dos sujeitos historicamente marginalizados.

4. Considerações finais

Este estudo reafirma a importância de adensar o campo da História da Educação com objetos ainda pouco explorados, como os hospitais-colônia. Ao adotar uma abordagem transdisciplinar e sensível aos entrelaçamentos entre saúde, institucionalização, subjetivação e práticas educativas não escolares, contribui-se para uma renovação epistemológica que desloca os marcos tradicionais da historiografia educacional.

A investigação sobre o Hospital Colônia de Itapuã evidencia que práticas educativas podem emergir de contextos de contenção, dor e estigmatização, revelando dinâmicas de resistência e reinvenção do cotidiano. Nesses espaços, a educação não é projeto pedagógico formal, mas prática social, atravessada por afetos, desigualdades, reorganizações coletivas e modos de existir que escapam à normatividade. Essa constatação amplia a noção de formação e convida o campo educativo a escutar vozes silenciadas historicamente.

Além de contribuir para o reconhecimento de novas temáticas na História da Educação, este ensaio também propõe um exercício de justiça histórica: dar visibilidade a sujeitos e experiências que foram, por décadas, confinados ao esquecimento. Trata-se de um gesto ético-político de memória e reexistência, que afirma o potencial transformador da educação mesmo em territórios marcados pela exclusão.

Como desdobramento, sugere-se o aprofundamento em estudos comparativos entre diferentes hospitais-colônia no Brasil, bem como o fortalecimento do diálogo entre história, educação e saúde pública. Ao reconstituir narrativas como a do Hospital Colônia de Itapuã, abre-se caminho para uma historiografia educacional mais plural, comprometida com o direito à memória e com a construção de outros futuros possíveis.

[21] Carlos Rodrigues Brandão. *O que é educação* (São Paulo: Brasiliense, 2013), 10.

La HOAC y el Mayo del 68. Manifiestos, llamamientos, discursos y panfletos a derecha e izquierda (1961-1972)

Maribel MANZANO GARCÍA.
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
mmanzanoga@upsa.es

José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
jmalfonsosa@upsa.es

RESUMEN: El Archivo de Acción Católica Española (ACE), custodiado en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), constituye un fondo documental de primer orden para comprender la historia reciente de España, los movimientos sociales y la evolución de la Iglesia. Particularmente rico es el fondo de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), destacada por su papel en la clase obrera y su vocación progresista. Este artículo se centra en la relevancia del archivo, destacando su gran riqueza y diversidad de fondos y series documentales, incluyendo materiales de entidades de variados matices ideológicos. Se analiza la documentación de la «Caja 205-Mayo del 68» como testimonio del interés de la HOAC por los procesos de cambios sociales y políticos en España y Europa. El análisis de los documentos revela la variedad de fuentes y debates que la HOAC consideró relevante archivar, desde la crítica universitaria francesa de 1968 hasta los panfletos antifranquistas españoles de diversas ideologías. Este trabajo busca poner en valor este fondo abriendo líneas de investigación que permitan profundizar en el conocimiento de este período crucial de la historia española.

PALABRAS CLAVE: Fondo HOAC; Archivo UPSA; Movimientos Sociales; Mayo 68; Archivo Acción Católica.

1. Introducción y contexto

El Archivo de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) alberga un vasto patrimonio documental histórico, que incluye fondos institucionales propios, de otras instituciones y archivos personales. Desde julio de 2018,[1] el Archivo de Acción Católica Española (ACE) se incorporó a la UPSA, cedido por la Conferencia Episcopal Española y la Federación Española de Movimientos de Acción Católica. Esta Universidad, reconoció la importancia de la documentación y asumió el reto de custodiarla, gestionarla y conservarla a pesar de las dificultades técnicas iniciales, entre ellas de espacio. El archivo de ACE se ha convertido en un referente documental de primer orden para el estudio de los movimientos sociales, políticos y eclesiales en la historia española más reciente

La riqueza de este fondo reside en la multiplicidad de líneas de investigación que posibilita, no solo sobre los movimientos de apostolado seglar de Acción Católica, sino también sobre otras entidades de distintas ideologías. De hecho, los fondos del Archivo ACE conviven con documentos de otras asociaciones de AC, así como de asociaciones y

[1] Maribel Manzano García, Ana Isabel Huete Caballo, y María Ángeles Sánchez, «Un kilómetro de documentación en busca de sitio: El Archivo de Acción Católica Española en la Universidad Pontificia de Salamanca», *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información* 21 (2023): 15. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=9158225

partidos de ideologías y colores muy distintos, como PSOE, PCE, PSUC, POUM, CCOO, Liga Comunista Revolucionaria, o Partido Obrero Revolucionario de España.

Dentro del macro-archivo de ACE, el fondo de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) destaca por su riqueza documental. La HOAC, conocida por su ingente actividad y su papel destacado en la clase obrera, poseía una vocación progresista y liberal dentro de la Iglesia. Es evidente su interés por las tensiones sociales, laborales y universitarias de los años cercanos al fin del régimen franquista. En este contexto, esta propuesta para el Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) cobra especial relevancia, debido al potencial de este fondo para analizar los vínculos entre el movimiento obrero católico español y los acontecimientos de Mayo del 68 en Europa.

Es bien sabido que los movimientos especializados de Acción Católica, como la HOAC, manifestaron su discrepancia con el régimen franquista. Estos movimientos desempeñaron un papel en la consolidación de la democracia en España. La HOAC, con su enfoque en el mundo obrero y su vocación progresista, estuvo atenta a las dinámicas de cambio social y político que se gestaban tanto en España como en un contexto europeo más amplio.

El presente artículo tiene como objetivo principal destacar el valor del Archivo de ACE en la UPSA, y en particular el fondo HOAC, como fuentes fundamentales para la investigación histórica. Se centrará especialmente en el análisis de la documentación clasificada dentro de la «Caja 205»,[2] identificada «Mayo del 68». Se busca abrir campos de investigación y animar a futuros estudios que aprovechen la singularidad de este material para profundizar en el conocimiento de la oposición al franquismo, los movimientos sociales, la transición a la democracia y el papel de entidades como la HOAC en este proceso.

2. Un mosaico de disidencia y cambio

La documentación agrupada en la «Caja 205 - Mayo del 68» del Archivo HOAC en la UPSA constituye, tal como revelan los inventarios iniciales[3] y el análisis de los documentos subsiguientes, un conjunto de materiales de gran diversidad temática e ideológica, que reflejan el interés de la HOAC por los procesos de cambio social y político de su tiempo. Esta caja, titulada explícitamente «ARCHIVO HOAC MAYO 1968», sirve como un punto de encuentro documental para testimoniar la contestación social y política, tanto en el contexto europeo de 1968 como en la realidad española bajo el franquismo.

2.1. *La conexión internacional y el análisis de la realidad española (Caja 205-2)*

La primera parte de la caja, según el índice y los documentos, yuxtapone documentos de las «Assemblées Libres» francesas de Mayo de 1968, centradas en la crítica y transformación de la Universidad, con un ensayo de José María Gil Robles sobre los problemas políticos de España de enero de 1965. Esta agrupación es significativa. Los documentos sobre Mayo del 68 evidencian una profunda crítica a la universidad «burguesa» y «tecnocrática», proponiendo una institución democrática y crítica, al servicio del hombre y la de sociedad. Las propuestas, radicalmente transformadoras, abarcan desde la pedagogía y los exámenes, hasta la estructura y gobernanza universitaria,

[2] «Mayo del 68», 1961-1973, Acción Católica Española (ACE)-HOAC, Caja 205, carpeta 2, carpeta 3, carpeta 4, carpeta 5, carpeta 6. Archivo Universidad Pontificia de Salamanca (AUPSA)
[3] Se pueden consultar esos inventarios en: https://summa.upsa.es/results.vm?q=parent:0000098751

hasta la creación de asambleas y comisiones tripartitas. En definitiva, reflejan un movimiento de contestación contra las estructuras de poder.

Por otro lado, el ensayo de José María Gil Robles ofrece un análisis de la situación española de 1965, se critica el «inmovilismo» y la falta de libertades del régimen franquista, y plantean una salida pacífica. Propone un debate nacional sobre cuestiones para la reconstrucción democrática. La presencia conjunta de estos documentos sugiere que la HOAC veía en los acontecimientos de 1968 en Francia un símbolo de contestación, demanda de cambio y participación que resonaba con las aspiraciones también presentes en España, y que el análisis de figuras como Gil Robles ofrecía vías para la transición española. Ambos documentos, aunque de diferente origen y temporalidad, comparten una crítica a las estructuras de poder y una búsqueda de transformación hacia sistemas más democráticos.

2.2. *Testimonios de la disidencia y el debate en España (1961-1966) (Caja 205-3)*

Los documentos de esta caja cubren un período anterior a 1968 (1961-1966) y constituyen un rico conjunto de llamamientos, manifiestos y panfletos, que reflejan diversas formas de oposición, crítica y análisis de la situación política y social bajo el franquismo fuera de los cauces oficiales del régimen.

La variedad ideológica de estos materiales es notable. Encontramos una carta abierta a las fuerzas de oposición antifranquista, discusiones sobre la reforma en el Ejército, respuestas de un exrector al conflicto en la Universidad, llamamientos de sindicatos clandestinos como UGT, CNT y FST a trabajadores madrileños, la crítica al proceso de institucionalización franquista desde el exilio republicano por Luis Jiménez de Asúa, un manifiesto de la Federación Ibérica de Juventudes Libertarias (FIJL) sobre las bases militares estadounidenses y Gibraltar, y la reflexión personal de Mariano Granado sobre la monarquía desde el exilio en México.

Se abordan temas fundamentales de esta época: la crítica al régimen y la demanda de libertades, los conflictos en sectores fundamentales como la Universidad y el mundo obrero, los debates internos y externos sobre el futuro de España, cuestiones de soberanía y política exterior, y respuestas a la represión. La presencia de esta diversidad de voces y temas en el archivo de la HOAC demuestra su interés por documentar amplios sectores de la resistencia al franquismo.

2.3. *La Intensificación del conflicto social (1968-1973) (Caja 205-4)*

Los llamamientos, manifiestos y panfletos de esta sección reflejan la emergencia y el fortalecimiento de múltiples frentes de oposición.

Se destaca la atención a las luchas obreras, especialmente la de la empresa SEAT, que es considerada como un símbolo de la resistencia. También está presente el movimiento estudiantil y la lucha contra la Ley General de Educación, huelgas, enfrentamientos con la policía y conexión con las luchas obreras. Incluso sorprende que aparezca un largo relato del movimiento de pensionistas asturianos a principios de 1973, relatando sus reivindicaciones y la represión sufrida.

Los documentos recogen una crítica generalizada al régimen: crisis política, represión, crisis económica (subida de precios, paro, congelación salarial) y falta de libertad sindical. Aparecen organizaciones concretas como «Bandera Roja» y el FRAP, con sus

consignas radicales contra «dictadura yanqui-fascista de Franco». Se exigen libertades y se proponen alternativas. La denuncia de la prensa del régimen por desinformar sobre las luchas sociales es también un tema recurrente.

La agrupación de estos documentos muestra cómo la HOAC recopilaba testimonios del creciente malestar social y de la organización de la oposición en diversos frentes (obrero, estudiantil, pensionista) durante los años inmediatamente anteriores al fin del régimen.

2.4. *Persistencia y diversidad de la oposición (años 60-70) (Caja 205-5)*

En ella, una compilación que muestra la amplia y variada actividad de oposición al régimen franquista, con énfasis en los años 60 y principios de los 70. El hilo conductor es la expresión de disidencia, crítica y resistencia proveniente de múltiples sectores sociales y políticos.

En los documentos se critican sistemáticamente las estructuras oficiales del régimen, como el sindicato vertical («un fraude») y el Sindicato Español Universitario (SEU) («simulacro de independencia»). Se documentan luchas claves del movimiento obrero (como el conflicto de Harry Walker) y la persistencia del movimiento estudiantil, con llamamientos a la solidaridad y la demanda de una «UNIVERSIDAD POPULAR». El análisis de la situación política general es constante, criticando las iniciativas del régimen y denunciando el Estado de Excepción.

Otros documentos representan a diversas «fuerzas políticas democráticas» en el exilio e interior, partidos republicanos, socialistas, democristianos, nacionalistas vascos, así como a organizaciones como la Junta Suprema de Unión Nacional y el FRAP. Proponen demandas y alternativas políticas como una «nueva República democrática, popular y federativa». La represión y la solidaridad con los represaliados (trabajadores y estudiantes) son temas recurrentes.

La inclusión de materiales de diferentes períodos y orígenes geográficos subraya la persistencia y diversidad de la oposición al franquismo, mostrando las continuidades y evoluciones en sus argumentos y formas de expresión, y el interés de la HOAC en documentar este fenómeno.

2.5. *Organización y crítica desde Cataluña (1963-1971) (Caja 205-6)*

Finalmente, esta caja se centra en «Panfletos de Cataluña», contiene documentación de las diversas formas de organización, crítica social y oposición, que emergieron específicamente en esta región bajo el franquismo. El hilo argumental es la manifestación de la disidencia y la auto-organización ciudadana y obrera en Cataluña.

Los panfletos abordan cuestiones políticas generales (crítica al gobierno central tras desastres naturales, demanda de libertad de prensa y sindicato libre frente a la subida de precios) y problemas sociales concretos. Se documenta la lucha por una educación de calidad, ejemplificada en las dificultades de una escuela comunitaria, «l'Escola Ton i Guida», la denuncia de la falta de plazas gratuitas y la precaria enseñanza del catalán. Un aspecto particularmente interesante es la documentación sobre una Cooperativa Obrera de Viviendas en Prat de Llobregat, Barcelona, que no solo gestionaba necesidades básicas como la vivienda, sino que también intentaba influir en la política local presentando candidatos a las elecciones municipales. La presencia de documentos en catalán subraya el contexto regional.

3. Discusión y proyección de la investigación

El análisis de la «Caja 205-Mayo del 68» del fondo HOAC en el Archivo ACE en la UPSA revela la extraordinaria riqueza y diversidad de esta colección documental. Lejos de limitarse a la documentación interna de la HOAC, contiene un mosaico de voces, ideologías y temas que permite estudiar en profundidad la oposición al franquismo y los movimientos de cambio social desde múltiples ángulos.

La inclusión de documentos sobre el Mayo del 68 francés junto a panfletos y análisis políticos españoles de distintas épocas del franquismo subraya el interés de la HOAC por comprender el contexto más amplio de contestación y demanda de cambio que se vivía en Europa. Aunque la HOAC operaba en la realidad específica de la dictadura franquista, estaba atenta a dinámicas internacionales que resonaban con sus propias preocupaciones sobre la justicia social, la participación y la transformación de la sociedad. Esto enlaza directamente con el papel que tuvieron los movimientos especializados de AC al manifestar discrepancias con el régimen y contribuir a la consolidación de la democracia en España.

La variedad ideológica de los documentos, que abarca desde análisis de figuras del exilio republicano y falangistas disidentes hasta panfletos de organizaciones comunistas y libertarias, hace de este fondo una fuente indispensable para estudiar las complejas relaciones entre los distintos actores de la oposición y los debates internos dentro de cada sector. Permite, así mismo, investigar la circulación de ideas y materiales en la clandestinidad o semiclandestinidad, las estrategias de movilización de trabajadores, estudiantes y otros colectivos, y la respuesta del régimen a esta conflictividad.

El fondo HOAC en la UPSA ofrece un vasto terreno para explorar temas como:

- La percepción e influencia de los movimientos sociales internacionales (como Mayo del 68) en la HOAC y en la oposición española.
- Las relaciones y puentes (o la falta de ellos) entre movimientos de base de distinta filiación ideológica.
- Las formas de organización y resistencia ciudadana y obrera a nivel local y regional bajo el franquismo.
- El papel de la HOAC y otros movimientos de Acción Católica en la configuración de la conciencia social y política de la época.
- El estudio comparado de las críticas a las estructuras institucionales (universidad, sindicatos) desde diversas perspectivas.
- La documentación de la represión franquista y las redes de solidaridad.

La labor técnica archivística realizada en la UPSA, que facilita la consulta de esta documentación, junto con la potencial digitalización y difusión de estos fondos, son fundamentales para maximizar el valor investigador de este legado documental.

4. Conclusiones

El Archivo ACE y en particular el fondo de la HOAC custodiado en la Universidad Pontificia de Salamanca, es una fuente documental excepcional para el estudio de la historia contemporánea de España. La «Caja 205-Mayo del 68», analizada en este trabajo, es un claro ejemplo de la riqueza y diversidad ideológica que caracteriza a este archivo. Contiene un conjunto de documentos que, aunque heterogéneos en su origen y temporalidad, comparten el espíritu de la crítica y la disidencia frente a las estructuras de poder y la búsqueda de transformación social y política.

La puesta en valor de fondos como el de la HOAC y secciones específicas como la «Caja 205-Mayo del 68» es esencial para la comunidad académica, abriendo numerosas y fructíferas líneas de investigación para comprender las complejas dinámicas políticas y sociales que marcaron el final de la dictadura y el inicio de la transición en España. El archivo de la HOAC en la UPSA aguarda ser explorado en toda su potencialidad.

Sistema scolastico ed emigrazione nell'attività culturale e diplomatica di Egisto Rossi

Andrea MARIUZZO
Università di Modena e Reggio Emilia (Italia)
andrea.mariuzzo@unimore.it

ABSTRACT: Stretto collaboratore dell'imprenditore tessile e politico veneto Alessandro Rossi, Egisto Rossi si affermò negli anni Ottanta del Diciannovesimo secolo come profondo conoscitore del sistema produttivo e delle politiche economiche e imprenditoriali statunitensi. In quel periodo si stabilì presso l'ambasciata italiana a Washington, e nel 1888 inviò una corrispondenza al Ministero della Pubblica istruzione sul complesso sistema educativo nordamericano e sul ruolo della scuola nel sistema democratico e nello sviluppo socio-economico.

In tutta questa documentazione, generalmente elaborata come contributo agli intensi dibattiti italiani sull'ampliamento del sistema scolastico e sull'aggiornamento dei curricoli, è scarsa o nulla l'attenzione per le condizioni educative e scolastiche della sempre più numerosa comunità di migranti in arrivo dall'Italia al Nord America. Negli anni successivi, però, Rossi operò con intensità al Patronato degli emigranti, diventando poi nel 1904 Commissario presso il Commissariato dell'emigrazione del Ministero degli Affari esteri a Roma. In queste vesti, egli si occupò intensamente sia dell'inserimento educativo di bambini e ragazzi immigrati, sia poi della formazione culturale e professionale degli adulti che intendevano partire dall'Italia alla volta degli USA.

La ricerca intende individuare come, e fino a che punto, l'esperienza di analisi del sistema scolastico statunitense effettuata da Rossi nel 1888 abbia influito sulla sua attività degli anni successivi, in termini sia di interazione con le istituzioni educative americane, sia di intervento sui presupposti culturali e organizzativi delle esperienze di istruzione in Italia.

PAROLE CHIAVE: Italia; Stati Uniti d'America; Diplomazia culturale; Migrazioni, Istruzione.

1. Introduzione

Nell'ambito degli studi sull'emigrazione italiana tra Otto e Novecento,[1] in particolare quella negli Stati Uniti, che negli anni tra 1880 e 1920 contribuì a formare una comunità etnica di oltre quattro milioni di nuovi arrivati destinati a incidere profondamente sul panorama culturale del paese,[2] il tema delle pratiche e delle dinamiche educative formali e informali sottese alla costruzione dell'identità «plurale» di individui e comunità migranti sta assumendo un ruolo di particolare evidenza nella storiografia.[3]

[1] La pubblicazione di riferimento per fissare il quadro interpretativo sul tema sono i due volumi della *Storia dell'emigrazione italiana*, a cura di Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi e Emilio Franzina (Roma: Donzelli, 2009).

[2] Per un primo quadro d'insieme su questo tema specifico, rinvio soprattutto all'orientamento offerto da Matteo Pretelli, *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti* (Bologna: il Mulino, 2011).

[3] È in uscita, nel giugno del 2026, il numero monografico della *Rivista di Storia dell'Educazione* 13, no. 1, dedicato a *Educazione e migrazioni in Nord America*, a cura di Andrea Mariuzzo, Carmen Petruzzi e Luana Salvarani, che si propone di raccogliere le più recenti suggestioni di studio su questo tema. Per una recente raccolta degli spunti più recenti, concentrata soprattutto sul fondamentale contesto newyorkese e sulla singolare figura di educatore italo-americano di Leonard Covello, negli ultimi tempi oggetto di particolare

In questo contesto generale, un ambito di particolare interesse è dato dallo studio di come le istituzioni politiche e diplomatiche hanno formato la propria consapevolezza del fenomeno migratorio, delle sue conseguenze e delle sue implicazioni sociali, al fine di elaborare politiche e pratiche di sostegno e di orientamento del personale e dei contesti sociali coinvolti, nel tentativo di uscire da un atteggiamento oscillante tra un'immagine del farsi del processo migratorio inquadrata esclusivamente «dal basso», e concentrata sulla natura pressoché puramente spontanea di esso e delle sue conseguenze, e l'uso politico delle comunità emigrate nell'ottica esclusiva di una «diplomazia parallela» con i paesi di arrivo.[4] Si tratta però di un approccio spesso difficile se impostato sugli sviluppi di una documentazione ufficiale che spesso non rende conto dei momenti di incubazione informale di ambiti e uffici di servizio.

Da questo punto di vista, una soluzione interessante è quella di percorrere traiettorie biografiche significative di funzionari e dirigenti, che possono aprire squarci ricostruttivi di rilievo nei contesti e negli ambiti culturali in cui hanno avuto luogo la loro formazione e la loro carriera, e dare maggiore profondità all'elaborazione di idee e conoscenze necessarie a comprendere gli atteggiamenti politici verso i problemi in campo.[5] Proprio in quest'ottica, nella mia presentazione riprenderò alcune considerazioni relative alla vita e all'esperienza internazionale di funzionario diplomatico di Egisto Rossi,[6] al fine di svolgere attraverso la sua figura alcune considerazioni sull'emergete della consapevolezza delle implicazioni educative del fenomeno migratorio nelle classi dirigenti italiane nel tornante, decisivo per una simile questione, tra Diciannovesimo e Ventesimo secolo.

2. Egisto Rossi: formazione culturale e ruoli istituzionali

Le notizie personali su Egisto Rossi, pur ancora in parte frammentarie a causa della difficoltà a reperire documenti personali, iniziano a delineare una figura piuttosto ben stagliata nel proprio contesto di riferimento. Egli nacque nel 1852 e divenne presto uno dei più fidati collaboratori – anche se con tutta probabilità non era suo parente ma solo omonimo – di Alessandro Rossi (1819-1898), grande imprenditore tessile attivo soprattutto nell'area di Schio, presso Vicenza, e uomo politico di spicco, destinato a sedere per anni al Senato del Regno.[7]

interesse negli studi, cfr. anche *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello*, a cura di Antonella Cagnolati, D. Chirico, C. Petruzzi e Anthony J. Tamburri (Bologna: Clueb, 2024).

[4] Il riferimento è al fondamentale contributo di Stefano Luconi, *La «diplomazia parallela». Il regime fascista e la mobilitazione política degli italo-americani* (Roma: Carocci, 2000).

[5] Un riferimento metodologico è dato dalle riflessioni raccolte in *Biografia e storiografia*, a cura di Alceo Riosa (Milano: Franco Angeli, 1983).

[6] Ho già avuto modo di presentare il ruolo e l'importanza di Rossi nella conoscenza delle questioni relative al sistema scolastico statunitense e al suo funzionamento da parte degli uffici ministeriali italiani nel mio intervento al XXII Coloquio Internacional de Historia de la Educación, organizzato dalla Sociedad Española de Historia de la Educación ad Almeria tra l'11 e il 13 settembre 2024. La versione scritta della mia presentazione, intitolata «Suggestioni transatlantiche. Il sistema scolastico statunitense nelle corrispondenze a Roma di Egisto Rossi (1888)», è in *Libro de actas. XXII Coloquio de la Historia de la educación. Transnacionalidad y transculturalidad en la historia de la educación durante la modernidad y la contemporaneidad*, a cura di C. Roith e V. Figueredo-Canosa (Universidad de Almería: Almería, 2024), 250-254.

[7] Per un ragguaglio sulla vicenda biografica di Alessandro Rossi e sui materiali per uno studio della sua figura, rinvio alla voce su di lui redatta da Mariapia Bigaran per il *Dizionario biografico degli italiani*

La vicinanza di Egisto ad Alessandro Rossi, soprattutto negli anni Settanta e Ottanta del Diciannovesimo secolo, è degna di considerazione per diversi aspetti che possono aiutare a chiarire il suo atteggiamento successivo. In primo luogo, Alessandro Rossi è passato alla storia come grande modernizzatore sociale delle realtà territoriali interessate dalle sue aziende, non solo sul piano della qualità della vita e della salute dei suoi dipendenti, ma anche e soprattutto nel nesso tra lavoro ed esperienze educative. A lui si dovette la fondazione dell'Asilo Rossi per i figli e le figlie delle famiglie dei suoi dipendenti, e l'attivazione di un percorso di istruzione secondaria tecnica, che coniugasse per i futuri operai specializzati e impiegati formazione professionale aggiornata e accesso a una cultura generale solida. Al di là delle realizzazioni concrete attorno alle sue fabbriche, Rossi, diede spazio anche alla riflessione sul problema educativo, in particolare promuovendo la traduzione italiana della raccolta di conferenze del 1838 *Self-Culture*, del teologo e predicatore statunitense William E. Channing, alla quale accompagnò una sua introduzione.[8]

In questa prospettiva, la figura di Alessandro Rossi emerge nell'Italia del secondo Ottocento da un lato come quella di un imprenditore modernizzatore, seppur ancorato a una visione di fondo dei rapporti sociali essenzialmente paternalista e conservatrice sul piano dei costumi diffusi, nel quadro generale dei modi in cui iniziavano in quegli anni ad affrontare la questione operaia i settori culturalmente più pronti e avanzati del cattolicesimo sociale; dall'altro, come uno degli esponenti della classe dirigente nazionale più attenti all'evoluzione dello scenario internazionale, come dimostra anche l'interesse, anche nei suoi aspetti culturali e di comportamento apparentemente meno decisivi, per l'emergere della potenza produttiva statunitense, interesse dal quale maturò la sua propensione a promuovere il sostegno politico, doganale e istituzionale per lo sviluppo tecnologico e la protezione del mercato dell'industria italiana e per la specializzazione della forza-lavoro, cifra della sua attività politica e pubblicistica.[9]

In questo precoce confronto con gli Stati Uniti e il loro modello di affermazione rapida sui mercati internazionali si inserisce la collaborazione con Egisto Rossi, che per conto di Alessandro visitò largamente il Nord America all'inizio degli anni Ottanta del Diciannovesimo secolo, redigendo l'ampia relazione poi pubblicata e fatta circolare nei principali uffici politici e imprenditoriali italiani, a partire dal 1884, come *Gli Stati Uniti e la concorrenza americana*,[10] e affermatasi presto come uno dei documenti principali per l'affermazione tra le classi dirigenti riformatrici italiane di un atteggiamento favorevole al protezionismo per la tutela dello sviluppo industriale che il paese iniziava allora a conoscere.

La permanenza negli USA negli anni Ottanta fu quindi importante, per Egisto Rossi, per garantire il suo inserimento nel dibattito pubblico di una classe dirigente italiana che dalla metà del decennio precedente era impegnata in una profonda revisione dei propri interlocutori sociali e dei propri obiettivi in termini di politica economica, proponendosi almeno nell'area centro-settentrionale del paese come espressione dei più dinamici ceti imprenditoriali industriali e commerciali italiani in luogo della tradizionale preminenza

(Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2017), vol. 88, disponibile online all'indirizzo https://www.treccani.it/enciclopedia/alessandro-rossi_(Dizionario-Biografico)/.

[8] Il volume è stato pubblicato come *Della educazione personale, o della coltura di se stesso* (Padova: Prosperini 1870).

[9] I contributi più significativi per chiarire questi aspetti della figura di Rossi sono raccolti in *Schio e Alessandro Rossi. Imprenditorialità, política, cultura e paesaggi sociali del secondo Ottocento*, a cura di Giovanni L. Fontana (Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1985).

[10] Firenze: Barbera.

dell'aristocrazia agraria. Oltre a ciò, l'arrivo nel continente americano comportò anche un generale cambiamento nella vita di Egisto, il quale pur continuando a restare in contatto con Alessandro Rossi trovò una posizione al di fuori delle sue dirette dipendenze, stabilendosi come funzionario diplomatico presso l'ambasciata italiana a Washington.

3. La corrispondenza sull'istruzione negli USA

Fu in questa veste di funzionario pubblico che Egisto Rossi inviò al Ministero della Pubblica istruzione di Roma, nel 1888, la corrispondenza sull'istruzione negli Stati Uniti, dapprima raccolta nel *Bollettino dell'Istruzione Pubblica* e poi fatta circolare in volume autonomo.[11]

La corrispondenza si inseriva nell'ambito di un generale sforzo del ministero italiano, di fatto entrato nella propria piena funzionalità di vertice di un sistema d'istruzione funzionante su tutto il territorio nazionale da poco più di dieci anni, di raccogliere informazioni su esperienze scolastiche internazionali così da alimentare il dibattito tra gli addetti ai lavori, in vista del proseguimento delle azioni di riforma messe in campo a partire dagli interventi legislativi promossi da Michele Coppino nel 1877, con il consolidamento dell'obbligo di licenza del primo ciclo di scuola primaria e la riarticolazione dell'istruzione secondaria tecnica in indirizzi culturalmente più solidi e più adeguati sul piano dei contenuti a un paese in via di industrializzazione, e proseguita proprio nel 1888 con la promulgazione degli innovativi programmi scolastici di Aristide Gabelli.[12]

Il contesto d'insieme degli interventi di Rossi è utile a capire le curiosità che muovevano l'autore nella sua approfondita e documentata descrizione della scuola statunitense. Egli guardava in primo luogo al funzionamento del sistema scolastico dall'interno, sulla base delle esigenze di un paese che attraverso la diffusione delle competenze culturali, l'introduzione alle professioni e il recupero all'identità nazionale – ai nostri occhi in molti casi forzato – di nativi americani ed ex schiavi africani stava costruendo il tessuto sociale e produttivo di una grande potenza industriale mondiale all'avanguardia.

4. Egisto Rossi e il tema dell'emigrazione italiana

Attraverso questo punto di vista si spiega una delle assenze più significative nella trattazione di Egisto Rossi: l'attenzione all'inserimento nelle scuole e nella vita nazionale degli immigrati provenienti dall'Europa e in particolare dall'Italia. La funzione informativa delle corrispondenze col Ministero della Pubblica istruzione era soprattutto quella di illustrare i risultati delle articolazioni del sistema scolastico statunitense dal punto di vista dello sviluppo economico e civile interno, peraltro in un momento storico in cui il fenomeno migratorio transatlantico dall'Italia aveva appena iniziato ad assumere le dimensioni che nei circa quarant'anni successivi condurranno la comunità di origine italiana negli USA a contare oltre cinque milioni di persone.

È però vero anche che, di lì a pochi anni, man mano che l'emigrazione italiana negli Stati Uniti assumeva le dimensioni di massa che la stavano caratterizzando, Rossi fu tra i primi funzionari diplomatici italiani a comprenderne la portata e a impegnarsi istituzionalmente

[11] Egisto Rossi, *La istruzione pubblica negli Stati Uniti* (Roma: Tipografia Sinimberghi, 1889).

[12] Per un aggiornato quadro complessivo dello sviluppo del sistema scolastico nazionale dopo l'unificazione, rinvio alle sezioni in argomento di *Storia della scuola italiana*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri (Brescia: Morcelliana Scholé, 2023).

per le esigenze di chi vi era coinvolto. Tra 1890 e 1891, egli iniziò a lavorare al Patronato per l'emigrazione italiana, che poco dopo si trovò a dirigere, proprio nel momento in cui le tensioni sociali che coinvolgevano gli immigrati italiani in Nord America si facevano più intense, con l'apertura nel 1894-95 dell'Ufficio di accoglienza a Ellis Island.[13]

Questo ruolo lo rese uno dei massimi esperti italiani di emigrazione, e a contribuire non solo come funzionario, ma anche come pubblicista al dibattito pubblico nazionale in tema, nei principali contesti nei quali la classe dirigente del paese si confrontava per trovare strategie di governo del fenomeno.[14] Inoltre, a partire dal 1901, Rossi ebbe un ruolo di rilievo nel neocostituito Commissariato generale per l'emigrazione, sorto in seno al Ministero degli Affari esteri con vari compiti di coordinamento, tra i quali quello di redigere materiale preparatorio e formativo per gli aspiranti lavoratori migranti e di sperimentare scuole e corsi particolari, sia in Italia che, ove possibile, all'estero, per chi intendeva lasciare il paese per lavorare altrove.[15]

In conclusione, si può ritenere che col crescere e con lo svilupparsi del fenomeno migratorio italiano negli USA Egisto Rossi individuasse in modo sempre più chiaro il tema dell'educazione del personale migrante un tema strategico per le istituzioni italiane, più di quanto non lo fosse una riflessione comparativa tra il sistema scolastico nazionale e quello nordamericano, visto anche che le classi dirigenti del paese avevano finito per rivolgersi per il loro sforzo di modernizzazione a modelli più famigliari, come quelli dei maggiori paesi europei.

5. Conclusioni

Per quanto la ricostruzione sia ancora a uno stato parziale, dalla documentazione raccolta finora si può avanzare provvisoriamente la seguente ipotesi interpretativa.

Le corrispondenze di Egisto Rossi sulla scuola statunitense del 1888 sembrano costituire un momento di transizione tra l'atteggiamento verso gli USA che egli aveva negli anni precedenti, incentrato sul confronto tra l'arretratezza italiana e la forza di un modello di progresso civile ed economico sulla cresta dell'onda, e quello degli anni successivi, incentrato sulla gestione delle esigenze sociali della comunità migrante italiana anche attraverso l'interesse per esperienze educative che da un lato preparassero i connazionali ai nuovi contesti e alla nuova vita, dall'altro fossero alternative alla pura e semplice assimilazione nel nuovo paese.

Si tratta di due comportamenti caratterizzati da priorità e presupposti molto diversi, ma che mantengono un tratto comune che è tipico della cultura e della formazione culturale di Rossi, ovvero un certo paternalismo nei confronti delle classi subalterne che era la cifra dell'impegno sociale della borghesia imprenditoriale dalla quale egli proveniva.

---

[13] Sul punto, cfr. la ricostruzione offerta da Teresa Fava Thomas, «Arresting the *Padroni* Problem and Rescuing the White Slaves in America: Italian Diplomats, Immigration Restrictionists and the Italian Bureau 1881-1901», *Altreitalie* 40 (2010): 57-79.

[14] A livello di esempio, si possono ricordare la sua relazione al Congresso tenuto a Genova dalla Società geografica italiana, poi circolata come «Del Patronato degli emigranti in Italia e all'estero», *Bollettino della Società Geografica Italiana* 25 (1892), pp. 874-906; le corrispondenze che tenne, negli stessi anni, col titolo «Dall'America del Nord», per la rivista *La Rassegna Nazionale*; il volume pubblicato per conto del Ministero degli Affari esteri che raccoglieva le prime esperienze di assistenza ai concittadini migranti, ovvero *Stati Uniti d'America: l'emigrazione italiana agli Stati Uniti* (Roma: Ministero degli Affari Esteri, 1897).

[15] Su questa esperienza rinvio al volume di Alberta Bergomi, *Prima che partano! Progetti di alfabetizzzione e scuole per migranti nell'Italia liberale (1861-1921)* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2023).

Los primeros elementos pedagógicos innovadores latentes en la Ley de Instrucción Pública de 1857 de Claudio Moyano Samaniego

Jose MATEOS TEMPRANO
Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (centro adscrito a la Universidad de Cantabria) (España)
mateosj@fundacioncomillas.es

RESUMEN: La *Ley de Instrucción Pública*, rubricada por el ministro del ramo, Claudio Moyano Samaniego, recoge las novedades pedagógicas latentes en la legislación educativa desde 1812 hasta su publicación en 1857. Esta ley pone de manifiesto el cambio que sufre el planteamiento de la educación en España en el siglo XIX. El objeto de este trabajo era determinar y describir los primeros elementos pedagógicos innovadores que se recogen en esta norma. Se utilizó una metodología basada en tres fases: la primera, en la que se identificó la fuente primaria principal de trabajo; la segunda, en la que se realizó una evaluación de la misma para contrastar su veracidad y su utilidad para la comunidad científica; y, la tercera, en la que se formularon una serie de preguntas con base en la información extraída del documento principal. La muestra estuvo formada por el documento histórico de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, obtenido de *La Gaceta*, con fecha de publicación 10 de septiembre de 1857. Esta muestra fue extraída del archivo del Congreso de los Diputados en España. Al amparo de los datos extraídos durante la investigación, pudimos demostrar, que en las diferentes normas legales educativas que se generan en España por parte de los gobiernos liberales a partir de 1812 se encuentran elementos novedosos subyacentes que se insertan en el precepto educativo de 1857.

PALABRAS CLAVE: Claudio Moyano Samaniego; Innovación Educativa Siglo XIX; Ley Instrucción Pública (España) 1857; Ley Moyano; Legislación Educativa Siglo XIX.

1. Introducción

La investigación explora los enfoques educativos modernos y liberales presentes en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857,[1] relacionada con la *Constitución* de 1845 y la carta magna de 1812. Se plantean dos preguntas sobre la existencia de elementos innovadores en la ley Moyano que contribuyeron a su longevidad; y, si estos elementos estaban ya reflejados en informes y planes desde 1812, incluso el diccionario razonado de los Ilustrados del XVII. Además, se contextualiza la ley dentro de un período de contrastes políticos y sociales en España, que influyó en la construcción del sistema público de instrucción.

La investigación presenta una nueva perspectiva sobre la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, destacando la influencia de componentes educativos modernos provenientes de Reino Unido y Francia en el siglo XVIII, así como su conexión con el *Dictionnaire Raisonné des Arts, des Sciences et des Métiers* de Denis Diderot y Jean le Rond D'Alembert.

En la primera mitad del siglo XIX, se produce una ruptura con la estructura del Antiguo Régimen en materia de instrucción pública. Se pasa de no tener una regulación en materia de instrucción a contar con la primera ley general en educación, que servirá de modelo

[1] Diario *La Gazeta*. Ley de Instrucción Pública [Ley Moyano]. 1857. *La Gazeta*. 10 de septiembre de 1857. Archivo del Congreso de los Diputados (España).

durante ciento trece años. Desde las diferentes sensibilidades políticas, se apuesta por una instrucción de carácter público, con sentido de estado y perdurabilidad. Por esta razón, este trabajo pretende abrir un debate en la comunidad educativa para reflexionar sobre la importancia de contar con una ley de consenso y pacto en educación duradera; ya que, desde el año 1970 hasta el año 2025, se han promulgado nueve leyes educativas de diferente significación política. El estudio de la historia de nuestro sistema educativo tiene cabida en la confección de la legislación educativa actual.

El informe examina los elementos de innovación educativa y pedagógica presentes en la ley Moyano de 1857, destacando su evolución desde la carta magna de 1812 hasta su implementación. Se argumenta que esta ley marcó el inicio de una nueva era en la instrucción pública, integrando ideas novedosas que sentarían las bases para una educación más moderna, facilitadas por el clima político de la época.

El estudio se centra en identificar y analizar los artículos más innovadores de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, destacando su impacto en la pedagogía, la instrucción y la educación primaria de la época. Se examinan elementos como la permeabilidad de la entrada de la Iglesia en la educación, el control estatal de la instrucción y la estructura flexible de la ley. Estos factores permitieron que la ley abarcara la educación primaria, secundaria y universitaria en compartimentos diferenciados y que perdurara en el ordenamiento jurídico español durante más de un siglo.

La investigación tiene como objetivos identificar y describir, por vía de estudio, los diferentes elementos de modernidad insertos en la ley Moyano; y, por tanto, demostrar su carácter moderno, innovador y su perdurabilidad a lo largo de más de un siglo.

En esta investigación se ha utilizado el método histórico[2] dividido en *heurística*, la muestra de esta investigación se refiere a una selección concreta de artículos [*Unidades de Análisis*] de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857; *crítica*, se da por válida la procedencia de los documentos históricos legislativos por haber sido extraídos de fuentes documentales públicas, fiables y de seriedad reconocida. El texto legislativo completo sale del Archivo del Congreso de los Diputados: *Gazeta* de 10 de septiembre de 1857; *hermenéutica*, interpretación; y *exposición*.

La *Ley de Instrucción Pública* está formada por cuatro secciones que recogen 307 artículos y siete disposiciones transitorias. Las unidades de análisis que se examinan son las siguientes: [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [97] [99] [100] [101] [102] [103] [104] [105] [106] [107] [108] [109] [110] [180] [191] [294] [295].

2. La innovación subyacente en la Ley de Instrucción Pública de 1857

2.1. *Antecedentes inmediatos a la ley Moyano -1854-1856-*

La Regencia de María Cristina de Bordón Dos-Sicilias dio paso a la Regencia del General Baldomero Espartero entre el año 1840 y 1843, momento en que Isabel II alcanzó la mayoría de edad. Durante más de una década, entre 1843 y 1854, se produjo una alternancia entre los liberales progresistas y los liberales moderados, Espartero y Narváez, respectivamente. En 1854 se situaron los Gobiernos de Baldomero Espartero y Leopoldo

[2] Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista de Pedagogía*, no 34 (1976): 449-475. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol34/iss134/1

O'Donnell formando el Bienio Progresista hasta 1856. A partir de ese momento, el autor Rufino Encinas de Lázaro (2002) realiza una síntesis cronológica muy interesante:[3]

Cronología aproximada	
1854	Nuevamente Espartero, que convoca Cortes Constituyentes. Cartera de Guerra para O'Donnell. Manifiesto de Manzanares. Nace *La Unión Liberal* (1853-1863), partido de centro.
1855	Constitución de 1855 que no se promulgó. Gobierno anticlerical. Cae Espartero, le sucede O'Donnell. Se subleva la Milicia Nacional. Es desarmada. Se establece la Constitución de 1845.
1856	Narváez sustituye a O'Donnell
LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857)	
1859	O'Donnell forma Gobierno con *La Unión Liberal.* Declaración de guerra a Marruecos.

Tabla 1

Síntesis histórica (cronología) 1854-1859

Nota. Sucesos históricos entre 1854 y 1859 que contextualizan histórica y políticamente la *Ley de Instrucción Pública*. Elaboración Propia.

La situación política del bienio 1854-1856 era el momento idóneo para acelerar el planteamiento de una ley completa en materia de *instrucción* pública. Álvarez Morales (1975) desarrolla este planteamiento de la siguiente manera: «se explica de todas formas que políticamente fuera un momento oportuno para plantear de nuevo una ley general de instrucción pública» (página 12).

En el *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes,*[4] con fecha 19 de diciembre de 1855, aparece el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública de Manuel Alonso Martínez*. Este texto se inserta en una época que empezó a dar los últimos pasos para configurar y articular la *instrucción* pública en torno a una serie de ideas centrales: estructura asequible y asumible por la sociedad, introducción de elementos capaces de romper con los establecidos por el Antiguo Régimen y una conformación como un pacto de estado en la que las diferentes fuerzas del arco parlamentario sitúan sus posiciones en el centro para dar empuje a la primera ley general de educación en España. Tal hecho lo explica también Álvarez Morales (1975): «en definitiva, en esta materia de la enseñanza, moderados y progresistas, estaban sustancialmente de acuerdo y sólo les separaba pequeños detalles» (página 12).[5] Esta conjunción de ideas era en sí misma revolucionaria. Desde el plano

[3] Rufino Encinas Lázaro. *Síntesis cronológica de la Historia de España. Resumen histórico y genealogías monárquicas* (Madrid: Editorial Síntesis, 2002), 116.

[4] Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes [Apéndice Segundo al Núm. 273, caja 9353. *Proyecto de ley de instrucción pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento*, fechado el 19 de diciembre de 1855 en Madrid y rubricado por el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez.

[5] Antonio Álvarez Morales. «Los precedentes de la Ley Moyano». *Revista de Educación*, no. 240, (1975): 5-13. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:3e8cb815-6e4c-40dd-96cb-bdfb6d89fc4a/1975re240estudios01-pdf.pdf

administrativo, es el liberalismo doctrinario el que termina de configurar el texto legislativo. Claudio Moyano, al facultar la entrada de la Iglesia en la legislación educativa, permitía dotar de estabilidad y moderantismo a la misma ley educativa. La sociedad de la época estaba más preparada para introducir cambios que consiguieran estabilizar la educación si con ello se conseguían avances para ella misma y para el conjunto de la sociedad, pero no estaba preparada para permitir que la Iglesia no tuviese algún papel activo dentro de la *educación*.

2.2. *La «Ley de Instrucción Pública» de 1857: de lo antiguo a lo analógico*

En este contexto histórico-político se inscribe la *Ley de Instrucción Pública*, adscrita a la Dirección de Instrucción Pública (sección de *Instrucción Primaria*), y dependiente del Ministerio de Fomento, siendo ministro del ramo el zamorano D. Claudio Moyano Samaniego. Esta ley se publica en *La Gazeta* del día 10 de septiembre de 1857, después de haber visto la luz el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio de 1838, y que pone el colofón a una época de cuarenta y cinco años de trabajo institucional y legislativo. Desde ese momento la instrucción pasa a ser competencia directa del estado, sellando así un pacto con una educación más modernizada.

La sociedad burguesa impone sus principios morales que llevan, en lo que se refiere a la *res publica,* a un ordenamiento administrativo. Así nos explica Aranguren (1982) lo siguiente: «-cuyo principal defecto fue el excesivo centralismo- (…) en la línea *moderna* y *europea*, corresponden la reforma fiscal de Mon (1845), el Decreto de Bravo Murillo (1852) sobre Fundaciones Públicas y la Ley Moyano (1857)» (página 93). El asunto del poder sobre la *instrucción* pública seguía presente en aquella época: «esta última [la Ley Moyano] instauración definitiva de los principios de la Universidad Burguesa, representó un esfuerzo de eclecticismo, en relación con las fuerzas reales del país interesadas en la orientación de la instrucción (…)» (Aranguren, 1982, página 93).[6]

Ese nuevo giro, que se estaba dando desde hacía doce años en la *instrucción* pública hacia una postura más moderada y centralista, se sustentaba en la idea de que para avanzar en aquel momento político y social del XIX en cuestiones educativas, se tenía que partir desde esos postulados moderados que no representaban movimientos de retroceso. La perspectiva había cambiado y ahora los postulados modernos se apoyaban en el planteamiento del control férreo y perfectamente medido de cualquier asunto de Estado, incluida la *instrucción* pública. Con carácter definitivo, la *Ley de Bases* era firmada el 17 de julio de 1857 y daba paso a la redacción definitiva del primer articulado legislativo que organizaba la *instrucción* pública en España de manera extensa, detallada y con el *espíritu* de permanencia que le otorgaba su propia arquitectura interna.

La ley Moyano es extensa y, como precisa Carmen García (1994), «excesivamente prolija y detallista» (página 133).[7] Un ejemplo es la forma de clasificar las escuelas conforme al número de habitantes: *Superiores*, aquellas de carácter obligatorio, sitas en ciudades de más de diez mil habitantes; *Completas*, las que se establecían en villas de menos de diez mil habitantes; y, las *Incompletas* en los pueblos. Este celo de perfeccionismo permite albergar las novedades educativas que los legisladores de los Gobiernos anteriores habían ido insertando en los diferentes proyectos, arreglos y decretos que se habían redactado en

[6] José Luis López Aranguren. *Moral y sociedad. La moral española en el siglo XIX* (Madrid: Taurus.1982), 93.

[7] Carmen García García. *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del «Informe» Quintana a la «Ley Moyano» (1813-1857).* (Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo, 1994), 133.

aras de crear una sociedad mejor. Asimismo, hay un detalle que no debemos desdeñar: La *Ley de Instrucción Pública* se redactó bajo unos parámetros políticos acordados y perfectamente estructurados, tanto desde el ámbito político del liberalismo doctrinario, como desde el prisma moral de la Iglesia católica. Pero esto anterior no influenció lo suficiente como para recoger las diferentes sensibilidades educativas que venían subyaciendo en la legislación educativa desde la *Constitución* de 1812 tal y como hemos estudiado a lo largo de esta investigación. Se trata de dos planos de comprensión sobre esta ley diferentes, uno externo y otro interno. En la parte externa está la arquitectura de esta ley que se construye conforme a esos parámetros políticos consensuados y preestablecidos. En el *espíritu* de esta ley se albergan elementos que supusieron una novedad educativa y que empezaron a estar latentes cuatro décadas antes.

Algo semejante ocurre con el «higienismo» que es otro de los elementos que aportan una novedad a esta ley. Igualmente, entre las unidades de análisis extraídas por albergar alguna novedad educativa destaca aquella que da cabida en la legislación a los niños ciegos. Los niños entre seis y nueve años también están recogidos por Moyano. En esta ley se incluye como novedad la creación de escuelas públicas con capital privado para poder llegar al mayor número de población posible.

En otro orden de cosas, se introduce también la formación de maestros y la pedagogía en el aula, la dignificación del cuerpo y los requisitos de entrada a este como fórmulas de avance en la educación y en la instrucción. A esto anterior se acompaña la creación del cuerpo de inspectores que también aporta una gran novedad a la instrucción pública.

3. Conclusiones

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 es el punto final a un camino que ha ido escribiendo la *instrucción* pública con lenguaje más moderno y que, por la situación política durante más de cuarenta años, no aparece el momento idóneo para conjuntarla en un solo texto. Ese momento es 1857 y el texto es la *Ley de Instrucción Pública*. Por tanto, se puede afirmar que acopia lo anterior, pero llevando a su texto lo que verdaderamente moderniza la educación, y en aras del avance educativo y pedagógico. La propia *Ley de Instrucción Pública* de 1857 cuenta entre sus páginas con la mayor de las *innovaciones* para la época: la creación de un sistema educativo completo que va más allá de pretender ser un sistema y se diseña en fondo y forma –acorde al momento político y social– para ser un *todo educativo*.

La ley Moyano es el primer articulado legislativo que se eleva a rango de ley general y que goza de una arquitectura sólida, apoyada en una ley de bases y fundamentada en la pedagogía y en la modernidad, otorgándole unas características propias que le permiten tener una durabilidad de más de una centuria y abarcar las tres ramas de la enseñanza: la *primaria*, la *secundaria* y la *universidad*. En su interior y en su espíritu existieron elementos novedosos, incluso algunos de ellos innovadores y revolucionarios para la época en la que estaban apareciendo, dentro de la legislación educativa en España entre 1812 y 1857, como fueron la formación y la dignificación de maestros, la inspección en la escuela, la entrada de la niña en el circuito escolar, y la introducción de elementos pedagógicos que atacaban los preceptos del Antiguo Régimen. Esta ley presenta un diseño moderno, simple y asumible por la sociedad.

Actos prohibidos: la cultura escolar clandestina entre memoria colectiva e historia pública[1]

Juri MEDA
Università degli Studi di Macerata (Italia)
juri.meda@unimc.it

Avelina MIQUEL LARA
Universitat de les Illes Balears. IRIE/GEDHE (España)
avelina.miquel@uib.eu

Lucia PACIARONI
Università degli Studi di Macerata (Italia)
l.paciaroni2@unimc.it

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ
Universitat de les Illes Balears. IRIE/GEDHE (España)
sara.gonzalez@uib.es

RESUMEN: Este trabajo explora la historia oculta de las prácticas escolares prohibidas, es decir, aquellas acciones de transgresión que los estudiantes llevaban a cabo como forma de resistencia frente al sistema. A través de una muestra de testimonios orales recopilados en Italia y España, se reflexiona sobre el valor de estas experiencias que, lejos de ser anecdóticas, revelan una dimensión clave del proceso de escolarización: la disidencia cotidiana estudiantil. Copiar en exámenes, hacer novillos o sabotear normas escolares son acciones que no solo responden a la exuberancia juvenil, sino que muestran una profunda insatisfacción con un modelo educativo autoritario, mecánico y emocionalmente hostil. Emociones como el aburrimiento, el miedo o la vergüenza emergen como motores fundamentales de estas prácticas, y subrayan el fracaso del sistema a la hora de ofrecer una experiencia pedagógica significativa. Adoptando una perspectiva de historia pública y participativa, el estudio pone en valor las voces de quienes vivieron estas experiencias en primera persona, mostrando cómo la rebeldía estudiantil puede ser leída también como forma legítima de reivindicación identitaria y crítica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Cultura Escolar; Transgresiones Escolares; Resistencia Educativa; Prácticas Clandestinas; Emociones en el Aula.

1. Introducción

La historia de la educación ha tendido a enfocarse en las prácticas pedagógicas y costumbres educativas del pasado, centrándose en lo que los alumnos debían hacer y cómo debían comportarse. Sin embargo, se ha prestado menos atención a lo que no debían

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por: PID2020-113677GB-I00/ MICIU/ AEI / 10.13039/501100011033 Programa de Foment de la Recerca i la Innovació de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026

hacer, a lo que se les prohibía, pero continuaban haciendo, mostrando formas de resistencia a la inculturación forzada por los adultos.[2]

Estas transgresiones se originaban –y se siguen originando– a causa tanto del antagonismo socio-cultural entre maestros y alumnos de clases populares como por el conflicto intergeneracional entre adultos y niños y, también, entre niños de diferentes edades. Los actos de rebeldía surgían en un contexto donde aquellos sometidos a los procesos de escolarización, al tomar conciencia de su subalternidad social, intentaban reclamar su propia identidad cultural. Su mal comportamiento era a menudo señal de una irreductibilidad cultural a los códigos éticos y de comportamiento de las clases dirigentes. Estos alumnos se rebelaban a menudo contra los automatismos y las estrictas normas que regían el aula, cuestionando el sistema selectivo y las rígidas estructuras de tiempo, espacio y disciplina, a las que no estaban acostumbrados y eran naturalmente contrarios.

Utilizando los testimonios orales recopilados en Macerata (Italia) con la colaboración de los estudiantes del curso de *Historia de la Educación* impartido en el Grado en Educación Primaria y en Palma (España) con los estudiantes de la asignatura *La educación en el siglo XXI: claves para su comprensión* desarrollada en la Universitat Oberta per a Majors,[3] intentaremos reconstruir, desde abajo, una historia en muchos sentidos oculta por la discreción –si no por la clandestinidad– con la que estas prácticas inocentes se realizaban. La adopción de la perspectiva de la historia participativa sitúa esta investigación en el ámbito de la historia pública.[4]

2. Los actos prohibidos en la escuela: ¿Un nuevo objeto de la investigación histórica?

No existe una definición unívoca de lo que son los actos prohibidos en la escuela. Se trata de gestos y acciones más o menos graves, cometidos en secreto o a la vista de todos, en primera persona o junto con algún compañero de clase, pero que tienen en común el mismo objetivo o la misma consecuencia: la transgresión de las normas.

En definitiva, se trata de acciones ilícitas, prohibidas por el código de conducta escolar, cometidas en desafío a la autoridad a modo de provocación con el fin de demostrar la propia alteridad. Al igual que los delitos, consisten en la transgresión de las normas establecidas dentro de un determinado grupo social.

Como han demostrado ampliamente los estudios sobre el uso de fuentes orales en el ámbito de la historia de la educación, cuando se le pide a alguien que recuerde algún episodio de su trayectoria escolar, es poco probable que mencione una lección que le haya

[2] La tensión atávica entre la rebelión instintiva de los niños contra la escuela y la necesidad de silencio, obediencia y disciplina para enseñarles a leer y escribir en ese contexto ya ha sido abordada por María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster en su análisis *The Village School in an Uproar*: «Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education», en *School Memories. New Trends in the History of Education*, eds. Juri Meda, Cristina Yanes-Cabrera y Antonio Viñao Frago (Cham: Springer, 2017): 23-26.

[3] La Universitat Oberta per a Majors (UOM) es un programa de estudios para personas mayores promovido por la Universitat de les Illes Balears (UIB).

[4] Sobre este enfoque historiográfico, en particular, nos remitimos a: *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, eds. Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (Firenze: Firenze University Press, 2019); *Handbook of Digital Public History*, eds. Serge Noiret, Mark Tebeau, Gerben Zaagsma (Berlin; Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022); *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, eds. Frederik Herman, Sjaak Braster, María del Mar del Pozo Andrés (Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022); número monográfico «Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions», eds. Francisca Comas Rubí y Juri Meda, *History of Education & Children's Literature* XIX, no. 1 (2024): 11-16.

impactado especialmente o que se centre en el método de enseñanza utilizado por su profesor para impartir una determinada materia. Es mucho más probable que recuerde las fechorías cometidas y los castigos sufridos como consecuencia de estas malas acciones.[5] Lo que parecerían ser recuerdos infantiles insignificantes, trofeos de una juventud lejana, desechos heurísticos inútiles para el historiador dedicado a la reconstrucción científica del pasado educativo, parecen ser en realidad una de las experiencias más significativas vividas por personas de todas las edades y condiciones sociales en el entorno escolar. Esto puede parecer paradójico, pero las experiencias de recopilación de fuentes sobre el terreno llevadas a cabo por los historiadores oralistas lo dejan claro. Por lo tanto, surge una pregunta: ¿Estas acciones son intrínsecas a la experiencia escolar, inducidas y provocadas de alguna manera por ella, o son la consecuencia natural de la exuberancia juvenil y de las intemperancias transitorias que se derivan de ella? Es decir –para ser más claros– ¿Son un fenómeno independiente del entorno escolar o tienen su origen precisamente en ese entorno? Y –en tal caso– ¿Cuáles son sus causas?

Los testimonios orales recopilados están llenos de sugerencias durante la interrogación oral o el examen escrito, copias mecánicas de deberes escolares, plagios más creativos de los ejercicios realizados durante las clases por los compañeros sentados en los pupitres cercanos o el uso de «cartitas», «cartuchos», «rollitos» y «acordeones», o escribir sobre la piel fechas, reglas gramaticales o fórmulas algebraicas en los lugares más insospechados. Todo ello con el riesgo de que el recurso a estas ingeniosas estrategias no sirviera para colmar las lagunas acumuladas en semanas de ocio dichoso, obligándoles a cometer nuevas infracciones escolares para no incurrir en los castigos paternos. Por ejemplo, P.A. confesó haber urdido un plan bien articulado para copiar el tema en los exámenes de recuperación, una prueba prevista en septiembre para los que no habían conseguido aprobar italiano: «Nos organizamos entre compañeros. Cada uno tenía un "compinche" fuera del aula». Los tres alumnos consiguieron tirar por la ventana un folio con los exámenes, quejándose del calor y obligando al profesor a abrir la ventana. El hermano de P.A., montado en su moto, se marchó para entregar las preguntas a un profesor de un pueblo vecino. También participaba en el plan el conserje, que debía avisar de la llegada de los papeles. Una vez dada la señal, los tres estudiantes se apresuraron a terminar el agua que tenían en el banco y pidieron más al profesor: «Llamamos al conserje, que nos entregó la botella, ¡pero debajo estaban las respuestas!».[6]

En caso de que el nivel de preparación escolar no fuera suficiente –porque, como dice el refrán popular italiano *Scolaro che sempre zufola, di rado fa buona riuscita* (El alumno que siempre está silbando rara vez tiene éxito) –, había otros subterfugios a los que recurrir. El primero era quedarse en casa quejándose de los síntomas del *mal di scuola* (el mal de escuela también narrado por Daniel Pennac), mencionado en algunos testimonios. Había muchas formas de hacerlo más verosímil, todas muy ingeniosas: apoyar el termómetro en una fuente de calor o frotarlo contra las sábanas, haciendo que subiera la columna de mercurio, o beber infusiones de tabaco, para que realmente apareciera la fiebre. Uno de los trucos más famosos consistía en preparar a escondidas una bolsa de agua caliente y ponérsela en la frente durante un rato, como confesó Giorgio Guerriero:

[5] Cfr. Lucia Paciaroni. *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)* (Macerata: EUM, 2020): 87-88. Más en general, sobre el uso de la memoria escolar en la investigación histórico-educativa, véase: Agustín Escolano Benito, «Memoria de la educación y cultura de la escuela», en *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, eds. José María Hernández Díaz y Agustín Escolano (Barcelona: Tirant lo Blanch, 2002): 19-42; Antonio Viñao Frago, «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 12, (2005): 19-33.
[6] Testimonio oral prestado por P.A. (1944) a Maria Patrociello el 27/04/2025.

«Cuando mi madre vino a palparme la frente, estaba caliente y me dijo que tenía fiebre».[7] En caso de que los padres no se creyeran estas repentinas enfermedades, no quedaba más remedio que *marinare la scuola* (hacer novillos, faltar a clase) en compañía de otros escolares que huían de sus responsabilidades.

3. Las causas de los actos prohibidos

Tras enumerar rápidamente los principales tipos de estas acciones ilícitas, consideramos oportuno volver a la pregunta que nos planteábamos al principio: ¿Estas acciones son un fenómeno independiente del entorno escolar o tienen su origen precisamente en dicho entorno? Y, en tal caso, ¿Cuáles son sus causas?

Muchos afirman que detrás de ellas se esconden simplemente la pereza, la holgazanería o, peor aún, la ignorancia. Sin duda, la impudencia natural y típica de cierta edad empuja a sus autores a llevarlas a cabo. Al estudiar este fenómeno, sin embargo, nos hemos convencido de que estas acciones están fuertemente arraigadas en la experiencia escolar e influenciadas por las emociones generadas.[8] Recientemente, estudios psicológicos han demostrado que los preadolescentes y adolescentes tienen, de hecho, una mayor predisposición a correr riesgos y exponerse a peligros, en busca de la gratificación temporal provocada por la liberación de dopamina en el cerebro. El placer que ello les produce activa sus comportamientos, llevándolos a buscar sensaciones positivas y evitar las negativas, centrándose en las ventajas inmediatas y sin tener en cuenta las repercusiones futuras.[9]

Cuando se hace referencia a estas intemperancias escolares –sean del tipo que sean– se suele aludir a hechos ocurridos en los últimos cursos de primaria o primeros cursos de secundaria o bachillerato, es decir, en el momento en que los sujetos sometidos forzosamente a procesos sistemáticos de aprendizaje –conscientes de su condición de subalternidad cultural y en un intento por reivindicar su autonomía– tratan de rebelarse contra los automatismos, las reglas estrictas y la rígida organización del tiempo y el espacio, así como de los cuerpos, dentro del aula.

En definitiva, los estudiantes que adoptan estas formas de rebelión, más o menos explícitas, no son solo los marginados del sistema que, por lo tanto, inevitablemente, se oponen a él desencadenando un conflicto, sino que a menudo son estudiantes que se han cansado de someterse a ciertas reglas y mantener determinados ritmos. Para comprender mejor este fenómeno, no podemos ignorar la dimensión emocional del aprendizaje, ya subrayada por Piaget, Gardner y Goleman.

La emoción del aburrimiento –la sensación de insatisfacción, fastidio o tristeza que proviene de la falta de estímulos– es una de las causas de las conductas pasivas o, peor aún, agresivas y provocadoras que los alumnos tienen en clase, quienes reaccionan a la falta de participación activa en el proceso de aprendizaje con falta de atención, desinterés, burlas y mofas hacia el profesor, actos prohibidos paralelos a la clase, casi como para reafirmar su alteridad a través de su oposición pasiva. Ahora bien, a veces estas

[7] Testimonio oral prestado por Giorgio Guerriero (1972) a Elisa Guerriero el 29/04/2025.
[8] Sobre la perspectiva historiográfica de la historia de las emociones escolares, véanse los recientes: Agustín Escolano Benito. *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (Madrid: Visión Libros, 2018); Pablo Toro Blanco, «History of Education and Emotions», en *Oxford Research Encyclopedia* (Oxford: Oxford University Press, 2020). https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464.
[9] Cfr. Daniel J. Siegel. *La mente adolescente* (Milano: Raffaello Cortina, 2014).

manifestaciones son proactivas y se desarrollan fuera del espacio del aula, pero dentro de los límites del colegio, como acto de rebeldía o de venganza. Un ejemplo muy claro lo encontramos en el testimonio de la UOM que nos explica como dos compañeros de su clase, tras sufrir algunos correctivos con motivo de sus travesuras y sus malos expedientes decidieron maquinar una venganza. Tomaron unos cartuchos de dinamita de una cantera de piedra y los introdujeron en el tubo de escape del Seat 600 propiedad del colegio, estacionado en el parking. Este acto conllevó la actuación de la Guardia Civil y la acusación de terrorismo sobre varios alumnos del centro, hasta esclarecer los hechos de forma definitiva.[10] Por su parte, Mirco Falcioni admitió que se aburría escuchando las explicaciones de los profesores, por lo que «los libros de texto estaban regularmente garabateados con dibujitos o arrugados, pero también el pupitre. Recuerdo muy bien haber dibujado y tallado en él. En uno dibujé la "Riviera delle Palme", el estadio de San Benedetto».[11]

Si el aburrimiento provocado por un aprendizaje mecánico y pasivo basado en la mera escucha generaba desatención e insubordinación en clase, el miedo a las consecuencias que el estudiante tendría que sufrir por sus incumplimientos y falta de preparación constituía muy a menudo el impulso emocional para las huidas de la escuela y las tentativas de escapar de cualquier manera de los feroces castigos o las burlas públicas a las que se sometía a los malos alumnos.[12] Uno de los testimonios recogidos en la UOM nos explica que decidió «dejar de asistir a las clases de francés privadas, paradójicamente obligatorias, impartidas por el director del colegio». Prosigue: «recuerdo esas clases como un espacio opresivo donde me sentía bloqueado y angustiado. Su presencia autoritaria me paralizaba; no podía concentrarme ni aprender. Después de asistir a unas pocas sesiones –quizá dos o tres– tomé una decisión impulsiva: no volver. Pero no tuve el valor de confesarlo en casa. En lugar de enfrentar el problema, opté por escapar. Mientras mi padre pensaba que estaba aprendiendo francés, yo me refugiaba en el campo».[13] A menudo, el miedo se asocia a la figura del maestro, como en el caso de Michele Portacci, quien afirmó: «Los maestros eran estrictos y teníamos mucho miedo de las maestras. [...] Si la maestra se enfadaba y le decía a mi madre que no me había portado bien, había que tener miedo, ¡era un problema!».[14]

La vergüenza era otro muelle emocional muy fuerte. El latente sentimiento de incapacidad y la ansiedad por el rendimiento que generaban en los alumnos las continuas pruebas y evaluaciones a las que los sometían los profesores, con la consiguiente clasificación de los más aplicados y los más *ciuchi* (burros), y la marginación de estos últimos dentro de la clase. Era precisamente la vergüenza la que les empujaba a idear diversos subterfugios y estratagemas para superar las pruebas y los exámenes, para obtener una nota más alta, exponiéndose al riesgo de castigos aún más duros. El recuerdo de un fuerte momento de vergüenza y bochorno sigue vivo en la memoria de F.F. cuando la profesora le hizo hacer el análisis gramatical explicándole lo que había que subrayar y lo que había que rodear: «Probablemente no entendí bien lo que tenía que hacer y lo hice todo al revés, así que borré y volví a hacer el ejercicio. Cuando la profesora pasó por los pupitres para

[10] Testimonio X. Alumno de la asignatura *La educación en el siglo XXI: claves para su comprensión*, Curso 2024/25.
[11] Testimonio oral prestado por Mirco Falcioni (1971) a Elena Falcioni el 6/04/2025.
[12] Sobre este tema, ya se ha escrito algo en: Juri Meda y Lucia Paciaroni. «Miedo y vergüenza: breve historia de dos emociones escolares (Italia, siglo XX)», en *Infância, juventude e emoções na história da educação*, eds. Heloisa Helena Pimenta Rocha y Pablo Toro Blanco (Belo Horizonte: Fino Traço, 2022): 167-199.
[13] Testimonio Y. Alumno de la asignatura *La educación en el siglo XXI: claves para su comprensión*, Curso 2024/25.
[14] Testimonio oral prestado por Michele Portacci (1940) a Claudia Brancatisano el 26/04/2025.

comprobar los cuadernos, cogió el mío y me lo tiró a la cara diciendo: "¿Dónde has copiado así o asá?". Me dio vergüenza, sentí pena e injusticia porque no había copiado. Ella había visto las tachaduras y pensó que yo había copiado. Esto provocó las risas de toda la clase e incitó a todos a reírse de mí».[15]

Analizadas en este contexto, las fechorías de los alumnos son –también, no solo, obviamente– la respuesta ingenua e instintiva a la ineptitud pedagógica de algunos profesores, que no han sido capaces de ofrecerles una experiencia educativa inclusiva y fortalecedora, orientada a la mejora constante de todos los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

Esta breve presentación de un trabajo mucho más amplio en curso nos permite poner en valor las prácticas disidentes y las fechorías escolares como objeto de estudio. Ignorar en la historia de la educación este tipo de actos supone desatender una dimensión clave de la experiencia escolar: el conflicto y la disidencia cotidiana. Las transgresiones escolares no son simples travesuras, sino formas de resistencia cultural y emocional ante modelos educativos autoritarios o carentes de mecanismos capaces de generar motivación e interés por parte del alumnado. Las prácticas clandestinas y subversivas revelan una realidad silenciada, a menudo ignorada por los relatos oficiales. Sin embargo, estos gestos, aunque invisibles o reprimidos, constituyen una pedagogía paralela que cuestiona la legitimidad del modelo impuesto y, a su vez, ofrece al investigador indicadores para medir el índice residual de conflictividad dentro de la clase e identificar las estrategias para su definitiva desactivación. Detrás de cada acto prohibido puede haber una pregunta por el sentido, una demanda de reconocimiento o una búsqueda de identidad, dignidad o rebelión contra lo impuesto.

[15] Testimonio oral prestado por F.F. (1982) a Chiara Di Martino el 19/04/2025.

Social and Public Engagement of Historiographical Research on the University and Higher Education in Italy: New Paradigms and Perspectives

Sofia MONTECCHIANI
University of Chieti-Pescara (Italy)
sofia.montecchiani@unich.it

Luigiaurelio POMANTE
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

ABSTRACT: Research into the history of the university and higher education in Italy has undergone several phases since the late 20th century. Particularly noteworthy is the shift from traditional studies focusing on the Medieval and Modern periods to those addressing the Contemporary era. This evolution has been driven by the intense activity of specialized research centers and groups, alongside the development of new sources and methods of analysis. Moreover, in line with one of the university's most current and socially engaged roles, the so-called *Third Mission*, historiographical research has increasingly sought to define its core function within a broader societal context. This contribution therefore aims to highlight how, in recent years, universities have been analyzed not only for their historical development, but primarily in terms of their cultural, social, political and economic significance, and their relationships with local communities and frameworks. Recent studies have expanded the field beyond the traditional history of universities, addressing a range of significant educational topics, including gender issues, the history of youth associations, changes in teaching methodologies and teacher training. The latest phase of Italian university historiography, marked by strong social engagement, is also reflected in efforts to promote the historical, cultural and educational heritage of universities. Notably, growing attention has recently been paid to the heritage and activities of university museums. This has resulted in an increasing demand for workshops and events with an educational and outreach focus, capable of actively engaging not only the academic community but, more importantly, the wider public.

KEYWORDS: History of the University; Higher Education; Social And Public Engagement; Research Perspectives; Italy.

1. Introduction: The History of the University and its roots in Italy

In the Italian context, the first efforts to organize research in the field of the history of the university and higher education can be traced back to the early 20th century. It was the University of Bologna that led the way. Beginning in 1907, on the occasion of the 8th centenary of the *Studium*, the foundations were laid for the establishment of an Institute for the History of the University of Bologna. In addition to collecting and preserving archival and printed sources, the Institute was intended to reconstruct the history of the *Studium* by tracing the development of its disciplines and its various academic chairs.[1]

[1] For further insights into the history of the University of Bologna and the role of the Institute, see: Albano Sorbelli, «L'opera dell'Istituto per la storia dell'Università di Bologna», *Studi e memorie per la storia*

From this initial experience –which also led to a series of periodical publications– a network gradually developed among scholars working on the history of universities in Italy. Inspired by the Bolognese model, they launched similar initiatives, such as the Institute for the History of the University of Padua[2] and the Permanent Committee for the History of the University of Modena.[3]

However, a significant breakthrough in the promotion of this type of study came only in 1939. At the time, the then Minister of National Education, Giuseppe Bottai, launched a national project aimed at enhancing Italian universities through the collection of a series of institutional monographs. Bottai sought to emphasize Italy's academic primacy in terms of tradition, scholarly rigor, and cultural distinction. University rectors received a circular with precise instructions: using modern historical methods, the project was to explore not only key historiographical developments but also the distinct social and cultural roles each university played within its local context.

For this reason, it was important to highlight factors such as the institution's ability to engage with its region, to attract eminent scholars and professors, and to support patterns of academic mobility among students and staff. The project aimed to produce comprehensive and accessible works, designed to make the «autobiographies» of Italian universities known at both national and international levels. Each volume was to be overseen by a dedicated committee composed of representatives from all faculties, in order to promote an interdisciplinary approach.[4]

This initiative reflected Minister Bottai's and the Fascist regime's broader interest in universities, seen as key institutions for the development of science and culture and as pivotal to the political and social renewal of the era. This heightened attention to university matters culminated in 1940 with the organization, in Bologna, of the First National Conference on the History of Italian Universities, followed by a proposal for the First International Congress on the History of Universities, scheduled to take place in Rome in 1942. Due to the outbreak of war, however, the event never took place.[5]

2. The Transformation of Italian Historiography on Universities from the Late 20th to the Early 21st Century

At the end of the Second World War, the Italian school and university system was basically in a state of profound crisis. The destruction of buildings and teaching

dell'Università di Bologna 15 (1942): 177-204; Sorbelli, Albano and Simeoni, Luigi (Eds.). *Storia della Università di Bologna* (Bologna: Nicola Zanichelli Editore, 1944-1947); Giorgio Tabarroni, «Originieattività dell'ISTUB, Istituto per la storia dell'Università di Bologna», *Strenna storica bolognese* 37 (1987): 383-406; Andrea Giorgi and Leonardo Mineo, «Archivi per la storia dell'Alma Mater Studiorum: un centro memoriale per l'Università di Bologna», *Annali di Storia delle università italiane* 1 (2021): 155-161.

[2] <https://mostre.cab.unipd.it/settecentenario/it/32/l-eredita-l-istituto-per-la-storia-dell-universita-di-padova>.

[3] Royal University of Modena. *Della istituzione di un Comitato permanente per la storia della Università di Modena* (Modena: Società tipografica modenese, 1928).

[4] Ministry of National Education, General Directorate of Higher Education. Circular no. 233, 26 January 1939, «Collezione di monografie sulle Università d'Italia», annex: «Norme per la esecuzione della Collezione di monografie sulle Università d'Italia», *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale* 66, no. 6 (7 February1939): 295-301; Pomante, Luigiaurelio. *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)* (Milan: Franco Angeli, 2018).

[5] Albano Sorbelli, «Il primo Convegno Nazionale per la Storia delle Università italiane, Bologna, 5-7 aprile 1940-XVIII», *L'Archiginnasio. Bollettino della Biblioteca comunale di Bologna* 35, no. 1 (1940): 73-86.

equipments, the loss of cultural and scholarly assets, the stagnation of research, the collapse of organizational and administrative structures, and – above all – the material and moral distress experienced by professors and students after the horrors of the regime and the war were among the major challenges that the system had to confront.

The democratic reconstruction of the national education system – initiated in 1946 by Minister Guido Gonella – was long and arduous. Periods of significant tension were not lacking, culminating, at the end of the 1960s, in the well-known student protests of 1968, which also strongly impacted Italian universities.

Nevertheless, these upheavals, along with the advent of the so-called «mass university», helped to inaugurate a renewed and meaningful phase in the study of university history. Beginning in the 1970s and 1980s, new research centers devoted specifically to the history of higher education were established in Italy, modeled on those created in the early 20th century. Notable examples include the centers in Pavia, Rome, Turin, Messina, Sassari, Pisa, and Ferrara.[6]

The intense scholarly activity promoted by these centers, along with the emergence of specialized research groups in the final decades of the century, laid the foundations for a genuine renewal of the field. From the 1990s onward, a decisive expansion of research topics took place, driven by the discovery and critical use of previously neglected sources and the adoption of more rigorous and contemporary methodological approaches.

In this context – and in contrast to the traditional focus on the Medieval and early Modern periods – scholarly attention gradually shifted toward the Contemporary age, with particular interest in the evolution of university policies and institutional frameworks.

Another significant indicator of the historiographical transformation was the changing profile of scholars in the field. Increasingly, researchers came from both the humanities and the sciences, reflecting the necessarily intersectoral and interdisciplinary nature of contemporary university studies.

Moreover, the 1990s marked the peak of this process of renewal, with the establishment of two important institutions: the Inter-University Research Center for the History of Universities, the Unistoria, promoted by the University of Naples «Federico II», the University of Siena, and the Italo-German Historical Institute in Trento; and, most notably, CISUI-*Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane*. Founded in 1996 through a joint initiative of scholars from the universities of Bologna, Padua, Messina, Sassari, and Turin, CISUI quickly became a national and European reference point for research on the history of universities.[7]

In Italy, it served – and continues to serve – as a hub for scholars who have revitalized the field, including, among others, Gian Paolo Brizzi, Ilaria Porciani, Andrea Romano, Piero Del Negro, Ester De Fort, Giuseppina Fois, Angelo Massafra, Elisa Signori, and Mauro Moretti. Today, CISUI coordinates the work of researchers from 27 Italian universities and organizes academic conferences, seminars, and a variety of scholarly and pedagogical initiatives. Based in Bologna, the Center also sponsors two publication series and the prominent international journal *Annali di Storia delle Università italiane* [*Annals*

[6] Luigiaurelio Pomante, *L'Università italiana nel Novecento* (Milan: Franco Angeli, 2020); Luigiaurelio Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di Storia dell'istruzione superiore in Italia* (Bologna: il Mulino, 2022).

[7] Sofia Montecchiani, «Studies on the History of the University and Higher Education in Italy: between Historiographical Review and New Research Perspectives», *History of Education & Children's Literature* XIX, no. 2 (2024): 467-486.

of the History of Italian Universities]. It functions as a central platform for discussion on heuristic, methodological, cultural, social, and political issues related to university history.[8]

Finally, with the advent of the 21st century, a new phase of innovation in historical research on higher education has taken shape, characterized by increasingly international collaborations. In this regard, special mention must be made of the Heloïse Project – European Workshop on Historical Academic Databases, launched in 2012 –.[9] Today, the project involves approximately 60 European universities and around 120 scholars. Within this framework, some of the most innovative research of recent years has emerged, such as studies on university obituaries, academic memory, and the social and demographic characteristics of academic populations, all of which reflect broader advances in the field of historical-educational research.[10]

3. Historiography of the Italian University: Between Engagement and Commitment

The transformations undergone by the university system over the past two centuries, along with historiographical and educational analyses of the paradigms that have shaped Italian universities to date, provide a solid foundation for reflection on the current role of the university, scientifically, as well as culturally, politically, economically, and socially.

It is no coincidence that the research lines promoted since the late 1990s in the field of university history have addressed topics that are markedly innovative compared to earlier studies. These include investigations into the role of universities in nation-building processes, the protection and enhancement of university cultural heritage and historical archives, the study of so-called «minor» universities, the analysis of student associations, gender issues and the slow path toward the integration of women into academic life, as well as the evolution of university autonomy and teaching freedom. More recently, scholars have focused on the development of educational and technological innovation in universities, which intersects with broader issues such as the dematerialization of sources, the rise of e-learning and online universities, and new academic publishing policies, particularly the spread of open access.

Another expanding field of investigation concerns issues related to academic memory and, more specifically, public history, together with the expansion of the so-called Third Mission of the university. This includes the analysis of knowledge transfer processes, public engagement, the promotion of active citizenship, and awareness-raising on key issues such as inclusion, sustainability, lifelong learning, and the cultural valorization of university heritage.[11]

[8] https://centri.unibo.it/cisui/it.
[9] https://heloise.hypotheses.org/.
[10] For example, see: Gian Paolo Brizzi and Andrea Romano (Eds.). *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo). Atti del Convegno di studi, Bologna 25-27 novembre 1999* (Bologna: Clueb, 2000); Luigiaurelio Pomante, «I necrologi dei professori universitari. Una fonte preziosa per lo studio della storia dell'università e dell'istruzione superiore», in *Fonti per la storia delle popolazioni accademiche in Europa. Atelier Héloïse*, eds. Gian Paolo Brizzi, Carla Frova and Ferdinando Treggiari (Bologna: il Mulino, 2022); and the parts devoted to university memory in: https://www.memoriascolastica.it/
[11] Notable publications include: Simonetta Polenghi. *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876* (Brescia: La Scuola, 1993); Ilaria Porciani (Ed.). *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano* (Naples: Jovine Editore, 1994); Floriana Colao. *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia* (Milan: Giuffrè, 1995); Fien Danniau, Ruben Mantels and Christophe Verbruggen, «Towards a Renewed University History: UGentMemorie and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital

With regard to the latter, several significant initiatives have been promoted by scholars in the field of university history. Among them are the founding of the Museum for the History of the University of Pavia and the European Museum of Students (MEUS) in Bologna,[12] as well as the organization of exhibitions and academic seminars, often open to local communities, aimed at highlighting the educational, artistic, and cultural value of university institutions and their deep connections to the territories in which they are rooted.

4. Conclusions

Since the Bologna Process of 1999, efforts have been made to establish a common European Higher Education Area. However, each national system has largely retained its distinctive features, shaped by specific historical, cultural, and socio-economic factors. Universities have always been closely linked to their respective local and national contexts. However, in recent years there has been an increasing call for them to play a more active role in the social and economic development of the territories in which they carry out their activities.

As places for debate, scientific research and intellectual engagement, universities are now called upon to align their curricula more closely with professional and economic needs through meaningful dialogue with stakeholders. They are also being urged to embrace a more public-facing mission, beyond the scientific sphere, in order to respond to pressing social and cultural challenges.

This situation has prompted the academic system to undertake a critical reassessment of its institutional mission, with a view to enhancing its impact and expanding the areas of intervention within which it operates.[13]

The dimensions of public engagement and new forms of collaboration between universities, communities, and local actors are central to meeting today's challenges – and those of the future – and to restoring the university's central role in the processes of national and international development. This democratic reorientation must involve all actors within the academic ecosystem, as well as local communities.

History in Commemorating the University», *Studium* 5, no. 3 (2012): 179-192; Romano, Andrea. *Dalla lectura all'e-learning* (Bologna: Clueb, 2015).

[12] Luigiaurelio Pomante. *L'Università italiana nel Novecento* (Milan: Franco Angeli, 2020), 181-196.

[13] Associazione TreeLLLe. *Dopo la riforma: università italiana, università europea? Proposte per il miglioramento del sistema terziario* (Genova: TreeLLLe, 2017); Magni, Francesco. *L'Università e il rilancio della formazione terziaria* (Rome: Studium, 2023).

Los «cuadernos escolares» de un represaliado político del franquismo, 1939-1940

Pedro L. MORENO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia (España)
plmoreno@um.es

Dolores CARRILLO GALLEGO
Universidad de Murcia (España)
carrillo@um.es

Josefa DÓLERA ALMAIDA
Universidad de Murcia (España)
j.doleraalmaida@um.es

RESUMEN: La comunicación tiene por objeto efectuar una primera aproximación al estudio de una colección singular de «cuadernos escolares» de formación matemática realizados por un joven republicano represaliado por el franquismo, Antonio Ruiz de Fez (1919-2001), durante el año que permaneció recluido en el Penal Central de Chinchilla, tras la finalización de la Guerra Civil, entre 1939 y 1940. En este avance, analizaremos, en primer lugar, el contexto no escolar, en el que los cuadernos fueron elaborados, en segundo lugar, aludiremos a su artífice y, en tercer lugar, al maestro que los orientó y supervisó. Por último, abordaremos las características de los cuadernos como objeto material, así como los contenidos y ejercicios matemáticos contemplados.

PALABRAS CLAVE: Cuadernos Escolares; Penal Central de Chinchilla; Represión Franquista; Depuración del Magisterio.

1. Introducción

La historiografía internacional desarrollada a lo largo de las últimas décadas ha puesto de manifiesto que los cuadernos escolares han sido objeto de especial atención, entre otros ámbitos de conocimiento, desde un amplio espectro de perspectivas e intereses de la historia de la educación.

La comunicación tiene por objeto efectuar una primera aproximación al estudio de una colección singular constituida por un conjunto de dieciséis «cuadernos escolares» de formación matemática realizados por un joven republicano represaliado por el franquismo, Antonio Ruiz de Fez (1919-2001), durante el año que permaneció recluido en el Penal Central de Chinchilla, tras la finalización de la Guerra Civil, entre 1939 y 1940.

En este avance del estudio analizamos concisamente, en primer lugar, el contexto no escolar, el entorno carcelario, en el que los cuadernos fueron elaborados. En segundo lugar, nos aproximamos al conocimiento del artífice, como denominaría en sus *Memorias*, de las «libretas», el Secretario de las Juventudes Socialistas de su Chinchilla natal en el estallido de la Guerra Civil, Antonio Ruiz de Fez. En tercer lugar, examinamos

la figura de otro represaliado político, el maestro Manuel Gil Sánchez, con quien conviviría en el Penal, bajo cuya dirección se llevarían a cabo.[1]

Asimismo, efectuaremos una primera aproximación al estudio de la colección de «cuadernos escolares». Por una parte, analizaremos sus características como objeto material –formatos, dimensiones, apariencia, iconografía, modalidades, etc. –. Por otra parte, fijaremos y aplicaremos una serie de criterios de clasificación ad hoc que permitan establecer, desde la parcela de la historia de la educación matemática, una tipología de la colección, los contenidos matemáticos contemplados, el nivel educativo, etc.

2. El contexto de producción: el Penal Central de Chinchilla

Entre las potencialidades atribuidas por los historiadores de la educación al estudio de los cuadernos escolares destacan las oportunidades ofrecidas para ayudar a conocer y estudiar la realidad y las prácticas escolares, la vida cotidiana en las aulas y las instituciones educativas.[2] En este caso no estamos ante un contexto escolar, sino un entorno penitenciario.

El Penal Central de Chinchilla se construyó a finales del siglo XIX dentro del perímetro amurallado del castillo medieval de la ciudad de Chinchilla de Montearagón (Albacete). El recinto carcelario, de nueva planta, estaba formado por un edificio poligonal de tres alturas distribuidas en torno a un patio central. Entre sus dependencias principales contaba con oficinas, estancias para los servicios del penal, galerías de celdas, dormitorios diáfanos para los penados, aseos, enfermería, capilla, etc. El penal inició su actividad en agosto de 1899, siendo clausurado, en 1925, en un primer momento durante la dictadura de Primo de Rivera, debido a sus precarias condiciones. La segunda etapa, no exenta de vicisitudes, transcurriría desde 1930 hasta su cierre definitivo en 1946. Las deficiencias y las carencias estructurales persistieron. Junto al mal estado de conservación, la falta suficiente de agua corriente, la aridez del montículo de San Blas sobre el que se elevaba a más de 900 metros de altura, dominando la llanura manchega, intensificaba gran parte del año un calor diurno sofocante y un frío nocturno extremo, circunstancias que agravaban las condiciones de dureza de esta penitenciaría. Las instalaciones, previstas inicialmente para una población máxima de 500 internos, superarían con creces en algunos momentos de su existencia su capacidad, lo que empeoraría las condiciones de vida del penal.[3]

3. El artífice de las «libretas»

El artífice de las «libretas» fue Antonio Ruiz de Fez nacido en Chinchilla el 23 de septiembre de 1919, donde fallecería el 29 de septiembre de 2001. Antonio Ruiz tenía al estallido de la Guerra Civil dieciséis años de edad, trabajaba en la Notaría y era Secretario de las Juventudes Socialistas locales. Como narraba en sus *Memorias*, decidió alistarse voluntario en diciembre de 1936, con diecisiete años, junto con otros miembros de la agrupación local de las Juventudes Socialistas, siendo destinado a Intendencia y, tras su

[1] Agradecemos a los hijos de Antonio Ruiz de Fez, Manuel Alfonso y María José Ruiz Sanz, y a la nieta de Manuel Gil Sánchez, Lola Puentes Gil, las facilidades dadas para llevar a cabo este estudio.

[2] María del Mar del Pozo Andrés y Sara Ramos Zamora, «Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, coords. Alfredo Jiménez Eguizabal et al. (Burgos: Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003), 653-663.

[3] Miguel Garví Sánchez. *Chinchilla y su penal* (Albacete: Uno Editorial, 2017).

incorporación a filas, sería asignado, como administrativo, a las oficinas del Estado Mayor del Ejército de Levante.[4]

Al finalizar la Guerra Civil, de vuelta al domicilio familiar, Antonio Ruiz con diecinueve años, menor de edad, fue encarcelado el doce de julio de 1939 en el penal de su ciudad natal junto con tres compañeros de las Juventudes Socialistas que también se alistaron voluntarios. Miguel Garví, lamentaba no haber podido contar con información estadística sobre la población recluida en el penal entre 1930 y 1946, ni disponer de «experiencias de los que estuvieron dentro, bien como presos, bien como guardianes, en testimonios verbales o escritos […] para determinar claramente cómo era la vida en este edificio y cómo se desarrollaba la estancia de los presos entre sus muros».[5]

Antonio Ruiz relataba en sus *Memorias* las condiciones de extrema precariedad y dureza existentes en el penal a su llegada y durante su permanencia en el mismo:

> Nos destinaron a la novena brigada. La impresión que llevamos fue tremenda pues allí no se cabía ni de pie y teníamos que hacer sitio para cuatro más. Aquella noche dormimos o velamos, con los paisanos que estaban en aquella brigada, que nos cedieron medio petate y había que estar de canto, de otra postura no se cabía; al día siguiente ya nos trajeron de nuestras casas el petate (colchón estrecho y fino), y dormíamos, claro está, en el suelo encima del cemento.
>
> La prisión se componía de planta baja y dos pisos, 1.º y 2.º con nueve brigadas; cada brigada tenía doscientos y pico de presos; en total éramos más de mil ochocientos presos […] éramos tantos que no se podía ni andar. Nosotros nos amoldamos, como los demás, a lo que había y así aguantamos en un rincón un año y pico.[6]

Antonio Ruiz y sus tres compañeros fueron sometidos a Consejo de Guerra y condenados a cuatro años de prisión por «excitación a la rebelión», condena reducida, finalmente, a un año. Durante su encierro hizo amistad con otro preso, un maestro de La Gineta:

> cultísimo e inteligente […] y todo el año que estuve en el penal me dio clases de matemáticas, algebra y francés. Yo a cambio le daba la comida que me subía mi madre para no comer aquel rancho, bien se la daba toda o la compartíamos […]. Empezábamos por la mañana hasta la noche sentados en el petate; yo aproveché el tiempo, estudié y aprendí muchas cosas que no sabía y gracias a D. Manuel. (Aún conservo en casa un montón de libretas de todo el trabajo que hicimos) y que luego me sirvió.[7]

4. El maestro

El maestro de La Gineta era Manuel Gil Sánchez, nacido en Albacete el 11 de agosto de 1894, donde fallecería el 5 de febrero de 1954. Tras obtener el título de maestro de primera enseñanza elemental en Albacete en 1909, lograría el de maestro de primera enseñanza superior en la Escuela Normal Superior de Maestros de Valencia en 1912. Ingresó por oposición como Maestro Nacional en octubre de 1918. Su primer destino lo

[4] Antonio Ruiz de Fez, «Memorias de un defensor de la democracia» (Documento mecanografiado inédito, 2001).
[5] Garví, *Chinchilla y su penal*, 167.
[6] Ruiz, *Memorias*, 29.
[7] Ruiz, *Memorias*, 30.

desempeñó en la escuela nacional de niños de Motilleja (Albacete), al que seguirían los de Fuentes de Andalucía en Sevilla, y Povedilla, La Gineta y Villarrobledo en Albacete.

Tras la Guerra Civil, Manuel Gil sufrió la sanción más grave del proceso de depuración con la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, por Orden de 6 de noviembre de 1943. En el pliego de descargos elevado ante la comisión depuradora en su defensa aludiría a algunas experiencias docentes que podrían guardar cierto paralelismo con la realizada, posteriormente, con Antonio Ruiz en el penal de Chinchilla. Así, manifestaría que «no se compagina que siendo maestro sin prestigio profesional haya en La Gineta acaparado toda la segunda enseñanza, confiándosele los jóvenes que hacían estudios de carreras y bachiller».[8]

A la separación definitiva del servicio se unirían otras adversidades personales y familiares no menores. Manuel Gil ingresaría en prisión provisional el 11 de mayo de 1939 siendo condenado por Consejo de Guerra como autor del delito de «Adhesión a la rebelión militar», el 20 de julio de 1939, a la pena de treinta años de reclusión, parte de los cuales cumpliría en el penal de Chinchilla donde coincidiría con Antonio Ruiz.

5. Los cuadernos

Antonio Ruiz conservó los dieciséis «cuadernos» realizados durante su permanencia en el penal de Chinchilla a lo largo de su vida. Los cuadernos fueron hallados tras su fallecimiento, en su despacho, entre sus documentos privados, agrupados en un paquete atado con un cordel, y entre ellos una nota manuscrita en la que hacía referencia a su autoría, procedencia, su valor personal y el ruego de que no se destruyeran.

5.1. *El soporte: descripción física de los cuadernos*

Una primera aproximación al estudio de los cuadernos debería partir de su fisonomía, forma física y presencia exterior. A tenor de la tipología propuesta por María del Mar del Pozo y Sara Ramos, compuesta por cinco categorías, podríamos afirmar que los cuadernos considerados corresponderían, con ciertas matizaciones, al cuarto tipo formado por «los cuadernos con cubiertas estandarizadas, de cartón fino y generalmente oscuro».[9]

Entre los principales rasgos característicos de sus aspectos materiales podemos señalar que todos los cuadernos cuentan con una orientación vertical. En cuanto a su tamaño, 14 de ellos tienen unas dimensiones aproximadas de 15 cm. por 21 cm., con un formato en cuarto, el más común, y dos de ellos, de menor tamaño, de 10,5 cm. x 15 cm., en octavo. Se trata de cuadernos rayados horizontalmente; si bien en algunos casos cuentan con rayas impresas verticales, de color rojo, de particular utilidad para realizar ejercicios de contabilidad.

El número de páginas oscila entre 20 y 158, siendo lo más común el cuaderno de 32 páginas y la media del número de páginas, 48. En la mayoría se han utilizado todas las páginas, incluso las internas de las cubiertas, pero algunos tienen las páginas finales en blanco.

A pesar de las penosas condiciones existentes y la precariedad de medios disponibles para redactar y elaborar los cuadernos, sus páginas interiores están escritas con pulcritud, casi

[8] Manuel Gil Sánchez, «A la Comisión de Depuradora del Magisterio de la provincia de Albacete», 23 de abril de 1942, p. 1, signatura 32/12277, expediente 55, Archivo General de la Administración (AGA).
[9] Pozo y Ramos, «Los cuadernos de clase», 656.

siempre a tinta, y una caligrafía uniforme. En algunos cuadernos hay marcas de revisión de los ejercicios efectuadas, presumiblemente, por su tutor, concretamente «B» o «Visto». Las anotaciones no relacionadas directamente con las actividades matemáticas se encuentran en las cubiertas —portada, contraportada e interior de las mismas—. En muchas portadas está la palabra «prisión», en algunas figuran una fecha, así como en el cuaderno más voluminoso un reconocimiento expreso a la colaboración del maestro, Don Manuel Gil Sánchez. En las cubiertas también figuran mensajes personales al parecer, de familiares, del hermano de Antonio Ruiz.

5.2. *Los contenidos de los cuadernos*

Los contenidos de los cuadernos son, fundamentalmente, problemas de matemáticas, aunque también hay páginas dedicadas a la teoría en la que se fundamenta su resolución. Los temas abordados —siguiendo el orden que pueden encontrarse en una obra de aritmética— son:

Sistema métrico decimal. Medidas monetarias.

Tanto por ciento, por mil, por gruesa, por docena.

Potencias y raíces.

Peso específico.

Regla de tres simple y compuesta.

Repartos proporcionales. Conjunta. Aligación.

Falsa posición.

Interés simple y compuesto.

Descuento. Vencimiento de pagos. Compañía. Comisiones. Corretajes.

Taras. Ganancias o pérdidas. Transportes. Seguros. Trueques. Reducciones.

Facturas. Cuentas corrientes sin interés.

Progresiones aritméticas y progresiones geométricas.

Álgebra. Ecuaciones de primer grado con una o varias incógnitas.

En las portadas de los cuadernos solía especificarse, a modo de título, el contenido principal tratado en los mismos. Cada cuaderno está dedicado a uno o más temas y, en este segundo caso, los tipos de contenidos tratados están relacionados con los problemas planteados, que no están mezclados indiscriminadamente sino clasificados de forma diferenciada y vinculados a los mismos.

Para valorar el nivel de las enseñanzas contempladas en los cuadernos, habría que tener en cuenta la legislación coetánea. Pero los Decretos que regulaban la enseñanza primaria dejaban la concreción de los programas a la elaboración de reglamentos posteriores. Su reglamentación no llegó a promulgarse en el momento considerado. Como señalaría Agustín Escolano, «tal inhibición administrativa dejó en manos de otras instancias, entre las que se encuentran los autores y editores de libros escolares, la responsabilidad práctica

de la programación, esto es la función de dotar de contenido a las nuevas estructuras formales de la organización educativa».[10]

Una comparación inicial de los contenidos y los problemas plasmados en los cuadernos con algunas de las enciclopedias escolares más populares de la época permite apreciar, en principio, un nivel de enseñanza primaria superior, aunque la importancia concedida, por ejemplo, a los temas relacionados con las transacciones comerciales indica un enfoque que va más allá de tal nivel de enseñanza.

[10] Agustín Escolano Benito, «Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 426.

La percepción del alumnado de magisterio sobre el papel del investigador y la contribución social de la Historia de la Educación

Álvaro NIETO RATERO
Universidad Isabel I / Universidad de Salamanca (España)
a.nieto@usal.es

María HERNÁNDEZ CARAZO
Universidad de Salamanca (España)
maherca@usal.es

Javier NAVAL CONDE
Universidad de Salamanca (España)
javinavalc@usal.es

RESUMEN: En Historia de la Educación es interesante impulsar investigaciones dentro de las aulas universitarias para conocer las impresiones del alumnado sobre la disciplina. En este sentido, hay investigaciones orientadas hacia la percepción del alumnado de 2º de Bachillerato con relación a la asignatura de Historia de España,[1] pero todavía hay que indagar esa percepción hacia el alumnado universitario en lo que respecta a la asignatura de Historia de la Educación o similares. Por eso, este trabajo tiene como objetivo estudiar la percepción del alumnado de magisterio de la Universidad de Salamanca en el campus de Viriato de Zamora, enfocando el interés tanto en la idea que tiene de la función que cumple el investigador de la disciplina como la contribución social de la Historia de la Educación (ej. el conocimiento de las minorías étnicas, los procesos coeducativos, los modelos educativos en los regímenes políticos etc.) La muestra obtenida fue de 145 alumnos de un total de 676 matriculados en el curso 2024-2025. Se llevó a cabo una metodología cuantitativa, teniendo como punto de partida un cuestionario adaptado a escala Likert. Los resultados provisionales dan cuenta que el alumnado tiene una opinión formada sobre el oficio del investigador y de la historia de la educación como disciplina para dar a conocer las causas sociales. Con todo, se puede afirmar que aún queda mucho por investigar y enfocar todos los esfuerzos en transmitir la relevancia de esta disciplina para comprender los avances, estancamientos o retrocesos.

PALABRAS CLAVE: Social; Alumnado; Magisterio; Investigador; Historia de la Educación.

1. Introducción

El profesor Nóvoa reflexiona que «el historiador no busca devolvernos un pasado estático que estaría inscrito en los hechos; por el contrario, busca comprender todas las historias e identificar los grupos que tuvieron capacidad y legitimidad para contarlas».[2] Esta mediación entre tiempos y culturas exige reconocer que cada relato tiene consecuencias, que todo acto de escritura histórica implica seleccionar, iluminar y, en cierto modo, interpretar con responsabilidad. Así, su labor consiste en tensionar las versiones

[1] Nicolás Martínez Valcárcel (Dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (Valencia: Nau Llibres, 2014).
[2] António Nóvoa, «Carta a un joven historiador de la educación», *Historia y Memoria de la Educación* 1, (2015): 43. https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.14111

canónicas del pasado, abrirlas a la duda y dar lugar a nuevas interpretaciones que iluminen de otro modo el presente, pues, como recuerda el autor, «la historia no tiene lecciones para dar, pero es indispensable para abrir nuevas comprensiones, para iluminar aspectos que permanecieron en la sombra».[3] Desde esta concepción, cabe preguntarse por las razones que justifican esta investigación hoy.

En primer lugar, la educación no puede entenderse al margen de las estructuras de poder. Toda propuesta pedagógica, toda forma de organizar el conocimiento y toda relación docente-alumnado está, explícita o implícitamente, cargada de ideología. Investigar su historia exige reconocer esta dimensión política: qué saberes se han considerado legítimos, quién ha tenido acceso a ellos y en qué medida la escuela ha actuado como un instrumento de cohesión o de exclusión. En este contexto argumentativo, se ha documentado que, por ejemplo, el régimen franquista se sirvió de la escuela y del currículo escolar no solo para educar, sino para moldear a las nuevas generaciones.[4]

Con lo indicado anteriormente, es pertinente decir que la educación no tiene un carácter neutral, sino que será fiel reflejo de la cultura, de los valores sociales y de las políticas educativas. En este sentido, Gramsci defiende deconstruir ese componente neutral que se le atribuye a la escuela ya que es un lugar donde se va a establecer, no sin debates, un determinado modelo social y cultural que sea igual para todos, independientemente de la existencia de otras culturas ajenas a la cultura hegemónica.[5]

Siguiendo con la idea interior, la investigación en historia de la educación es útil, por ejemplo, para rescatar las voces y las experiencias de los sujetos que han sido invisibles por la sociedad dominante del momento. De ahí que la historia de la educación sea importante para rescatar experiencias educativas con personas vulnerables que, por motivos de exclusión o marginación social, han tenido dificultad en acceder a la educación. Prueba de elloes el caso de Benavente en la provincia de Zamora, donde se ofreció desde las instituciones, ayudas para que los jóvenes pudieran estudiar Latín.[6] Ahondar en este tipo de estudios es importante porque ayuda a contribuir a la disciplina exponiendo lo que la escuela ha sido tanto para unos como para otros y lo que podía haber sido. Por lo tanto, se deja ver que la historia de la educación no es describir los acontecimientos de manera impersonal, sino que hay que inferir en las causas de esos acontecimientos para que el conocimiento sea más fecundo.

No se trata solo de comprender el pasado, sino de abrir el campo de lo posible a partir de lo que pudo ser y no fue. Esta capacidad de historizar permite cuestionar los límites del presente y pensar otras formas de escuela y de distribución del saber. En un momento en que la educación se enfoca más a la didáctica y a la tecnología digital, volver la mirada al pasado con intención crítica es una forma de resistencia. Investigar históricamente la educación no ofrece respuestas a corto plazo, pero sí estimula el pensamiento, recordando que lo que hoy existe no agota lo que puede existir. Por todo ello, la Historia de la Educación se muestra como una disciplina crítica y transformadora, capaz de iluminar el presente y abrir caminos hacia el futuro.

[3] Ídem.
[4] Gabriel Parra Nieto, Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz. *Indagando en el Pasado. Género y Educación en el nacionalcatolicismo:La huella impresa en los cuadernos escolares* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2020), 15. https://doi.org/10.14201/0DD0166
[5] Peter Mayo, «Gramsci: Poder, cultura y educación», *ACTIO NOVA: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 4, (2020): 23-45. https://doi.org/10.15366/actionova2020.4.002
[6] Francisco José Rebordinos, «El acceso al empleo de preceptor de la cátedra de gramática de Benavente (Zamora)», *Espacio, Tiempo y Educación* 5, no. 2 (2018): 215-237. http://dx.doi.org/10.14516/ete.145

2. Metodología

Este estudio se enfoca desde una perspectiva cuantitativa para llevar a cabo un análisis de los datos numéricos con el objeto de establecer relaciones de causalidad entre los datos recogidos. La importancia de la perspectiva cuantitativa es que permite la generalización y extrapolación de esos resultados a otras realidades similares a partir de la estadística.[7] Nuestro foco de estudio se va a centrar en el alumnado de Magisterio del Campus Viriato de Zamora, que ha cursado asignaturas análogas, ya que la Historia de la Educación no es una asignatura que se contemple en estos planes de estudio, por lo que nuestro foco se centra en el alumnado de las asignaturas de «Procesos e Instituciones» de Magisterio de Primaria, «Procesos educativos» e «Instituciones educativas» de Magisterio de Infantil por ser las dos donde hay una parte del contenido destinado a la Historia de la Educación. Por otro lado, y al margen del estudio de estas asignaturas, queremos conocer la opinión del estudiantado sobre lo que es un historiador de la educación.

La muestra se compone de 145 alumnos de un total de 676 matriculados en el curso 2024-2025, los cuales provienen de los estudios de Grado de Magisterio de Educación Infantil, Grado de Magisterio de Educación Primaria y Doble Grado. La muestra se ha calculado teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% y asumiendo un margen de error del 10%.

Los resultados se obtuvieron a partir una escala de tipo Likert que se circunscribió en dos bloques de 24 ítems. El primero orientado a conocer la percepción que tiene el estudiantado de magisterio del Campus Viriato de Zamora sobre el oficio del investigador en Historia de la Educación. Este bloque contó con un conjunto de 12 ítems que abarcaron temáticas muy variadas, pero siempre relacionadas sobre las funciones y la imagen que ellos tienen sobre lo que es un investigador en historia de la educación. Por otro lado, el segundo bloque, que también lo conforma 12 preguntas, va a estar orientado a la utilidad de la historia de la educación desde una perspectiva social, en cuanto que recoge los cambios educativos acaecidos en todos los colectivos sociales, especialmente en los más vulnerables (minorías étnicas, educación de las mujeres etc.).

3. El oficio del investigador de historia de la educación

En relación con los resultados obtenidos en el bloque 1, se observa que los ítems que alcanzan un mayor nivel de acuerdo por parte del alumnado están estrechamente vinculados con la dimensión crítica, reflexiva e interpretativa de la historia de la educación. Destaca, en primer lugar, el ítem referido a la promoción del diálogo, el debate y la reflexión en el aula, con un 84,1% de respuestas favorables, lo que indica que los estudiantes perciben esta disciplina como una herramienta pedagógica útil para fomentar espacios de pensamiento colectivo y participación. Por otra parte, un porcentaje significativo de alumnos ve relevante que el docente o la docente que imparte contenidos de Historia de la Educación promueva una revisión sobre nuestro pasado y presente educativo (84,9%), además están de acuerdo que incentiva la observación, el análisis y a la comprensión de los cambios educativos (86,2%). Siguiendo esta línea, un 86,9% del alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo en que se transmiten de forma correcta las ideas y los pensamientos del pasado al presente, lo que significa que el historiador de la educación tiene una función de mediación entre diferentes tiempos histórico-educativos hasta la actualidad.

[7] Juan Antonio Gil Pascual. *Metodología cuantitativa en educación* (Madrid: UNED, 2011).

Además, los datos refuerzan que el estudiantado valora positivamente el papel del investigador/docente en la historia de la educación como figura que da a conocer la multitud de perspectivas, modelos y teorías pedagógicas. En este sentido, el 75% del alumnado concuerda que esta disciplina es útil para dar a conocer las diferentes formas de pensar en educación, lo que vislumbra que el investigador consigue que la disciplina sea importante para visibilizar la multimodalidad de pensamientos que existen para abordar la educación. Del mismo modo, el 75,9% del alumnado confirma que el investigador/docente en historia de la educación da a conocer las diferentes corrientes pedagógicas que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, lo que contribuye al análisis y a la comprensión de los diferentes modelos educativos y su aportación para la educación del ayer y del hoy.

Por otro lado, un 70,3% del estudiantado reconoce que ayuda a conocer, analizar y comprender la cultura escolar y su evolución producto de los cambios sociales, culturales y educativos.

También es importante destacar, que el alumnado percibe una influencia significativa de la disciplina en su comprensión de la educación en la actualidad. En este sentido, un 65,6% coincide o coincide totalmente en que les ayuda a comprender mejor el presente educativo, lo que resalta la importancia de construir metodologías activas, dinámicas y participativas con el fin de que el alumnado aprenda a pensar. Es decir, que se cuestionen la educación de su presente con el objeto de ser capaces de valorar los avances y aprendan no solo a describir los hechos, también a ayudarles a llegar a las causas y a los efectos de por qué esas experiencias educativas fueron de esa manera y no de otra.

Concluyendo este punto, se evidencia que el alumnado no tiene una visión reduccionista del investigador en historia de la educación encuadrándolo solamente a revisar y recoger datos en un archivo. Esto solamente lo asocian un 22,1% del estudiantado que limita su figura en la labor del trabajo en archivos o repositorios documentales. Este dato nos indica que el investigador en historia de la educación no se concibe como un profesional asociado al campo documental, sino como un agente comprometido a la interpretación del pasado que de respuestas a la realidad educativa de nuestro presente.

4. La historia de la educación desde una perspectiva social

A la luz de los resultados de este estudio y tomando como referencia los datos obtenidos correspondientes al bloque 2, se puede concluir que los participantes tienden a percibir la Historia de la Educación, sobre todo, como una herramienta analítica que permite comprender la evolución de los procesos sociales como es el caso del rol de la mujer en el ámbito educativo. Además, aunque en menor grado, también reconocen su relevancia en relación con la participación social en sus distintos niveles. Esta valoración se refleja, en primer lugar, en la toma de conciencia sobre las causas sociales (78,6%); en segundo lugar, en la comprensión de las estructuras políticas educativas (73,8%); seguida por la motivación hacia la acción, representada en la sensibilización para la participación social (77,3%); y, finalmente, en la adhesión al ideal de una ciudadanía crítica, comprometida y transformadora (75,8%).

Además, con base a los datos analizados, el estudiantado valora la Historia de la Educación desde una perspectiva ética y social para la formación del docente. Prueba de ello, son los altos porcentajes obtenidos en las preguntas relacionadas con la visibilización de los colectivos más vulnerables (58,6%), el compromiso con una educación equitativa (69,6%) o la denuncia de la exclusión social (69%), que reflejan una sensibilidad hacia

las desigualdades y una preocupación por fomentar una educación inclusiva. En esta misma línea, aunque con niveles algo más moderados, se reconocen las posibilidades de la educación como herramienta para luchar contra el racismo (donde predomina una postura neutral o de desacuerdo en un 68,9%) y la xenofobia (66,2%), lo que podría indicar la necesidad de una mayor formación o profundización en estos enfoques. Asimismo, un 65,5% del alumnado coincide en valorar la utilidad de esta disciplina para promover la sensibilización ambiental, incorporando una dimensión socio-ecológica a la perspectiva educativa.

5. Conclusiones

Se puede concluir de forma provisional, ya que el estudio no está cerrado, que el alumnado de magisterio de Zamora tiene una idea global formada de lo que es un historiador de la educación. De igual modo, cabe destacar, que la idea que tienen es limitada debido a que no existe una en el plan de estudios una asignatura propia de Historia de la Educación donde no solamente se impartan los contenidos, sino también las técnicas y las habilidades de investigación en este campo, ya que las materias que existen en el grado engloban historia de la educación, la política educativa, la educación comparada o la teoría de la educación. Por lo tanto, lo que puedan conocer sobre la historia de la educación se reduce a los contenidos históricos. Su transmisión depende de la formación del docente –y, en la mayoría de los casos, adopta un relato narrativo que puede resultar parcial–, debido a que no se brindan las técnicas ni las destrezas necesarias para investigar la disciplina y analizar historia con una perspectiva crítica. Por otra parte, para que los alumnos conozcan la historia de la educación en su profundidad, tienen que cursar el grado en Pedagogía o Educación Social, donde la asignatura tiene una entidad propia o a través de un máster en investigación en educación donde la historia de la educación se observa, se analiza y se comprenda de manera más profunda e independiente.

El papel de las maestras en la construcción de la democracia española. Memoria y vindicación de las educadoras en los Movimientos de Renovación Pedagógica (1960-1990)

Sara RAMOS ZAMORA
Universidad Complutense de Madrid (España)
sramosz@ucm.es

RESUMEN: La escuela es uno de los mejores escenarios donde se transmite la memoria colectiva, las identidades y los saberes, reglas, normas y conductas socialmente legitimadas. Por ende, la memoria escolar convierte a la escuela en un elemento transversal de la memoria colectiva en tanto que es totalmente identificable independientemente de la cultura o sociedad en la que se genere, siendo los/as educadores/as los principales agentes de socialización.

En esta comunicación, nos interesan las mujeres educadoras por ser un grupo sumido en el silencio en la historia. Concretamente, estudiaremos al colectivo de mujeres educadoras que participaron con gran protagonismo en la creación y desarrollo de los Movimientos de Renovación Pedagógica durante la transición democrática española. Desde una variedad de discursos y prácticas educativas trabajaron por una transformación radical de la educación. Integradas en estos movimientos queremos analizar como contribuyeron a la democracia española desde el contexto educativo. La reconstrucción de la renovación pedagógica de esos años ha difuminado el papel que estas mujeres tuvieron en esos procesos. La Ley General de Educación de 1970 supuso un punto de inflexión, un leve empuje democrático y una apuesta por la modernización educativa del sistema educativo español. Pero su proceso de implantación fue acompañado desde finales de los años sesenta de un movimiento semiclandestino protagonizado por un grupo heterogéneo y plural de resistencia que apostó por un compromiso político dirigido a la transformación social. Organizado al margen de la legalidad, se fueron creando los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica en los que participaron muchas mujeres educadoras. Estos movimientos pedagógicos manifestaron una insatisfacción con la enseñanza convencional demandando la recuperación del legado pedagógico de finales del siglo XIX, y del primer tercio del siglo XX. A finales de los años sesenta este grupo de docentes integrados en los movimientos sociales y de renovación pedagógica fueron capaces de organizar una formación del profesorado al margen de la enseñanza oficial, impulsando una reflexión crítica de la práctica docente y el diálogo entre las escuelas y su entorno más inmediato.

La Transición española trajo consigo reformas en las prácticas docentes y contenidos educativos que necesitan ser investigados y analizados con perspectiva de género y desde una pedagogía crítica con el fin de cubrir esta laguna historiográfica. En la actualidad, en el este auge por revitalizar los MRPs, parece desdibujado el compromiso, protagonismo y acciones que emprendieron el colectivo femenino. Este trabajo pretende contribuir con la vindicación del valor de la memoria en la educación desde una perspectiva de género y desde una doble perspectiva. Desde el valor de la memoria de la escuela del ayer y desde el valor de la educación en la memoria histórica.

Para desarrollar dicho estudio se llevará a cabo la metodología cualitativa, el método histórico-educativo y concretamente se reconstruirá la historia pública de la renovación pedagógica desde las historias de vida de mujeres educadoras que fueron protagonistas

del proceso de democratización del país. Para la recogida de información se llevarán a cabo entrevistas semiestructuras previa elaboración de unidades categorías o de significación que permitan responder a los objetivos propuestos. A través de la técnica de análisis de contenido de éstas y la triangulación con otras fuentes documentales tales como folletos, fotografías, actas de las reuniones mantenidas por los MRPs, documentación particular de las entrevistas, entre otras, se elaborará la reconstrucción histórica.

PALABRAS CLAVE: Maestras; Movimientos Renovación Pedagógica; Transición Democrática.

1. Educación, memoria y democracia: el legado de las mujeres en la Transición

> «Somos memoria. Lo que somos y lo que sabemos está tejido con los hilos del recuerdo y de la memoria. Somos lo que sabemos, sí, pero acaso sólo sabemos quiénes somos cuando nos acercamos al sufrimiento y a las emociones de los otros, de esos otros ausentes e invisibles, de esas mujeres y de esos hombres que a lo largo de la convulsa historia de la humanidad han sufrido las mil y unas formas posibles de la injusticia, de las tiranías y de las violencias».[1]

Apoyándonos en las palabras mencionadas más arriba de Carlos Lomas, podemos afirmar que la escuela es uno de los mejores escenarios donde se transmite la memoria colectiva, las identidades y los saberes, reglas, normas y conductas socialmente legitimadas.[2] En este sentido, la memoria escolar convierte a la escuela en un elemento transversal de la memoria colectiva en tanto que es totalmente identificable independientemente de la cultura o sociedad en la que se genere, siendo los/as educadores/as los principales agentes de socialización.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación solicitado al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades[3] titulado «Mujeres y renovación pedagógica. La aportación de las educadoras a la construcción de la democracia (España, 1960-1990)».

Cabe preguntarse: ¿por qué mujeres educadoras, por qué renovación pedagógica y por qué democracia española? Las relaciones entre la historia y la memoria han fomentado en la historiografía española el desarrollo de planteamientos epistemológicos, metodológicos e historiográficos relativos a ámbitos concretos de la memoria[4] (Ramos, 2021). La justificación de este trabajo se sitúa dentro de la *memoria de la educación de las mujeres*. Y es que las educadoras son un claro ejemplo de grupo sumido en el silencio en la historia. Muchas de las educadoras que siguieron ejerciendo en la docencia en

[1] Carlos Lomas. (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria.* (Octaedro, 2011), 9.

[2] Sara Ramos Zamora, «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History* 10 no. 1 (2021): 22-46; Sara Ramos Zamora, «Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida», *Museos pedagógicos. La memoria recuperada,* eds. Victor Juan Borroy (Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008), 19-53.

[3] Solicitado en la Convocatoria 2024 - «Proyectos de Generación de Conocimiento» y actuaciones para la formación de personal investigador predoctoral asociadas a dichos proyectos, a la espera de recibir la posible concesión.

[4] Sara Ramos Zamora, «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History* 10 no. 1 (2021): 22-46.

España durante la transición democrática hasta el año 1990, y que contribuyeron a la renovación pedagógica en España, representan un grupo de mujeres que desde los años sesenta fueron motor esencial en la construcción de la democracia y reviste especial interés analizar, desde sus trayectorias vitales y profesionales, como lucharon por un modelo educativo más democrático e igualitario. Aún no está lo suficientemente estudiado el papel que tuvieron todas estas mujeres educadoras durante el proceso de democratización de España.

En la actualidad, la *Ley de Memoria Democrática* (20/2022, 19 octubre) manifiesta en el artículo 11, un reconocimiento explícito al «papel activo de las mujeres en la vida intelectual y política, en la promoción, avance y defensa de los valores democráticos y los derechos fundamentales». A esto se une que este año 2025, se conmemoran los cincuenta años de la Transición Española mediante diversos actos bajo el lema «*España en Libertad*». Por todo lo explicado, parece razonable que, desde la historia de la educación y en particular desde la historia de la educación de las mujeres, se profundice en el papel que desempeñaron numerosas mujeres profesionales de la educación como agentes clave en la construcción de la democracia. Este trabajo pretende contribuir a la vindicación del valor de la memoria en la educación desde la perspectiva de género. Desde el valor de la memoria de la escuela del ayer y desde el valor de la educación en la memoria histórica.[5]

Dada la naturaleza objeto de estudio se va a desarrollar una metodología cualitativa siguiendo el método histórico-educativo. Se ha comenzado a reconstruir la historia pública de la renovación pedagógica desde las historias de vida de mujeres educadoras que fueron protagonistas del proceso de democratización del país. Este trabajo preliminar, es el resultado de seis entrevistas en profundidad realizadas a mujeres que han sido clave durante los años setenta y ochenta en los movimientos sociales y de renovación pedagógica. A través esta y la triangulación con otras fuentes documentales tales como folletos, fotografías, actas de las reuniones mantenidas por los MRPs, y documentación particular de las entrevistas, se han llegado a los resultados que se exponen a continuación.

2. Las mujeres en la transición democrática

La Transición democrática española (1975-1982) fue un periodo de profunda transformación social y política, que tuvo un impacto significativo en el ámbito educativo. En este contexto de efervescencia, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) experimentaron su mayor expansión. Estos movimientos, que habían surgido en la clandestinidad durante el tardofranquismo y conectaban con la tradición institucionista, la pedagogía racionalista de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia y los principios educativos del movimiento de Escuela Nueva, se constituyeron como asociaciones de docentes comprometidas con la mejora de la escuela pública. Su principal motivación era la actualización y formación del profesorado, promoviendo una escuela democrática, laica y crítica, entendiendo la educación como un medio para la transformación social.[6]

Paralelamente a este auge renovador en educación, la Transición fue testigo de un creciente compromiso sociopolítico por parte de las mujeres. Si bien, es preciso tener en cuenta que abordar el estudio de las mujeres en la Transición implica considerar una

[5] *Ibidem*.

[6] Noelia Santamaría-Cárdaba, Luis Torrego y Rosa Ortiz de Santos, «Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica», *Tendencias Pedagógicas* 32 (2018): 177-192.

pluralidad de personas con distintas condiciones, experiencias vitales y esperanzas. En líneas generales, durante el tardofranquismo, la ampliación de la brecha entre la legislación y las mentalidades sociales impulsó a diversos sectores, incluyendo a las mujeres, a demandar cambios. Tras la muerte de Franco, el feminismo se diversificó y jugó un papel importante en la construcción de la España democrática, al introducir temas femeninos en la agenda pública y política. Aunque la integración de las mujeres en las esferas de poder político enfrentó resistencias y fue limitada inicialmente, la Transición marcó un punto de partida para que las mujeres recuperaran la ciudadanía de pleno derecho.[7] Dentro de este contexto de doble transformación, las maestras se destacaron como importantes agentes de cambio en la renovación pedagógica.

3. Educadoras en la sombra: constructoras de la democracia. Punto de partida

La participación del colectivo de mujeres educadoras durante los años de la Transición democrática fue determinante para la construcción de la democracia española. El papel que jugaron todas estas mujeres en las transformaciones educativas y sociales las convierte en protagonistas del impulso de la renovación pedagógica en España a través de la red de centros públicos, privados y/o alternativas. Desde diferentes contextos socioeducativos desarrollaron su carrera profesional, pudiendo diferenciar varios grupos: 1) Un grupo de educadoras que fueron capaces de conjugar la normativa educativa de la última etapa de la dictadura franquista con unas prácticas renovadoras dentro de la red pública; 2) Un segundo grupo de educadoras que participó en la creación escuelas privadas, teniendo en cuenta que algunas educadoras reaparecen en los años cincuenta al haber cumplido las sanciones impuestas como consecuencia de la depuración. Asimismo, dentro de la red privada, incluimos a las educadoras pertenecientes a la Institución Teresiana, que desarrollaron prácticas educativas renovadoras en la etapa reaccionaria y conservadora de la política educativa del franquismo gracias a que su modelo pedagógico se sustentaba en una base cristiana teniendo un marco de actuación más permisivo. Por último, 3) Un tercer grupo de mujeres que desde diferentes posicionamientos ideológicos participó en la apertura durante los sesenta y setenta de las escuelas libertarias y autogestionadas, como la Escuela Libre *Paidea*, entre otras.

Por otro lado, cabe señalar cómo las educadoras de la Transición a la democracia defendieron la renovación pedagógica a partir de un nuevo modelo coeducativo igualitario, que revisó roles y estereotipos sexistas, innovó en la investigación del profesorado dentro del aula y formó en la defensa de los derechos de niñas y niños. Este grupo de educadoras se integraron en movimientos sociales, políticos, sindicales, feministas o de renovación pedagógica, con un amplio compromiso político vinculado a la defensa de la democracia. A finales de los años 60 muchas de estas educadoras van a crear y desarrollar los Movimientos de Renovación Pedagógica, se van a integrar en movimientos sociales y movimientos feministas, siendo protagonistas de primera línea en acciones que defendían la transformación de la escuela hacia un modelo pedagógico democrático e innovador.

Por otro lado, la inquietud de muchas educadoras y educadores por conocer otras prácticas pedagógicas más innovadoras y democráticas las llevó a contactar y establecer relaciones

[7] Victoria Garrido y Saez, «La Transición democrática: ¿una historia de mujeres?», *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), février 2025. URL: https://cle.enslyon.fr/espagnol/civilisation/histoire-espagnole/monarchie-et-formations-politiques/la-transicion-democraticauna-historia-de-mujeres

con colectivos pedagógicos en el extranjero, como el movimiento freinetista francés, el Movimiento de Cooperación Educativa italiano o con grupos de educadores que estaban desarrollando el modelo de enseñanza personalizada y comunitaria, entre otros. Al mismo tiempo, las conquistas de derechos educativos de las españolas y las reformas propiciadas por el modelo coeducativo tuvieron relación con las influencias internacionales de los movimientos de renovación en la educación y movimientos feministas de países como Italia, Portugal y Grecia.

En los avances que se van produciendo desde 1970 a 1990 las educadoras cobran un papel fundamental en la introducción de un pensamiento coeducativo, igualitario y democrático, en la defensa y denuncia de prácticas no sexistas amparadas en modelos críticos de educación democrática y en modelos contrahegemónicos de enseñanza y aprendizaje. Integradas en estos movimientos se puede afirmar que fueron pieza clave en la construcción de la democracia española desde el contexto educativo. Esta formación buscaba un profesorado militante, comprometido con cambiar la sociedad[8]. Formar parte activa de los MRPs influyó de manera determinante en la identidad profesional docente de todas estas mujeres educadoras[9]. Y es que la reconstrucción de la renovación pedagógica de esos años ha difuminado el papel que estas mujeres tuvieron en esos procesos[10]. La *Ley General de Educación* de 1970 supuso un punto de inflexión, un leve empuje democrático y una apuesta por la modernización educativa del sistema educativo español.

A través de estos movimientos pedagógicos estas mujeres educadoras manifestaron una insatisfacción con la enseñanza convencional demandando la recuperación del legado pedagógico de finales del siglo XIX, y del primer tercio del siglo XX. A finales de los años sesenta fueron capaces de organizar una formación del profesorado al margen de la enseñanza oficial, impulsando una reflexión crítica de la práctica docente y el diálogo entre las escuelas y su entorno más inmediato. En palabras de Marta Mata,

[8] Citamos algunos trabajos de referencia sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica: Antón Costa Rico, «El profesorado y la renovación pedagógica en España», *Cadernos de História de Educaçâo* 6 (2007): 13-38; Teresa González Pérez, «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 27 (2013): 29-43; Tamar Groves, «Los Movimientos de Renovación Pedagógica y su proyección educativa durante la transición a la democracia, en, *utopía y educación: ensayos y estudios*», coords. José Luís Hernández Huerta; Judith Quintano Nieto y Sonia Ortega Gaite, (FahrenHouse, 2014), 95-113; Tamar Groves, *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain*, *1975-1985.* (New York: Palgrave Macmillan, 2013; Raúl Marcos Martín «La renovación pedagógica en la España de la transición. Un estudio de caso», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 42 (2023): 73-97); José María Hernández Díaz, «Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en España de la transición educativa (12970-1985)», *Historia de la Educación* 37 (2018): 257-284; José María Hernández Díaz, «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació* 18 (2011): 81-105; Javier Pericacho Gómez, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación,* no. 1 (25) (2014): 47-67.

[9] Santiago Esteban Frades, «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo», *Tendencias Pedagógicas* 27 (2016): 259-284.

[10] Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro, «Educadoras durante las dictaduras del siglo XX. Silencios que se llenan de sonidos», en *Pensar e investigar la educación: desafíos sociales y líneas emergentes*, coords, Eduardo Salvador Vila Merino, María Teresa Rascón Gómez y Manuel Hijano del Río (Barcelona: Octaedro, 2024), 143-162; Victoria Robles Sanjuán, *Educadoras en tiempos de Transición* (Madrid: Catarata, (2018). Victoria Robles Sanjuán, «Coeducadoras. La renovación educativa no esperada», *Educació i història: revista d'història de l'educació* V, no. 41 (2023): 19-37.

.

«La gran ventaja que todos pidamos sacar de nuestro trabajo en Rosa Rensat era la de la libertad del pensamiento sensato. Y así, de aquella escuela atípica, con profesores y alumnos atípicos, intercambiando papales, pero siempre pasándolos por el tamiz de la realidad del trabajo en la escuela real, de aquella Rosa Sensat no podían salir elucubraciones-propuesta pretendidamente científicas; la realidad las descabezaba en un santiamén. Salían en cambio propuestas de una realidad de base social y educativa, que jamás una política desde arriba, ni aun una pedagogía tradicional encastillada entre brumas, podría cuajar en lluvia fecunda para la educación y la sociedad. Salían propuestas viejas y nuevas, pero atípicas todas en su conjunción, y fecundas, porque habían ya demostrado su fecundidad».[11]

La Transición española trajo consigo reformas en las prácticas docentes y contenidos educativos que necesitan ser investigados y analizados con perspectiva de género y desde una pedagogía crítica con el fin de cubrir esta laguna historiográfica. En la actualidad, en el este auge por revitalizar los MRPs, parece desdibujado el compromiso, protagonismo y acciones que emprendieron el colectivo femenino.

4. Algunos avances para concluir

Desde su labor educativa, las educadoras de la transición democrática pudieron criticar y transformar las estructuras escolares a través de su renovación dentro del marco ético de la igualdad; comprometerse con la educación más allá del propio sistema educativo; cuestionar el poder representado en las instituciones educativas y revisar algunos de los estereotipos y roles naturalistas que aún pesaban sobre ellas. Desde una variedad de discursos y prácticas educativas trabajaron por una transformación radical de la educación.

En síntesis, estas mujeres, y de manera notable las maestras, fueron agentes activas y decisivas en los procesos de renovación pedagógica durante la Transición democrática. A través de su conexión con los MRPs, su compromiso con los ideales de una escuela pública democrática y crítica, y su trabajo colaborativo, contribuyeron fundamentalmente a la transformación educativa y social del periodo, a pesar de las resistencias y la limitada visibilidad histórica que tuvieron. A través del compromiso social y educativo que las seis mujeres entrevistas manifestaron, durante esos años su participación en colectivos renovadores y, a veces, desde puestos de dirección, lograron llevar a cabo transformaciones educativas que perduraron. Sus trayectorias ejemplifican cómo algunas maestras, a través de su compromiso personal, la participación en colectivos renovadores y el liderazgo en sus centros, lograron implementar transformaciones educativas duraderas.

A pesar de la importante labor de las maestras en la renovación pedagógica durante la Transición española, los estudios que se centran en sus testimonios directos a través de la historia oral son escasos, y aún más las investigaciones que abordan este periodo desde una perspectiva de género. Su papel fue fundamental para la materialización de los ideales renovadores en las aulas españolas, si bien su protagonismo no siempre fue central en las narrativas históricas iniciales. No obstante, las resistencias no fueron óbice para impedir que se convirtieran en impulsoras activas de la renovación, transformando las prácticas

[11] Prólogo de Marta Mata en el libro Pilar Benejam. *La formación de maestro. Una propuesta alternativa*. (Barcelona: Cuadernos de Pedagogia y Editorial Laia), 9.

educativas y contribuyendo a la construcción de un modelo de escuela más democrático, inclusivo y centrado en el estudiante.

María Montessori y Carmen de Burgos: docentes y defensoras de los derechos de la mujer

Luis Miguel SÁEZ CASTRO
Universidad de Almería (España)
lmsaez@ual.es

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería (España)
csm864@ual.es

Ana María MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería (España)
amm871@ual.es

RESUMEN: María Montessori y de Carmen de Burgos han sido unas mujeres investigadas por historiadores, especialmente por historiadores de la educación en el caso de Montessori. Y por otros ámbitos de las ciencias sociales, en el caso de De Burgos. No obstante, nunca se han puesto de manifiesto los aspectos en los que ambas coincidieron, la similitud de las dificultades a las que se tuvieron que enfrentar ni los logros que consiguieron cada una de ellas. La complejidad de un estudio de campo en educación comparada supone un reto que supera el proceso investigativo tradicional.[1] Ambas mujeres vivieron en un mismo periodo histórico y se dedicaron a la enseñanza. Sin embargo, Montessori nos ha aportado un método educativo y Carmen de Burgos fue una luchadora incasable por los derechos sociales de la mujer. No obstante, existe una serie de características comunes: el compromiso social con sus respectivas comunidades. tanto la italiana como la española, y la defensa de los derechos de la mujer en los albores del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Feminismo; Mujeres Docentes; Derechos de la Mujer; Educación de la Mujer.

1. Introducción

En esta investigación se siguen los pasos que propone el método comparado,[2] indicando el objeto de la investigación, en nuestro caso comparar la trayectoria de vida, el compromiso social y las aportaciones de María Montessori y de Carmen de Burgos en las sociedades italiana y española del primer tercio del siglo XX.

Continuamos con una fase descriptiva o analítica (García Garrido, 1996), realizando una visión pormenorizada de la vida, dificultades, aportaciones y colaboraciones con movimientos sociales. Presentando un mismo hilo relator para desarrollar los indicadores seleccionados.

[1] Marcelo Carusso, «Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera», *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC,* año 2, no. 2 (2011): 8-9.
[2] Alberto Caballero, Juan Manso, Marta Matarranz y Javier Manuel Valle, «Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles», *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 7, no. 9 (2016): 39-56.

En la fase interpretativa analizaremos los datos aportados en el paso anterior. Se contextualiza con las sociedades de ambos países. Tanto Carmen de Burgos como María Montessori se enfrentaron a dificultades para poder realizar sus estudios. Tuvieron que enfrentarse a los convencionalismos de las sociedades en las que vivieron. Destacaron en sus campos profesionales.

Este artículo explora de manera comparada las vidas y aportaciones de Carmen de Burgos y María Montessori. A través de un análisis meticuloso que combina criterios biográficos, contextuales y temáticos, se examinan las similitudes y diferencias en sus trayectorias y en sus visiones sobre la educación y el papel de la mujer en la sociedad. Carmen de Burgos, periodista, escritora y defensora de los derechos femeninos, se destacó en el ámbito literario y periodístico de principios del siglo XX en España. Por su parte, María Montessori, médica y pedagoga italiana, revolucionó la educación infantil mediante un método basado en el respeto por la naturaleza del aprendizaje del niño y en la promoción de su autonomía. La investigación comparada revela cómo, a pesar de sus contextos diferenciales, ambas mujeres promovieron el cambio social y educativo en una época de transformaciones profundas. La metodología aplicada se fundamenta en el cotejo de fuentes históricas, análisis de discursos y revisión de la literatura académica existente, proporcionando una visión crítica y rica en matices sobre el legado de estas pioneras.

Algunas cuestiones que han guiado el relato de la investigación son las siguientes: ¿Cómo se articulan sus corrientes de pensamiento respecto a la cuestión educativa? ¿En qué medida influenció su identidad como mujeres en la configuración de sus ideas y en la recepción de sus propuestas? Estas y otras preguntas serán analizadas en este artículo mediante un enfoque que integra el análisis de fuentes primarias y secundarias, así como una reflexión crítica sobre el impacto y la vigencia de sus legados.

El artículo se estructura en varias secciones: se inicia con una descripción de la metodología empleada, para luego abordar la vida y la trayectoria de cada figura de forma individual, antes de proceder a un análisis comparado que pone en relieve sus semejanzas y diferencias. Finalmente, se presentan las conclusiones que sintetizan el aporte de cada una de estas pioneras en la transformación de la educación y de la sociedad desde una perspectiva feminista y humanista.

2. Metodología de la Investigación Comparada

La investigación comparada se erige como un método analítico que permite cruzar datos, contextos y perspectivas para extraer conclusiones sobre dos o más fenómenos[3]. En este caso lo aplicamos a dos figuras destacadas que contribuyeron al cambio a una sociedad más avanzada e igualitaria. En este trabajo se han establecido varios ejes de análisis:

1. Contexto histórico y social: Se examina el entorno en el que cada figura se desarrolló. En el caso de Carmen de Burgos, la España de la Restauración y la transición hacia la modernidad; y para María Montessori, el clima sociopolítico de la Italia de finales del siglo XIX y principios del XX, ampliado a un escenario internacional en constante cambio.

2. Trayectoria y formación personal/profesional: Se evalúan los antecedentes educativos, profesionales y la evolución personal de ambas protagonistas, identificando los hitos que

[3] Ángel Caballero, «Educación comparada. Fuentes para su investigación», *Revista Española de Educación Comparada*, no. 3 (1997): 139-170.

marcaron sus carreras y las barreras que tuvieron que superar por el hecho de ser mujeres en contextos marcados por el patriarcado.

3. Aportaciones ideológicas y pedagógicas: Se analizan las propuestas teóricas y prácticas en materia de educación. Mientras Montessori introdujo un método revolucionario basado en el respeto por el ritmo individual del niño y en la organización del ambiente educativo, Carmen de Burgos se destacó en el campo del periodismo y la literatura, abordando en sus textos la cuestión de la emancipación femenina y el progreso social.

4. Impacto y legado: Se investiga la repercusión de sus ideas tanto en su tiempo como en los marcos contemporáneos, considerando la influencia que ambas legaron en las generaciones posteriores y en la evolución de las políticas educativas y sociales.

La información analizada proviene de fuentes históricas, biografías académicas, trabajos de investigación sobre pedagogía y estudios feministas, así como de publicaciones especializadas. Se han cotejado diversos elementos de referencia que ayudan a construir un perfil integral de cada personalidad, permitiendo una comparación detallada y matizada.

3. Análisis de su vida y trayectoria

Carmen de Burgos (nacida en el año 1867) se destacó como una figura polifacética en el panorama cultural y social español. Conocida principalmente por su obra periodística y literaria, adoptó el seudónimo «Colombine», con el cual se ganó un lugar destacado en los círculos de la prensa, la literatura y el activismo feminista.

Se casó con 16 años, con el periodista Arturo Álvarez y Bustos, hijo del gobernador civil de Almería, de esta situación viene la primera vinculación de Carmen de Burgos con el mundo del periodismo. Además, cursó los estudios de magisterio desde su localidad natal, Rodalquilar, presentándose a los exámenes para alumnos no oficiales en Granada. Desde 1896 estuvo como maestra y directora del colegio Santa Teresa, centro privado para niñas pobres en la misma ciudad.

En 1898 obtiene el título como Maestra de enseñanza superior iniciando un periplo por diferentes escuelas superiores y normales desde el año 1901. Escribió para periódicos madrileños como El Globo, Diario Universal, o el Heraldo de Madrid.

En 1920 fundó y presidió la Cruzada de Mujeres Españolas, un gran proyecto dirigido a luchar por la igualdad de la mujer en el que, entre otros aspectos, se prestaba especial atención a la mejora de los centros de instrucción moral y cívica de las mujeres. Tuvo constantes referencias y reflexiones en torno a la vida de las mujeres y la defensa de sus derechos, de una manera sutil pero que permea todas las facetas de la vida que desempeñó. Su lucha social por el cambio está reflejada en sus escritos donde pueden encontrarse también referencias acerca de sus ideas políticas donde participó en los progresos sociales y personales que estableció la II República española.

Siendo Profesora de la Escuela Normal Central de Maestras, realizo viajes a Suiza, Alemania, Suecia e Inglaterra para conocer cómo eran sus sistemas educativos. Posteriormente, realizó publicaciones sobre estas temáticas en libros y artículos periodísticos.

Su compromiso con el feminismo se manifestó en escritos que denunciaban la discriminación y proponían reformas en la educación y en la legislación. Al mismo

tiempo, ejerció una labor innovadora en el ámbito de la prensa, impulsando ideas que hoy se consideran fundamentales para la conquista de la emancipación femenina. La valentía y el espíritu crítico que mostraba en sus escritos constituye un legado que continúa inspirando a generaciones posteriores.

Destacamos como aportaciones de Carmen de Burgos sus propuestas para un feminismo inclusivo y comprometido con la regeneración cultural. Fue una defensora inquebrantable de la libertad de expresión y de la modernización de las instituciones sociales.

El legado de Carmen de Burgos se consolida en la permanencia de sus ideas, que siguen siendo punto de referencia en estudios sobre historia del feminismo y de la cultura española. Su capacidad para articular propuestas de cambio mediante el uso de la pluma la posiciona como una pionera en la transformación del pensamiento social y educativo en España.

María Montessori nació en 1870, tres años después que Carmen de Burgos, fue médica, pedagoga y educadora italiana. Montessori estudió medicina en una época en la que pocas mujeres lograban acceder a estudios superiores. Se especializó en el trabajo con niños con problemas de aprendizaje, Poniendo en marcha un método pedagógico basado en la observación científica del comportamiento infantil. Este hecho hizo que se incorporase a formar parte del movimiento de la Escuela Nueva.

El gran aporte de María Montessori fue la creación de un método educativo innovador que se alejaba del paradigma tradicional. Su enfoque se fundamentaba en el respeto a la individualidad del niño, promoviendo la idea de que cada alumno posee un ritmo y unas capacidades únicas.

El método Montessori se desarrolló a partir de la observación directa del comportamiento infantil y la concepción de un ambiente educativo en el que el docente debe actuar como guía y facilitador, ofreciendo a los niños las herramientas necesarias para el descubrimiento y la exploración de su entorno. Fue el comienzo de una pedagogía centrada en el estudiante, un paradigma que ha influenciado profundamente la educación en numerosos países y que aún hoy sigue siendo objeto de estudio y aplicación en contextos tanto escolares como no institucionales.

María Montessori desarrolló un modelo educativo que integraba aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Consideraba que la educación debía ser una experiencia integral y holística, donde el niño pudiera desarrollar sus capacidades de forma autónoma y natural. Su sistema propuesto tuvo un impacto global, abriendo las puertas a numerosas reformas pedagógicas y a la creación de escuelas orientadas hacia el desarrollo de individuos críticos y responsables.

4. Análisis comparado: similitudes y diferencias

En la fase de yuxtaposición, realizamos el proceso de comparación para conocer las similitudes y diferencias de sus aportaciones objetivamente[4]. En este apartado podemos señalar la realización de viajes e impartición de conferencias de ambas en diferentes países europeos. Montessori impartió conferencias en España y Carmen de Burgos en Italia. En cuanto a los ámbitos en los que se destacaron, Montessori realizó grandes aportaciones en el campo de la metodología educativa y Carmen de Burgos lo hizo en la defensa de los derechos de la mujer.

[4] Caballero. «Educación comparada».

Ambas mujeres nacieron en el umbral de la modernidad, en un momento en que las barreras sociales y educativas para las mujeres eran elevadas. Sin embargo, la formación de cada una tomó rumbos distintos.

● **Carmen de Burgos** se formó en un contexto en el que la educación formal para mujeres era limitada, por lo que su aprendizaje fue como alumna externa en estudios que permitían la matriculación de alumnos no oficiales.

● **María Montessori**, consiguió formarse en medicina luchando con los prejuicios de una sociedad que representaba unos valores de inferioridad para las mujeres. Un logro en una época en la que las mujeres enfrentaban múltiples obstáculos para ingresar a campos científicos.

La defensa de los derechos de la mujer revela que se situaron en la vanguardia de la transformación de la imagen social de la mujer.

● **Carmen de Burgos** fue una de las primeras cronistas de guerra y escritoras feministas en España, utilizando su pluma para denunciar la desigualdad y para impulsar la integración de la mujer en la vida pública[5]. Algunos de los puntos que defendió fueron: la abolición de la pena de muerte y de la prostitución reglamentada, la regulación del divorcio, la igualdad de derechos con el hombre en el Jurado y en el acceso a todas las carreras profesionales, la igualdad de derechos civiles. Reivindicó la concesión del voto de la mujer, diciendo que ella deseaba ser diputada por sufragio universal y este no existe sin el voto femenino. (Criado, 2018, p.200)

● **María Montessori**, por su parte, aunque centró su trabajo fundamentalmente en el ámbito de la educación, también defendió el feminismo al demostrar que la capacidad intelectual y el potencial pedagógico de las mujeres podían servir como motor para el cambio.

Aunque sus campos de acción eran distintos, el legado de ambas figuras ha influido notablemente en la educación y la cultura:

● **El impacto de Carmen de Burgos** se ve reflejado en su labor de transformación cultural. Sus colaboraciones en prensa y en literatura abrieron caminos para un periodismo más comprometido, sentando las bases para la discusión sobre los derechos de la mujer en España.[6]

● **María Montessori** dejó un legado directo en el ámbito de la educación. Su método ha sido adoptado en miles de escuelas alrededor del mundo, y su enfoque pedagógico – basado en la libertad, la disciplina interna y la observación– continúa siendo objeto de estudio y aplicación.

Una comparación de ambos legados evidencia una convergencia en la búsqueda de la transformación social a través de la educación: Carmen de Burgos lo hacía a través de la palabra, la denuncia y el activismo cultural; Montessori lo hacía a través de la restructuración del proceso pedagógico y la creación de un ambiente de aprendizaje que respondiera a las necesidades individuales.[7]

[5] Natividad Ortiz, *Mujeres masonas en España: diccionario biográfico (1868-1939*), (Almería: Ed. IDEA, 2007).

[6] Concepción Núñez Rey, «El ensayismo de Carmen de Burgos, Colombine, en defensa de la igualdad de la mujer», *Estudios románicos,* no. 27, (2018): 61-74.

[7] José María Hernández Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. (Salamanca: Ed. FahrenHouse, 2014).

El análisis comparado de las estrategias utilizadas por cada una permite identificar diferencias en el abordaje de sus respectivas misiones:

- **Carmen de Burgos** trabajó principalmente en los medios escritos, utilizando el ensayo, el artículo periodístico y la narrativa literaria para difundir sus ideas.
- **María Montessori**, se centró en buscar un enfoque práctico y experimental en la educación. Su metodología se basó en la observación directa del niño en su ambiente natural y en la puesta en práctica de materiales didácticos específicos.

5. Reflexión crítica y perspectivas de futuro

Montessori implica reconocer que ambas figuras incursionaron en ámbitos que, pese a sus diferencias, se solapan en la búsqueda de un cambio profundo en la estructura social y educativa:

Aspecto	Carmen de Burgos	María Montessori
Contexto de Acción	España de principios del siglo XX, marcada por tensiones culturales y políticas.	Italia y luego escenario internacional; impulso en un periodo de reformas pedagógicas.
Formación y Trayectoria	Principalmente autodidacta, literaria y periodística.	Médica y educadora, con formación académica en ciencias de la salud y la pedagogía.
Estrategia Metodológica	Uso del ensayo, artículo y periodismo para propagar ideas de reforma social.	Desarrollo del "ambiente preparado" y observación empírica en salas de clases.
Visión sobre la Educación	Abogó por una transformación cultural y educativa que promoviera la emancipación femenina.	Propuso un método educativo centrado en la autonomía y el desarrollo integral del niño.
Legado en el Feminismo	Pionera en la reivindicación de los derechos de la mujer a través de la pluma y la denuncia pública.	Indirectamente contribuyó al feminismo al demostrar la capacidad transformadora de métodos educativos que reconocen la igualdad de las capacidades infantiles.

Esta tabla sintetiza las principales diferencias y puntos de encuentro entre ambas. Mientras que Burgos se destacó en la esfera de la palabra, Montessori revolucionó la práctica educativa, pero ambas compartieron el compromiso por un cambio que promoviera la libertad, la creatividad y la justicia social.

La comparación de las trayectorias de Carmen de Burgos y María Montessori permite adentrarse en una reflexión más amplia sobre el rol de las mujeres en la transformación social. Ambas han enfrentado y desafiado estructuras conservadoras y han dejado un legado que va más allá de su tiempo.

La confluencia de historiadores de la educación y de otros ámbitos de las ciencias sociales en las figuras de estas dos mujeres, pone de manifiesto una visión sobre sus aportaciones en el ámbito educativo y social que no se había puesto de manifiesto hasta ahora y que supone un enriquecimiento para destacar el papel protagonista de la mujer en una sociedad que se aferraba a seguir manteniendo las desigualdades sociales.

Voces silenciadas de la renovación pedagógica: La memoria social del magisterio represaliado de Madrid[1]

Andra SANTIESTEBAN
Universidad Complutense de Madrid (España)
andrasan@ucm.es

RESUMEN: Durante las tres primeras décadas del siglo XX, la escuela pública de Madrid protagonizó la Renovación Pedagógica. El magisterio fue formado en un entorno abierto a corrientes pedagógicas internacionales, alejado de cualquier dogma religioso, político o moral. No obstante, la victoria franquista en 1939 supuso un drástico retroceso: se impuso un modelo educativo autoritario basado en el nacionalcatolicismo, anulando el legado pedagógico republicano. Uno de los principales instrumentos represivos fue la depuración del magisterio primario. En Madrid, maestras y maestros fueron objeto de medidas ejemplares que buscaban eliminar toda disidencia política y borrar su memoria social. Esta «limpieza moral» no solo significó su marginación profesional, sino también la imposición de una narrativa oficial que pretendía suprimir cualquier vestigio del pensamiento renovador. Desde los años ochenta, la historiografía ha avanzado en la recuperación de esta memoria silenciada. Este estudio analizó 2.772 expedientes de depuración y 291 de revisión de la provincia madrileña mediante el método histórico-educativo, evidenciando el carácter sistemático de la represión y su impacto en la construcción de un nuevo perfil docente. Reivindicar la memoria del magisterio represaliado constituye una tarea ética e histórica imprescindible. Este trabajo contribuye a saldar esa deuda, rescatando del olvido a quienes promovieron una escuela democrática y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Represión; Memoria Social; Magisterio Madrileño; Franquismo.

1. Introducción

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, la escuela pública de Madrid fue escenario de un intenso proceso de Renovación Pedagógica, influido por los principios del pensamiento institucionista y en estrecha sintonía con el *Movimiento Internacional de la Escuela Nueva*.[2] Estas propuestas impulsaron una educación laica, coeducativa, con metodologías basadas en la experiencia y la participación.[3] Paralelamente, el magisterio fue formado en un marco académico abierto a las corrientes pedagógicas más avanzadas del momento, caracterizadas por su independencia respecto a cualquier dogma oficial de

[1] El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (Convocatoria 2023, CT15/23) cofinanciado por el Banco Santander.

[2] María del Mar del Pozo Andrés, «La Escuela Graduada Madrileña en el Primer Tercio del Siglo XX: ¿Un Modelo Pedagógico para el Resto del Estado Español?», *Revista Complutense de Educación* 7, no. 2 (1996): 211-247.

[3] Carlos Menguiano Rodríguez, «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 (2020): 209-238.; Carlos Menguiano Rodríguez y María del M. del Pozo Andrés, «Appropriating the New: Progressive Education and Its (Re)Constructions by Spanish Schoolteachers», *Paedagogica Historica* 59, no. 4 (2021a): 571–590.; Carlos Menguiano Rodríguez y María del M. del Pozo Andrés, «Regenerationist School Practice: The Model of Traditional Pedagogical Renovation of Teachers during Spain's Second Republic», *Espacio, Tiempo y Educación* 8, no. 2 (2021b): 41–69.

carácter religioso, político o moral. Su preparación incluía estancias en el extranjero, asistencia a congresos internacionales y contacto con las vanguardias educativas europeas.[4] Además, las instituciones consolidaron una cultura docente orientada al cambio social, haciendo de la educación un eje clave del proyecto modernizador de la República.

Sin embargo, la victoria de Franco en 1939 supuso un violento punto de inflexión. La escuela pública sufrió un retroceso en sus enfoques pedagógicos y principios morales. Se produjo un vaciamiento institucional, una pérdida de capital pedagógico acumulado y una regresión hacia modelos tradicionales[5]. El régimen franquista desmanteló los logros de la renovación de la etapa anterior e impuso un modelo al servicio de los principios ideológicos del nacionalcatolicismo. En este nuevo marco, la figura del docente pasó a estar definida por la exaltación de la religión católica, el patriotismo y la estricta adhesión a los roles tradicionales de género, relegando la formación crítica y científica a un segundo plano o suprimiéndola por completo. Uno de los principales mecanismos de represión fue la depuración del cuerpo docente de Madrid. Los maestros y maestras de la región se convirtieron en blanco de medidas preventivas y ejemplarizantes.[6] Este proceso de «limpieza moral» implicó la marginación profesional de los docentes, y simbolizó una forma de eliminación –física, institucional o simbólica– de quienes habían representado los ideales republicanos. Por otra parte, también significó su erradicación de la memoria social, un acto de reafirmación del poder mediante la imposición de una narrativa oficial.[7] La dictadura franquista redujo al magisterio madrileño a individuos sin valor histórico, borrando deliberadamente su huella por pertenecer al bando vencido.

Este proyecto se enmarca en la práctica de la *public history*, entendida como una forma de hacer Historia orientada a un público amplio y diverso. Este enfoque busca que la investigación y la interpretación histórica trasciendan los espacios académicos, haciéndose accesibles y relevantes para la ciudadanía.[8] Además, implica un compromiso ético con la manera en que se presentan los relatos del pasado.[9] Nuestro estudio sobre la memoria del magisterio madrileño se inscribe claramente en esta corriente, ya que pretende recuperar voces silenciadas y resignificar su papel en el ámbito público. A partir del análisis de 2.772 expedientes de depuración y 294 de revisión se recuperaron las voces silenciadas del magisterio madrileño represaliado tras la Guerra Civil, protagonistas de la Renovación Pedagógica desarrollada durante las décadas anteriores. El estudio adopta el método histórico-educativo,[10] triangulando fuentes primarias como el *Boletín Oficial del Estado* y el *Boletín Oficial de la Provincia de Madrid* con el análisis exhaustivo de los

[4] Teresa Marín Eced, *La renovación pedagógica en España (1907–1936)* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), XXIII.
[5] Francisco J. Pericacho Gómez, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación* 25, no. 1 (2014): 47-67.
[6] Juan M. Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo* (Valencia: Institut Alfons el Magnànim, 1999).
[7] Sara Ramos Zamora, «Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida», en Víctor Juan Borroy (ed.), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, s. a.), 19–53.
[8] Herman, Braster y Del Pozo inciden en esta idea en una de sus últimas publicaciones: Frederik Herman, Sjaak Braster y María del M. Del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past. Public Histories of Education* (Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2022).
[9] Herman, Braster y Del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past.*
[10] Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórica de la educación», *Revista Española de Pedagogía* 34, no. 134 (1976): 449-475.; Alejandro Tiana Ferrer, *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos* (Madrid: UNED, 1988).

expedientes. Este enfoque permite identificar el alcance de las estrategias represivas. Al mismo tiempo, pone de relieve las especificidades que adoptó el proceso depurativo en la región madrileña. Desde esta perspectiva, la investigación reivindica la memoria social de los docentes represaliados como parte fundamental de la identidad profesional.

2. Recuperar la memoria social del magisterio represaliado

Desde la década de 1980, la historiografía educativa ha asumido el compromiso de contrarrestar el olvido y sacar a la luz los silencios impuestos sobre la memoria del magisterio primario durante la dictadura franquista. A partir de los años 90, coincidiendo con la ampliación del acceso a fuentes primarias –especialmente los expedientes de depuración y revisión–, se intensificaron las investigaciones centradas en el proceso represivo contra el magisterio.[11] Desde entonces, el estudio de esta temática ha experimentado una notable expansión, dando lugar a un cuerpo de trabajos desarrollado desde distintas perspectivas metodológicas. Se han incorporado desde enfoques regionales y provinciales, aproximaciones locales o generales, hasta variables diferenciadoras como el género, la trayectoria profesional o las prácticas pedagógicas.

No obstante, en lo que respecta a la provincia de Madrid, ha persistido una laguna historiográfica. Si bien las investigaciones de Del Pozo[12] destacaron la singularidad del contexto educativo madrileño en los años treinta, subrayando su papel como «escaparate pedagógico»,[13] no había sido abordado hasta fechas recientes. Algunos trabajos comenzaron a llenar este vacío: Menguiano[14] analizó comparativamente los expedientes de varios directores escolares municipales; Grana y Martín[15] abordaron la depuración en Institutos de Enseñanza Media; y Martínez[16] exploró el caso concreto de la Enseñanza Primaria en Carabanchel. Por su parte, Ramos y Santiesteban[17] profundizaron en la represión de las maestras madrileñas; además, recientemente Santiesteban[18] analizó comparativamente la represión del magisterio en España y Alemania.

[11] Entre otros: Francisco Morente Valero, *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito, 1997).; Carmen Agulló Díaz y Juan M. Fernández Soria, «La depuración franquista del magisterio primario», H*istoria de la Educación: Revista Interuniversitaria* 16 (1997): 315-350.; Carlos de Dueñas Díez y Lola Grimau Martínez, *La represión franquista de la enseñanza en Segovia* (Valladolid: Ámbito, 2004).; Sara Ramos Zamora, *La represión del magisterio: Castilla – La Mancha, 1936-1945* (Toledo: Almud, 2006).; Miriam Sonlleva Velasco y Carlos Sanz Simón, «La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939)», *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia* 1 (2020): 457-497.

[12] María del Mar del Pozo Andrés, Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931) (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999).; Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil (Barcelona: Octaedro, 2008).; Madrid, ciudad educadora, 1898-1938: Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2019).

[13] Del Pozo Andrés, *Urbanismo y Educación*, 213.

[14] Menguiano Rodríguez, «Renovación pedagógica e identidad».

[15] Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga. «La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid». *Revista Complutense de Educación* 28, no. 3 (2017): 705-720.

[16] Miguel Á. Martínez Martínez, «La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel», *Cabás* 14 (2015): 16-37.

[17] Sara Ramos Zamora y Andra Santiesteban, «Depuración y exilio interior de las maestras de primera Enseñanza en el Madrid de posguerra», *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 173-204.

[18] Andra Santiesteban, «Paralelismos entre España y Alemania en la represión del magisterio primario, 1930-1940», *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 91-127.

2.1. *Resultados: El caso del magisterio madrileño*

La depuración, que se inició con el *Decreto 66 del 8 de noviembre de 1936*, no fue ni espontánea ni improvisada. Respondió a un proceso cuidadosamente materializado, y sustentado en un aparato normativo complejo y operativizada a través de una estructura técnico-administrativa específica. En Madrid, se constituyeron cuatro Comisiones Depuradoras (en adelante, CCDD), y a partir de 1941, fueron unificadas en una sola Comisión Depuradora (en adelante, CD). El procedimiento depurativo-represivo se estructuraba en torno a los expedientes, en los que se recopilaban informes emitidos por autoridades locales –alcaldes, párrocos, miembros de la Guardia Civil y de la Falange–, así como por otras personas de reconocida « solvencia moral». Estos informes, muchas veces vagos, subjetivos o motivados por venganzas personales, alimentaban un clima de sospecha permanente. Las comisiones evaluaban múltiples aspectos: desde la adhesión al *Movimiento Nacional* hasta la participación en asociaciones profesionales, el uso de prensa pedagógica como la *Revista de Pedagogía* o la vinculación con la vida política republicana, la masonería, la enseñanza laica y coeducativa o el sindicalismo. En este contexto, cualquier expresión de modernidad pedagógica y social podía ser interpretada como un acto de subversión.[19]

El sistema de acusaciones se articuló en cinco grandes categorías: cargos políticos y sindicales, sociales y morales, religiosos, profesionales y de otra índole. La mayoría de las acusaciones (50,47%) fueron de índole política y sindical, seguidas por las de tipo profesional (21,06%). También se sancionaron aspectos de la vida privada (9,07% sociales y morales, 7,35% religiosos), y un 12,05% se englobó en la categoría de otros, muchas veces ligada al contexto de guerra. En total, 727 maestros y maestras madrileños fueron sancionados, es decir, el 26,54%, frente al 73,46% que fue confirmado en su puesto. Las sanciones más frecuentes incluyeron la *inhabilitación para cargos directivos y de confianza* (34,35%), el *traslado forzoso dentro o fuera de la provincia* (29,42%) –lo que en la práctica suponía un destierro pedagógico y social–, y la *separación definitiva del servicio y la baja en el Escalafón* (37,96%), que implicaba la expulsión de la enseñanza, la pérdida de derechos y la anulación de la identidad profesional. En las revisiones, el 61,89% de las sanciones se mantuvieron, frente a un 30,42% que resultaron en la confirmación del docente.

La represión afectó especialmente a quienes ejercieron cargos de dirección, al representar simbólicamente al Estado y la Renovación Pedagógica promovida por este. Por ello, el franquismo aplicó con especial severidad la depuración sobre este colectivo, considerando su influencia directa y ejemplar en las escuelas públicas.[20] Al analizar las acusaciones en función del liderazgo pedagógico, se observó una elevada proporción de cargos políticos y sindicales, así como de acusaciones profesionales. En estos casos el pliego de cargos recogía acusaciones como «el Grupo Escolar de su dirección, se distinguió por su ambiente antirreligioso y antipatriótico», «ser de ideas de izquierda o izquierdistas», «hacer propaganda izquierdista y marxista», «ejercer cargos directivos y de confianza en la enseñanza» y «ocupar un cargo oficial político o sindical en la República». Un 55,66% de los directores y directoras vinculados a experiencias de renovación fueron cesados, inhabilitados o incluso encarcelados y fusilados. Por otra parte, se mostró que, entre las direcciones escolares, la sanción predominante fue la *separación definitiva del servicio*, impuesta en el 61,02%. Resultó revelador que muchas

[19] Sara Ramos Zamora, «Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio primario», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria 24* (2005): 343–369.
[20] Agulló Díaz y Fernández Soria, «La depuración franquista».

de las prácticas consideradas ejemplares durante la República fueran esgrimidas como pruebas incriminatorias en el proceso depurativo. Según las CCDD, «defender a la ILE y su pensamiento institucionista», promover actividades cooperativas, organizar bibliotecas escolares mediante las *Misiones Pedagógicas*, o evacuar la infancia durante la contienda bélica, eran indicios de peligrosidad social. En muchos casos, estos profesionales intentaron reincorporarse tras años de señalamiento público. Algunos incluso fallecieron sin ver restituido su honor.[21]

3. Conclusiones

A modo de conclusión, los resultados evidencian el carácter sistemático de la represión y su papel en la configuración de un nuevo perfil docente, alineado con los valores del régimen franquista. Figuras que, desde la dirección de los Grupos Escolares, encarnaron con mayor fuerza los ideales renovadores, se convirtieron en símbolos del proyecto educativo truncado. El franquismo persiguió activamente la Renovación Pedagógica, criminalizando sus prácticas, discursos y protagonistas. Este análisis reveló un proceso depurativo arbitrario y carente de garantías, en el que las CCDD actuaron con criterios amplios y discrecionales. Es indispensable seguir investigando y recuperar las voces silenciadas del magisterio represaliado en Madrid. Más allá de representa un ejercicio historiográfico, es una acción ética para combatir la *desmemoria*. Esta investigación pone en valor la memoria social de los docentes vinculados a la Renovación Pedagógica, y salda una deuda histórica que permaneció en la sombra del olvido.

[21] Ramos y Santiesteban, «Depuración y exilio interior».

Escola abrigo: memórias de uma instituição no contexto de desastre climático no Rio Grande do Sul, Brasil (2024)

José Edimar de SOUZA
Universidade de Caxias do Sul (Brasil)
jesouza1@ucs.br

RESUMO: A última década do século XXI tem apresentado características climáticas adversas ao meio ambiente e produzido fenômenos cada vez mais violentos: enchentes, ciclones, calor prolongado, tufões. Nesse contexto, refletir sobre o que acontece no ambiente escolarizado tem sido um dos desafios tanto pelo aspecto humano das sensibilidades que envolve estudantes e docentes quanto pelo aspecto físico e estrutural dos prédios em que funciona a escola. A pesquisa, financiada pela FAPERGS compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da memória e da História da Educação. Investiga aspectos socioculturais da escola na capacidade de resposta e resiliência a desastres naturais, como possibilidade de recompor a história da escola, do lugar e contribuir para constituição de identidades associadas às memórias ressignificadas e de novos contextos sociais. Nesse sentido, analisa memórias de uma escola que funcionou como abrigo, no período das catástrofes climáticas de 2024. Trata-se da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo. A proposta busca contribuir para refletir sobre as diferentes formas de organização e o modo como a sociedade gaúcha respondeu ao cenário das cheias de 2024, sobretudo, que experiencias é possível rememorar e de que modo podem colaborar para projetar «inéditos viáveis», ¿no dizer freireano da experiencia vivenciada? Orienta-se pelos pressupostos da História Cultural valendo-se dos procedimentos analíticos documentais, a partir do acesso a documentos escritos, orais e icnográficos. Quanto aos estudos de memória, pretende-se utilizar a metodologia da História Oral, com entrevista de estudantes, professores e também da comunidade, que se voluntariou para atuar, auxiliar e contribuir para que o cotidiano nas escolas que serviram de abrigos durante a situação análoga das enchentes de 2024. A instituição funcionou como abrigo temporário, por mais de um mês, contemplando mais de 200 pessoas e mais de 100 animais. Houve a rápida mobilização de estudantes e profissionais da educação além de envolver outras instituições de apoio, como: Centro de Tradições Gaúchas, Organizações Não Governamentais e a solidariedade da própria comunidade local que auxiliou com doação de mantimentos, medicações, trabalho voluntário, e especialmente, com a escuta sensível do outro neste momento adverso. Entende-se que pela narrativa o passado adquire um sentido prático, possível de ressignificar ações empreendidas no tempo contribuindo para recompor e projetar futuros socioeducativos para convivência em novos contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Instituição Escolar; Desastre Climático; Abrigos.

1. Introdução

Para Hartog,[1] a noção de tempo histórico pode ser concebida em estratos. Analisar esses diferentes estratos envolve considerar as relações e experiências no tempo. Ao investigar a história da escola que assumiu a função de abrigo, no contexto de desastres climáticos em 2024 buscamos identificar as formas específicas de experiencia no tempo, o modo

[1] François Hartog. *Regimes de Historicidades. Presentismo e experiências do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013), 25.

como «um presente hipertrofiado que tem a pretensão de ser seu próprio pasado e seu próprio futuro», contribuido para refletir o tempo presente, alargando as posibilidades das diferentes temporalidades presentes dentro de um acontecimento.

Escolano Benito acrescenta que «La escuela, en efecto, ha sido en primer lugar un espacio y un tiempo concretos, dos coordenadas estructuradas y estructurantes que han determinado la construcción de nuestra propia subjetividad antropológica y la configuración de la comunidad de pertinencia».[2]

Nesse sentido, a escola asume um lugar cultural de destaque para a experiencia formativa. O objetivo dessa pesquisa,[3] consistiu na analise de memórias de profesores de uma escola que funcionou como abrigo, no período das catástrofes climáticas de 2024. Trata-se da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo investigando ainda como a comunidade escolar respondeu a ese fenómeno, valendo-se de documentos institucionais produzidos pela instituição.

Portanto, o espaço escolar é investigado como uma construção social e cultural que se transformou nesse curto período de tempo. Desse modo, a simbolização em torno da instituição escolar reconhece suas potencialidades culturais e pedagógicas que marcaram etapas distintas, acima de tudo, forjaram identidades locais em diferentes contextos.

A memória exerce um trabalho sobre o tempo, mas, principalmente o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo, e esse tempo não figura uniformemente, mas segue a lógica das heranças e tradições, sendo um dos indícios para escrita da história.[4] Considerando as questões teóricas e metodológicas aqui implicadas, importa reforçar a ideia de que Memória e História Oral se aproximam e se imbricam na pesquisa acadêmica, operacionalizada em diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado.

As memórias transcritas e organizadas são analisadas como documento que possibilita, por meio das representações reconhece o modo como a população rememora os movimentos de vida e as reapropriações individuais ou coletivas dos espaços que podem produzir formas positivas de resposta aos sentidos diante das memórias das enchentes tanto de 2023 quanto de 2024. Afinal, quem sabe de seu passado tem o direito de reivindicar o seu futuro.

2. Abrigamento na Fundação Liberato: uma experiencia solidária

A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha está situada em Novo Hamburgo (figura 1), aproximadamente a 50 quilômetros de distancia de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É uma autarquia do governo provincial, portanto, a instituição pública foi fundada em 12 de abril de 1967. Como instituição de ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante comprende 265 profissionais entre docentes e agentes educacionais para um universo de 2900 estudantes de diferentes municipios do entorno da instituição.

[2] Augustín Escolano Benito, «Espacios y tiempos en educación», en *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, coord. Pedro L. Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 199.

[3] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), processo número: 24/2551-0002127-2, intitulada *«Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos».*

[4] Sérgio Vilas Boas. *Biografismo* (São Paulo: UNESP, 2008).



Figura 1 – Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul
Fonte: de Souza (2020, p. 22).[5]

A título de contextualização, o Rio Grande do Sul é um estado brasileiro, localizado no extremo sul do país, constitui-se por 497 municípios e possui uma área total de 281.707,15 quilômetros quadrados e uma população de mais de 10 milhões de habitantes (é o sexto estado com maior população no Brasil). Uma população que mostra uma diversidade étnica com descendentes de povos como: indígenas, negros e europeus; essa característica multicultural do povo é refletida na diversidade cultural e na paisagem. Com um clima temperado do tipo subtropical – no verão apresenta temperaturas elevadas, enquanto no inverno há uma presença predominante de baixas temperaturas. O Estado apresentava bons índices de qualidade de vida, como a baixa classificação de mortalidade infantil e uma taxa de alfabetização superior a 90%.[6]

Em tempos de catástrofes climáticas, como as que ocorreram em diferentes regiões do Rio Grande do Sul - Brasil, de abril a maio de 2024, em que o volume de chuvas e as cheias devastaram cidades inteiras, causaram impactos em diferentes dimensões da vida das pessoas, a solidariedade se constituiu em força de resistência.

As severas precipitações de chuva, entre final de abril e o mês de maio, tiveram influência do El Niño, que impactou para o grande volume e intensidade de chuvas, superando 500mm em duas semanas em grande parte do estado, e em algumas regiões chegando a 1.000 mm. Um significativo volume, que repercutiu a subida do nível de rios e o movimento de terra em diferentes localidades do Estado. Os grandes deslizamentos de terra, as cheias e as inundações resultaram em prejuízos econômicos, em óbitos e

[5] José Edimar de Souza. *O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores* (Caxias do Sul, RS: Educs, 2020).

[6] Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul. Apresentação. (2022). Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/caracteristicas-gerais#:~:text=Com%20uma%20população%20de%2010.882,povos%20indígenas%2C%20negros%20e%20europeus. Acesso em: 31 de março de 2025.

desaparecimento de pessoas, graves danos ao meio-ambiente e fizeram emergir diversos problemas sociais.

O Decreto nº 57.626, de 21 de maio de 2024, publicado pelo governo do estado do RS, dá uma ideia sobre a dimensão da catástrofe: foram 78 municípios em estado de calamidade pública; 340, em situação de emergência. Regiões como a do Vale do Taquari, Vale do Rio dos Sinos, Metropolitana de Porto Alegre e Serra Gaúcha foram algumas das que sofreram consequências em diferentes áreas, de modo particular, na educação. Os números divulgados pela defesa civil, no período crítico, são um recorte da catástrofe, em que 976 escolas estaduais foram impactadas e 338.744 estudantes, cerca da metade dos alunos da rede estadual; e outras 843 instituições de ensino da rede municipal de ensino também foram afetadas.[7]

Para conhecer e compreender o que ocorreu na Fundação Liberato, entrevistamos no mês de maio de 2025 quatro profissionais que atuaram de forma voluntária na instituição, a saber: professora Schana Andreia da Silva (46 anos), de Química; profesor José de Souza (49 anos), da área de Mecânica, no exercício da função de director geral; professora Maria Emília Lubian (47 anos), de Língua Portuguesa e Literatura; e com o funcionário Lucas Welter (35 anos), ambos atuam na instituição entre 10 e 15 anos.

A decisão de transformar a instituição em um abrigo provisório foi muito dinâmica. De acordo com os entrevistados, houve uma comoção internacional diante da catástrofe, eram centenas de pessoas ficando desabrigadas e uma chuva que não cessava. A elevação das águas dos rios impediu a mobilidade, acesso a energia, aos recursos básicos, como água, alimento, por exemplo. Isso tudo, sensibilizou e mobilizou alguns profissionais da Liberato. Schana (2025) rememora:

> [...] foi numa quinta, sexta feira, quando começou toda a tragédia aqui no Estado, a gente já tinha suspendido as aulas por causa das chuvas e a gente começou a debater... começou a pipocar nas redes sociais... ah, mas, e porque a escola não abre um abrigo? Por que a escola não acolhe? Porque a gente teve aqui na nossa região, então bem perto da escola, no subúrbio e em São Leopoldo, regiões que foram bem atingidas. E aí, por que a escola não cede o seu espaço ou não organiza para que seja abrigo? Começou a pipocar, e, aí, no domingo, surgiu um contato que eu não lembro como foi; mas, um contato assim: – A Escola Liberato, vocês podem se preparar para talvez abrir um abrigo? E, aí, o diretor colocou no grupo da gestão, assim: – Vocês podem... Eu acho que a gente vai ter que se preparar para talvez abrir um abrigo.

Nesse sentido, logo no início das cheias, Schana indica que, junto do seu esposo foram para a escola começar a planejar como e de que forma transformariam o ginásio escolar em um abrigo. A informação circulou de forma rápida e tanto estudantes quanto outros funcionários se mobilizaram para contribuir. Foram muitas doações, muitas pessoas para trabalhar e a necessidade de se identificar uma pessoa que pudesse coordenar o trabalho.

José de Souza (2025) lembra que em menos de duas horas:

[7] Andréia Peres, «O impacto da tragédia do Rio Grande do Sul para ctianças e adolescentes», *Veja*, 15 de maio de 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/o-impacto-da-tragedia-do-rio-grande-do-sul-para-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 27 de março de 2025.

> [...] nós tínhamos já uma arrecadação de material, roupas, doações e de pessoas já prontas para receber e preparar o ginásio, que foi o local onde foram alocadas essas famílias. O ginásio foi equipado com colchões, com roupas, masculino, feminino, para crianças. Houve a divisão ali por sexo e as crianças, também, num setor do próprio ginásio

Como se identifica na figura 2:



Figura 2. Espaço do abrigo na Fundação Liberato (2024)
Fonte: Liberato (2024).[8]

Para Lucas Welter (2025) que atuo na coordenação geral do abrigo, junto com a professora Schana Silva atribui a experiência dos estudantes de serem «gincaneiros», a credibilidade que a instituição possui, isso fez com que doações de diferentes partes do mundo chegassem rapidamente, como reforça em sua narrativa:

> [...] a gente tem alunos muito engajados, alunos que participam de gincanas, que conseguem resolver problemas em um curto período de tempo. Então, acho que os alunos conseguiram ajudar muito nessa mobilização. Principalmente nesse início, então, conseguir captar recursos para que a escola conseguisse abrir esse abrigo. E, além disso, a gente tem uma comunidade que gosta muito da nossa escola, a Liberato é uma referência para vários municípios, para várias famílias. Quando a Liberato foi anunciada como... como abrigo, foi muito rápido para pessoas que quisessem doar... pelo nome que a Liberato tem, pela confiança que ela tem na comunidade.

Entre o final do mês de abril e as primeiras semanas do mês de junho as aulas foram suspensas no Estado. No decorrer do mês de junho o retorno as atividades foram retomadas de forma a não prejudicar os estudantes da instituição que ainda estavam desalojados, sem condições de acesso. Na percepção dos docentes foi um cenário muito singular, nunca imaginados por eles. Algo mais problemático que a própria pandemia do COVID-19, pois sem energia, sem recursos, nem a comunicação com os estudantes, a comunidade de modo geral era viável.

Maria Emília Lubian (2025) rememora que embora o abrigo tenha fechado no mês de junho e as quase duzentas pessoas tenham sido acolhidas em outros abrigos tanto de Novo Haburgo como de São Leopoldo, a escola continuou colaborando com o acolhimento de

[8] https://www.liberato.com.br/

diferentes situações dos estudantes «Os nossos alunos, que foram atingidos, ao retornar sofreram um impacto muito grande, se sentiram bastante traumatizados com a situação, não só por ele mesmo, mas pela situação familiar». Muitos estudantes pensaram em desistir, perderam tudo, materiais, a casa, as memórias. Mas, com o trabalho e cooperação docente, uma rede de apoio foi se constintuindo para que eles concluíssem o ano letivo.

O trabalho da escola foi reconhecido no Estado e em 28 de outubro de 2024, com o prêmio «Todos pela Reconstrução do Rio Grande», entrega solenemente na Assembleia Legislativa feita pelo governador do Estado aos representantes da instituição Schana Silva e Lucas Welter, como se identifica na figura 3.



Figura 3. Eduardo Leite, Schana Silva, Lucas Welter (2024) entrega do premio.
Fonte: Liberato (2024).[9]

Em síntese, a atuação da escola representa a mobilização de diferentes segmentos, pois houve uma mobilização local e comunitaria. No perído em que funcionou o abrigo temporário, por mais de um mês, acolheu também 100 animais, envolvendo ação voluntária de veterinários e outros sujeitos.

Os desdobramentos e o alcance envolveram a doação financeira de egressos, pessoas amigas da escola e de quem, mesmo sem conhecer os abrigados, não mediu esforços para doação do seu tempo, de recursos financeiros e principalmente, da escuta sensível aos abrigados. Muito mais do que entregar uma refeição ou alcançar uma ropa, sentir-se parte e ter um abrigo, mesmo que provisoriamente, fez toda diferença para que o *inétido viável*[10] fosse um horizonte de esperança para continuar.

3. Conclusões

No entendimento de que a memória é uma construção coletiva, fundada pelo intercâmbio dos sujeitos que integram um mesmo grupo, partilham experiências comuns. Essas lembranças ganham sentido porque acionam esse envolvimento do grupo.[11] As narrativas evidenciam algo que se caracteriza no cotidiano da escola, a solidariedade, a ação voluntária e o sentido social da educação.

[9] https://www.liberato.com.br/
[10] Ana Maria Araújo Freire, «Inédito viável», en *Dicionário Paulo Freire*, org. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime J. Zitkoski (Belo Horizonte: Autêntica, 2017), 223-226.
[11] Maurice Halbwachs. *A memória coletiva.* (São Paulo: Vértice, 1990).

Uma escola é feita de pessoas, de histórias e de experiências que acumula. O presenteísmo nos sentidos que assumem essas ações no tempo se configura como uma apropriação de condutas, saberes e conhecimentos diante de catástrofes climáticas. O comunitarismo e o trabalho coletivo se caracterizam como marcas que caracterizaram essa página da história institucional

Los primeros años del Colegio de La Sagrada Familia (SAFA) de Sigüenza (Guadalajara). *Una epopeya colectiva.*

Eulalia TORRUBIA BALAGUÉ
Universidad Pontificia de Salamanca (España)
etorrubiaba@upsa.es

RESUMEN: Vicente Moñux Cabrerizo fue el primer director del Colegio Sagrada Familia (SAFA) de Sigüenza, Guadalajara, y su auténtico promotor hasta el año 1982. La SAFA se erigió en un entorno rural y en un contexto histórico repleto de vicisitudes. Los alumnos de las familias con escasos recursos económicos fueron la prioridad del colegio. Poco después, se creó el internado y ello posibilitó la llegada de alumnos de la provincia de Guadalajara y de otras provincias como Cuenca, Madrid, Soria, Teruel, Toledo o Zaragoza. Para la creación del colegio, Moñux tomó como referencia la primera escuela que en 1889 instituyó Andrés Manjón, en el barrio granadino del Sacromonte. De ahí las similitudes entre ambas instituciones, la admiración de Moñux por Manjón y la reproducción del modelo educativo del Ave María en el centro de Sigüenza.

PALABRAS CLAVE: SAFA; Sigüenza; Moñux; Manjón; Educación; Compromiso social.

1. Introducción

Este artículo estudia el Colegio Sagrada Familia de Sigüenza (Guadalajara) y los logros educativos conseguidos durante los primeros años de su creación. Como otros muchos centros de enseñanza, es un colegio poco conocido en el conjunto de estudios de historia de la educación y de la historia de la institución escolar. Vicente Moñux Cabrerizo fue el primer director y su auténtico promotor hasta el año 1982.[1] El interés por la educación y por la propuesta pedagógica de Andrés Manjón le llevaron a Granada, donde encontró el modelo que aplicó en el colegio seguntino:

> Unos años más tarde, circunstancias históricas, mejor, mi humilde vocación por la enseñanza me llevó temporalmente a los cármenes manjonianos (…) donde tanto gocé trabajando y aprendí enseñando.[2]

El colegio de Primera y Segunda Enseñanza de la Iglesia, denominado *Colegio de la Sagrada Familia*, se erigió el 12 de enero de 1952 en el antiguo edificio del Seminario de San Bartolomé. La inauguración oficial se celebró al día siguiente, festividad de la Sagrada Familia.[3]

Cientos de alumnos de la SAFA –como familiarmente se denomina al colegio– hallaron la oportunidad de cursar estudios elementales, Bachillerato y Magisterio. Y, en Vicente

[1] Juan A. Martínez Gómez-Gordo, «La Corporación municipal de Sigüenza ante su hijo adoptivo D. Vicente Moñux Cabrerizo» en *Colegio Sagrada Familia 50 aniversario* (Sigüenza, Guadalajara: Comisión Libro-Memoria, 2002), 24-35.
[2] Ídem, 32.
[3] Así consta en la circular que envió el obispo de Sigüenza a la Dirección de Enseñanza Primaria de Madrid, a través de la Delegación Provincial. Véase «Colegio de la *Sagrada Familia* de 1ª y 2ª Enseñanza», *Boletín Oficial del Obispado de Sigüenza*, 1957 (1 de agosto de 1952): 333-335.

Moñux, el director que hacía posible *el arte difícil de enseñar deleitando y educar enseñando,* como aprendió durante los años que permaneció en Granada. Vicente Moñux y el Colegio Sagrada Familia construyeron una historia de servicio a la educación, dirigida a los alumnos que más lo necesitaron. El personaje y la obra son un ejemplo de compromiso social al que se unió la actividad infatigable de toda una comunidad educativa.

Vicente Moñux es muy poco conocido en el ámbito de la educación; sin embargo, Vicente Moñux y la SAFA forman parte de los primeros recuerdos infantiles de miles de colegiales seguntinos y de otras provincias anejas a la de Guadalajara.

2. Fuentes documentales

El interés por la historia del colegio de la *Sagrada Familia* comenzó con la lectura de tres artículos que Vicente Moñux publicó en la revista *Anales Seguntinos*. En ellos se revelan datos muy heterogéneos: desde las primeras motivaciones para la construcción del colegio, hasta la relación de los colegiales fundadores. El autor cuenta, de forma minuciosa, los años de espera, el proyecto original, la fundación, el programa escolar y educativo, la diversidad de métodos, la participación de las familias, y un sinfín de actividades realizadas por los colegiales.[4]

A partir de ahí, y gracias a la documentación que nos ha proporcionado Miguel Ángel García Tabernero –director de la SAFA durante los años (2013-2024)– se ha elaborado esta comunicación. Desconocemos si hay más fuentes documentales en el archivo del colegio. Sí sabemos que Vicente Moñux era muy minucioso y que escribía y tomaba nota de todo lo que acontecía.[5]

Los principios teóricos del colegio se establecen en el *decreto fundacional y en el reglamento interno*. El contenido de ambos documentos se reproduce regularmente en algunas de las *memorias anuales* de los cursos escolares comprendidos entre (1953 y 1961). En ellas se recopilan los acontecimientos del curso académico, la mayoría educativos, algunos ocurridos en la vida colegial y otros paralelos a ella.

Cabe destacar la información que se podría obtener del *diario personal* de Moñux, pero no ha sido posible localizarlo. En cambio, hemos accedido al *diario de la comunidad de mayores del curso (1964-1965):* cuaderno de rotación que contiene el relato cotidiano de lo que sucedía en el colegio.[6] Cada día escribía un alumno. El resultado es una narración

[4] Los tres artículos llevan el mismo título y aparecen en tres números consecutivos de la revista. Vicente Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia del Colegio Episcopal "Sagrada Familia" de Sigüenza», *Anales Seguntinos* 2, (1985): 127-154; 3, (1986): 271-289 y 4, (1987): 179-196.

[5] Juan Antonio Martínez Gómez-Gordo, cronista oficial de Sigüenza, denomina la habitación de Moñux, *celda de magister,* que describe de la siguiente manera: «toda ella repleta de apuntes y de papelotes aprovechados por segunda vez». Juan Antonio Gómez-Gordo, «Don Vicente Moñux, magisterio vivo», *Nueva Alcarria* (Guadalajara), 23 de marzo de1990.

[6] Entre otros, Bienvenido Martín Fraile, «El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección», en *Etnohistoria de la escuela*, coords. Rafael Calvo de León et al. (Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003), 829-838. Sanchidrián y Gallego subrayan el valor de los cuadernos escolares como fuente primaria para la investigación histórico-educativa: «constituyen en sí mismos un tema de investigación que se debe abordar, obviamente con diversas fuentes, ya sean legislativas, orales, tratados pedagógicos del momento…, considerando en dicho estudio multitud de variables como género, tipología, contenido o distribución». Mª del Carmen Sanchidrián Blanco y María del Mar Gallego García, «Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación», en *El largo camino hacia una educación inclusiva*, coords. Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), 771.

comunitaria, rica en comentarios y anécdotas, que se iniciaba con la inauguración oficial del curso, se interrumpía en los periodos vacacionales y finalizaba con el curso escolar.

Otras fuentes documentales son las revistas colegiales *Ave*[7] *y Vuelos*[8] en las que Moñux colaboró asiduamente. Se publicaron después de la fundación del colegio y eran muy similares a las que Manjón editó en Granada. Además, durante el curso (1956-1957), los alumnos mayores editaron el periódico *Lux*[9] del que se conservan varios números.

Además, se podría contar con la información de los directores del colegio que le sucedieron y que todavía viven. También con el testimonio de alumnos y profesores, cronistas, historiadores y otras personalidades que conocieron a Moñux. Así aparece recogido en el libro que se publicó con motivo de la celebración del 50 aniversario de la fundación del colegio.[10]

3. Sigüenza-Granada

En febrero de 1934 Moñux llegó a Granada para trabajar en las Escuelas del Ave María, donde «desempeñó los cargos de director Espiritual del Seminario de Maestros del Ave María (11-II-1934 a 3-X-1936); Rector de dicho Seminario de Maestros y Confesores de las Escuelas Manjonianas anejas (3-X-1936 al 10-XII-1944); Profesor de Griego en el Sacro Monte (15-1-1943 al 10-XII-1944)».[11]

El vínculo entre la SAFA y las Escuelas del Ave María no es automático. Moñux lo crea durante el tiempo que permaneció en Granada: «había bebido durante 12 años gran caudal de pedagogía manjoniana en las Escuelas del Ave María y Seminario de Maestros».[12] En Granada encontró una nueva pedagogía y una figura completa en la que se inspiró. Imitó con eficacia la metodología de Andrés Manjón, que hacía del juego una motivación para el aprendizaje. Amplió los estrechos contornos del mundo que a miles de niños se les imponía. Y en la formación de los docentes superó la rigidez con la que se identificaban las escuelas y los maestros. Aunque transcurrieron ocho años desde que se gestó el proyecto hasta que se realizó y se reconoció por el Estado, él traía «en su mente y corazón hacer a su debido tiempo en Sigüenza una copia fiel del colegio del Carmen de la Victoria, que dejaba no sin gran pena, en la cuesta granadina del Chapiz».[13] Durante ese tiempo, algunos seminaristas se formaron como colaboradores, se realizaron consultas oficiales y

[7] El primer número aparece el 15 de julio de 1954. Moñux explica la finalidad de esta sencilla publicación mensual que él mismo llamaba «hojita». Pretende ser un nexo de unión entre el colegio, los alumnos y las familias. Además, juega con los significados del acrónimo, y explica que *AVE*, también podría expresar *alumnos vacacionistas esparcidos.* En realidad, pretendía que los alumnos no se olvidaran del colegio, ni siquiera en vacaciones. Era una manera de recordarles lo que habían aprendido y los riesgos que debían evitar. Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 3 (1986): 271-272.
AVE se editada por Gráficas Carpintero, fundada en Sigüenza por Bonifacio Carpintero Juanas en 1949. *El Eco Diocesano* o el *Boletín Oficial del Obispado* fueron otras publicaciones que reflejan la destacada actividad de estos talleres. Sonia Jodra Viejo, «La prensa en Guadalajara, (1975-2012)» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014), 113.

[8] «En diciembre [de 1957], apareció el boletín de exalumnos con el significativo título de "Vuelos". Fue una hoja trimestral que sirvió de lazo de unión para los antiguos alumnos entre sí y con el Colegio. Esta publicación fue hermana de la hoja veraniega AVE, más tarde Memoria». Felipe-Gil Peces Rata, «Historia del Colegio Episcopal Sagrada Familia de Sigüenza (1952-1962)», en *Colegio Sagrada Familia 50 aniversario* (Sigüenza, Guadalajara: Comisión Libro-Memoria, 2002), 66.

[9] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 4 (1987): 184.

[10] *Colegio Sagrada Familia 50 aniversario* (Sigüenza, Guadalajara: Comisión Libro-Memoria, 2002).

[11] Boletín Oficial del Obispado de Sigüenza-Guadalajara (BOOSG) 2422 (abril 1990): 171-172.

[12] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 135.

[13] Ídem.

privadas, se contó con el apoyo de los padres de familia y del Canónigo Penitenciario. El respaldo de los obispos Luis Alonso Muñoyerro y de Pablo Gúrpide Beope fue decisivo para Moñux.[14]

La SAFA era un colegio *necesitado y deseado*, pues ni en Sigüenza, ni en ninguna otra localidad de la provincia de Guadalajara había posibilidad de cursar otros estudios que no fueran de enseñanza primaria. Para ello había que ir a Guadalajara. Moñux también se lamenta de esta carencia formativa y rememora los centros que, desde 1900 a 1936, habían desaparecido en la localidad seguntina.[15] En ese vacío, no puede por menos de mencionar la Universidad de San Antonio de Portacoeli, anterior a la Universidad Complutense, *y vergonzosamente apagada* hacía menos de tres cuartos de siglo. En definitiva, reclamaba un centro de enseñanza media: se trataba de una necesidad social y proponía un colegio de grado elemental, superior y hasta una escuela de magisterio.

El decreto episcopal enviado a la Dirección General de Educación Primaria establecía que el colegio comenzaría solamente con clases de Primera Enseñanza y después *oportuna y gradualmente admitiría alumnos de Enseñanza Media.* Este hecho se produciría el día 10 de febrero de 1955 cuando «el Ilmo. Sr. D. Torcuato Fernández de Miranda, director general de E.M. comunica en atenta carta que ha firmado el reconocimiento oficial del colegio como centro de Grado de Enseñanza Media».[16]

4. Los primeros años

4.1. *Curso 1952 (meses de enero-junio)*

Concluían las Navidades de 1951 y durante los primeros días del año nuevo se hacía realidad el proyecto educativo gestado con el obispo Alonso Muñoyerro (1944-1951). El nuevo obispo, Pablo Gúrpide Beope, recién llegado a Sigüenza, también «comprendió la necesidad de establecer un Internado de Segunda Enseñanza que recogiera los alumnos locales y de la región, y encomendó con sumo interés el proyecto al Penitenciario de la Catedral, D. Vicente Moñux Cabrerizo, Doctor en Derecho Canónico y Licenciado en Filosofía y Letras, Rector del Seminario Diocesano y entusiasta de la idea».[17]

Antes había que empezar con la enseñanza primaria. Así, el 15 de enero de 1952, comenzaban las clases de Primera Enseñanza en el Seminario de San Bartolomé. Se inscribieron 44 alumnos externos y se organizaron en dos grados. En ese mismo día, 67 adultos iniciaban sus clases de cultura general, profesional y técnica en horario nocturno. Además, se impartió un curso preparatorio de Bachillerato. El plan de estudios incluía materias de cultura general y otras de carácter específico: contabilidad, construcción, mecanografía, agricultura, apicultura o especialidades ferroviarias; todas se impartieron

[14] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 133-137.

[15] Menciona, por ejemplo, los estudios de Bachillerato que se impartieron en las mismas clases del Seminario Diocesano regido por los PP. Paúles y los estudios medios en el Colegio San Luis Gonzaga hasta aproximadamente 1920. También recuerda las clases particulares de los hermanos Hilario y Ricardo Yabén, Mariano López o José Gallego; *competentes profesores y excelentes pedagogos*. O el Bachillerato que organizó la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (la SADEL) iniciado en 1935 y suspendido al año siguiente por la Guerra Civil. Cf. Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 133-134.
Los institutos públicos más próximos a Sigüenza se encontraban en Guadalajara. En 1837 se fundó el Instituto de Guadalajara, hoy denominado Instituto Brianda de Mendoza. Y en 1922, la Escuela de Artes y Oficios. El 15 de octubre de 1953 se recoge en las *efemérides del curso*: «El Instituto de Guadalajara nos invita muy finamente y con sumo interés a que nos inscribamos con sus registros». Internado de la Sagrada Familia. *Memoria del Curso 1953-54.* Colegio Episcopal de 2ª Enseñanza, Sigüenza.

[16] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 3 (1986): 275.

[17] Peces Rata, «Historia del Colegio Episcopal», 58.

gratuitamente por profesionales expertos. El 31 de marzo de 1952 se produciría un antes y un después en la historia del colegio, ya que fue reconocido legalmente por la Dirección General de Enseñanza Primaria después de que Moñux enviase la solicitud el 14 de enero de 1952.[18] A finales de ese mismo año, Joaquín Ruiz Jiménez, ministro de Educación Nacional, escribió a Gúrpide Beope para felicitarle por la creación del Colegio-Internado de Primera Enseñanza, expresarle que contaba con su ayuda, y anticiparle que, en breve, el director general de Enseñanza Media iría a conocer el colegio.[19]

4.2. *Curso 1952-1953*

El nuevo curso comenzaba con la posibilidad de estudiar los tres primeros años de Bachillerato, los dos grados de preparatorio y el internado. Habían transcurrido los primeros meses desde la inauguración del colegio, y después del intenso trabajo realizado durante el verano de 1952, el proyecto educativo iba creciendo. Se contaba con 36 alumnos internos y 66 externos.[20] El ayuntamiento cedió varios obreros para la construcción y reparación del edificio; la diputación provincial concedió una subvención económica de 25.000 pesetas; y un buen número de personas particulares colaboraron cuanto pudieron.[21]

Al igual que en las Escuelas del Ave María,[22] el colegio disponía de servicio médico y de una enfermería, ésta última a cargo de la familia Viejo Montolío, quien además se ocupó de la administración y de la cocina.

El colegio iba creciendo y, poco a poco, se compraban diferentes recursos y materiales que hasta ese momento no había podido disfrutar. Muy popular fue la adquisición de proyectores y máquinas de cine. Al principio, las películas fueron mudas, y las butacas, unas tablas que se sostenían en rústicos e improvisados soportes. Más adelante llegó cine sonoro con la compra de una máquina de 16 mm[23] y la inauguración de un nuevo salón de cine. Esta actividad era muy popular entre los colegiales. También entre los seguntinos, pues el colegio invitaba a las familias, a los niños de la ciudad, a los seminaristas o a los ancianos del asilo. La mayoría de las veces era gratuito y, otras, recogían fondos y ofrecían diversos donativos.

4.3. *Curso 1953-1954*

Durante el mes de septiembre los albañiles habían estado trabajando para preparar nuevas habitaciones. El número de solicitudes había crecido de manera significativa, y con 159 alumnos matriculados, el colegio se quedaba pequeño. La plantilla de profesores también se incrementaba para dar respuesta a esta demanda.

El curso se inauguró el 8 de octubre. Por motivos de enfermedad, Vicente Moñux no pudo asistir. El 9 de octubre comenzaron las clases. Por primera vez se impartió 4º de bachillerato y, hasta su reconocimiento legal, los alumnos se inscribieron en el Instituto

[18] Peces Rata, «Historia del Colegio Episcopal», 59.
[19] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 147.
[20] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 143.
[21] Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 141.
[22] La conexión con Manjón se aprecia de manera evidente. El modelo pedagógico avemariano lo trasmite en todo lo que escribe, subyace en el *objeto y meta* de la SAFA. Moñux Cabrerizo, «Apuntes para una historia», 2 (1985): 138.
[23] Peces Rata, «Historia del Colegio Episcopal», 60-61.

de Guadalajara.[24] Los estudios y los exámenes se alternaban con las celebraciones religiosas, los juegos, los deportes o las conferencias. Se desarrolló una asombrosa actividad fuera de las aulas. El cine, la rondalla, las tablas gimnásticas, los partidos de balón o de futbolín, las excursiones y las carreras pedestres, la escritura y la lectura, los periódicos murales, las representaciones teatrales y zarzuelistas son claros ejemplos de la vida colegial. Al igual que ocurría con las Escuelas del Ave María, también se aprovechaba el patio como espacio de trabajo. Anualmente el colegio daba cuenta de las nuevas adquisiciones como el Gabinete de Física y Química o el receptor Telefunken que les permitió jornadas radiofónicas inolvidables

El colegio vivía un momento de expansión. Uno de los proyectos que se esperaba con más interés era la creación de un Centro de Formación Profesional. El 23 de enero de 1954 entre las efemérides del curso 1953-1954 se recoge el acontecimiento: «Visitan el Colegio autoridades de la Dirección General de Institutos Laborales acompañados de nuestro alcalde y concejales, y esperamos hagan próxima la realidad de sus propósitos y de nuestros anhelos».[25]

4.4. *Curso 1954-1955*

La Memoria del curso (1954-1955) proporciona información de los acontecimientos más singulares del año escolar. Además de la sintética narración mensual se incluyen fotografías de los diferentes cursos escolares. Se muestran los espacios, los métodos de trabajo o los recursos que se iban adquiriendo. También se informa de las actividades que se realizaban. Destacan los ejercicios gimnásticos, las clases públicas al aire libre o los aprendizajes mediante el juego, como la rayuela. Durante el verano se organizaban los cursillos y las colonias de verano. Una mención especial merece la escolanía de niños. Cantaron en Televisión y Radio Nacional, en el Teatro María Guerrero, en el Ministerio de Educación y en el Vicariato General Castrense.

El espacio disponible en el Seminario se quedaba pequeño para acoger a los nuevos alumnos. Por eso, durante el verano de 1954 el ayuntamiento cedió la Antigua Casa de la Misericordia, con la condición de reparar el edificio y conceder diez becas para alumnos domiciliados en Sigüenza. Las condiciones en que se encontraba dieron mucho trabajo, pero habilitaron aulas para 200 colegiales. Se ampliaron las clases de bachillerato hasta 5º curso y se admitieron alumnos de magisterio que enseguida realizaban prácticas escolares. El colegio se reconoció oficialmente como centro de enseñanza media.[26]

Diez años separan el curso (1954-1955) del relato que transcribimos a continuación. Pertenece al diario de la comunidad de mayores (1964-1965). A pesar del tiempo transcurrido, cualquiera de los comentarios que escriben los alumnos resultan de lo más actual. Trivaldo Pérez relata el transcurso de un domingo, 15 de noviembre de 1964:

> En un principio el día estaba despejado y soleado para tomar el sol, pero no obstante se enturvió [sic] un poco y debido al partido internacional amistoso Portugal-España (que terminó 2-1 a favor de Portugal) nos dejaron salir a verlo en algún bar de la ciudad. Terminado este también salen los menos afortunados por causa de su edad a dar una tremenda vuelta, en compañía de D. Luis, por las calles de Sigüenza. De nuevo en el colegio

[24] Internado de la Sagrada Familia. *Memoria del Curso 1953-54*.
[25] Internado de la Sagrada Familia. *Memoria del Curso 1953-54.*
[26] Torcuato Fernández de Miranda, director general de Enseñanza Media, firmó el reconocimiento oficial del colegio como centro de Grado de Enseñanza Media. Peces Rata, «Historia del Colegio Episcopal», 63.

> asistimos a la exposición. En el cine vemos «Los últimos días de Pompeya». En el dormitorio pronto nos vence el sueño y el cansancio. (Trivaldo Pérez, 15 de noviembre de 1964).

5. Conclusiones

El contexto histórico-político en el que se fundó el Colegio de la *Sagrada Familia* favoreció su creación y expansión. A partir de la década de los 70, la SAFA coexistió con otros centros de enseñanza media y afrontó nuevos retos como la despoblación de Sigüenza y de su provincia. En la medida que pudo respondió a las necesidades sociales, familiares, personales y educativas de los chicos más desfavorecidos. El carácter social de la SAFA configura su identidad institucional y es una muestra de su compromiso social con la educación.

Análisis del contenido social y ético en los textos escolares de «Lecciones de cosas» en España

Cecilia VALBUENA CANET
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
cvalbuena@edu.uned.es

Ana BADANELLI RUBIO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
abadanelli@edu.uned.es

RESUMEN: Los textos escolares representan una fuente valiosa para analizar cómo distintas concepciones sociales y políticas han influido en su elaboración a lo largo del tiempo. Estos manuales reflejan las ideologías y corrientes de pensamiento dominantes en cada época. No se trata de documentos neutrales o de simples descripciones objetivas de la sociedad, sino que transmiten una visión idealizada del conocimiento, los valores y los objetivos educativos.[1] Un ejemplo destacado son las Lecciones de cosas, textos usados en la educación primaria durante los siglos XIX y XX, que combinaban contenidos científicos con enseñanzas sociales y éticas, transmitiendo ideologías y normas de conducta. En España, estos libros promovían valores como la obediencia, el respeto a la autoridad, la disciplina, el trabajo y la honestidad, convirtiéndose en instrumentos de socialización que ayudaron a moldear las mentalidades colectivas y los ideales éticos de generaciones de estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Lecciones de Cosas; Educación Cívica; Valores; Moralidad; Ética.

1. Introducción

En la actualidad, las aportaciones que ofrece la investigación en manualística[2] escolar a la Historia de la Educación y a la sociedad son incuestionables, especialmente si tenemos en cuenta que el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula.[3] En definitiva, el manual escolar es un importante instrumento de socialización política y de transmisión de valores, y no sólo desde el campo de las Ciencias Sociales, como pudiera sobreentenderse, sino también desde las Ciencias Naturales y muy especialmente a través de los libros para el aprendizaje y el perfeccionamiento de la lectura.

Los textos escolares conocidos como *Lecciones de cosas* jugaron un papel fundamental en la educación primaria durante los siglos XIX y XX. Basados en un enfoque intuitivo

[1] Gabriela Ossenbach, «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo», *Educatio Siglo XXI*, no. *28* (2010): 115-132.
[2] Término acuñado por Agustín Escolano en: Agustín Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998).
[3] Agustín Escolano, «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. Tendencias pedagógicas», *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009): 169-180.

promovido por pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi, estos libros buscaban acercar a los estudiantes al mundo natural a través de la observación y la experimentación directa. Sin embargo, su contenido no solo abarcaba temas científicos o prácticos, sino también dimensiones sociales y éticas que reflejaban las ideologías y valores predominantes de la época.

El objetivo principal de este trabajo es analizar los contenidos éticos, los valores y la dimensión social presentes en los textos escolares de *lecciones de cosas*. A través de este análisis se busca comprender cómo estos materiales, orientados a la enseñanza básica sobre el mundo natural y social, transmiten también principios morales, normas de convivencia y representaciones de la realidad. Se pretende identificar qué valores se promueven –como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad o la obediencia– y de qué manera estos contribuyen a la formación de la ciudadanía. Además, se examinará si estos textos reproducen estereotipos sociales, jerarquías o visiones ideológicas implícitas, así como su papel en la construcción de una conciencia cívica y en la socialización de los niños en un marco cultural determinado.

El auge de estos libros se dio entre 1900 y 1939, coincidiendo con los periodos del reinado de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República. En este tiempo, su uso se extendió ampliamente por las escuelas españolas, siendo impresos por las editoriales más importantes del momento como Seix & Barral, Dalmau Carles o Magisterio Español entre otras. A pesar de los cambios políticos, las Lecciones de Cosas sobrevivieron a la Guerra Civil y continuaron utilizándose hasta los años 60.

Tradicionalmente, los libros de *Lecciones de cosas* han sido objeto de análisis desde enfoques centrados en los elementos más visibles y funcionales de sus contenidos. Se los ha estudiado principalmente por los objetos que protagonizan sus lecciones, por su estrecha vinculación con el método intuitivo –caracterizado por el aprendizaje a partir de la observación directa–, por la relevancia de sus ilustraciones en la transmisión del conocimiento, así como por su relación con la enseñanza de las ciencias naturales y con la iniciación en la práctica de la lectura.[4] Sin embargo, hasta hace poco, estos manuales no habían sido examinados en profundidad como portadores de valores ni como vehículos de formación ética y social. Esta dimensión, muchas veces implícita, ha permanecido relegada a un segundo plano, a pesar de su papel fundamental en la construcción de subjetividades infantiles y en la transmisión de normas, actitudes y modelos de comportamiento. El presente trabajo, por tanto, busca cubrir ese vacío, proponiendo una lectura crítica que permita reconocer en estos textos escolares no solo su función instructiva, sino también su carga formativa en términos de valores, ideologías y representación social.

[4] Algunos ejemplos de estos estudios son: Ana María Badanelli Rubio, «Representing Two Worlds: Illustrations in Spanish Textbooks for the Teaching of Religion and Object Lessons (1900–1970)», *History of Education*, no. 3 (2012): 303-338; Federico Gómez R. de Castro, «La introducción de los conocimientos científicos en el currículo escolar de la Enseñanza Primaria», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 200-207; Julia Melcón Beltrán, «Currículo escolar y lecciones de cosas», en *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 135-160; Carmen Sanchidrián Blanco, «De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi», en *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016), 203-214 y Carmen Sanchidrián Blanco, «Las lecciones de cosas: una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Endymion, 1997), 323-340.

2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, es necesario destacar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, en los manuales analizados, la imagen adquiere una presencia e importancia notable, constituyéndose como un elemento central de apoyo al contenido textual. En el marco de este estudio, se considera que dichas imágenes desempeñan un papel clave en los procesos de socialización escolar, al contribuir significativamente a la transmisión de valores, normas y representaciones sociales.

En segundo lugar, la selección de los libros de texto objeto de análisis respondió a tres criterios principales: (1) todos los manuales corresponden a la asignatura de *Lecciones de Cosas*; (2) fueron publicados por editoriales de reconocida trayectoria e influencia en el ámbito educativo de la época; y (3) se procuró conformar una muestra amplia y equilibrada que permitiera una aproximación representativa al fenómeno estudiado. En total, se revisaron 28 manuales escolares publicados entre los años 1876 y 1935.

Para abordar el análisis de los contenidos, se definieron dos dimensiones consideradas esenciales para la comprensión del objeto de estudio. La primera es la dimensión social, que alude a la forma en que se presenta la organización de la sociedad y el rol que cada individuo debe desempeñar en función de su posición dentro de la misma. La segunda es la dimensión ética, referida a la moralidad cotidiana, a la identificación de vicios y virtudes, y a los principios morales que se buscan inculcar a través del texto y la imagen.

3. Análisis de fuentes

En esta investigación hemos querido analizar precisamente esa dimensión de los manuales de *Lecciones de cosas* más relacionada con la educación cívica o con los contenidos de carácter moralizante. En este sentido, antes de entrar de lleno en el análisis creemos necesario mencionar que este tipo de enseñanzas podían constituir por sí mismas una lección, o bien podían acoplarse dentro de otras lecciones que nada tenían que ver con la educación. Muchas veces los mensajes moralizantes aparecen tan solo en el pie de las ilustraciones. Este hecho es relevante porque requiere de una investigación profunda de todo el contenido del manual, sin pasar por alto lecciones que de antemano nada tendrían que ver con la temática de la investigación. Uno de los casos más ejemplificadores lo encontramos en una lección sobre «Los vestidos, la lana y la seda» en el libro *Tesoro de conocimientos útiles*, de Bruño. En ella puede leerse lo siguiente:

> El hombre puede tomar lección de la laboriosidad y constancia con que este gusanito teje el capullo, del cual saldrá después transformado en una bonita mariposa en la plenitud de su existencia. Del mismo modo el joven aplicado y dócil, aprovechando la educación, instrucción y buenos ejemplos que recibe, consigue llegar a ser un hombre honrado, buen cristiano y padre de familia.[5]

Nuestro análisis se ha llevado a cabo atendiendo a las dos categorías que hemos mencionado en la metodología, en función de la dimensión social y ética del contenido.

El resultado obtenido para cada categoría es el siguiente:

[5] GM Bruño, *Tesoro de conocimientos útiles* (Barcelona: Bruño, 1913), 182.

3.1. *Dimensión social del contenido: orden, jerarquía y virtudes del trabajo*

En primer lugar, vamos a referirnos a aquellas alusiones al *orden* y a la *jerarquía*, pues lo que hemos incluido dentro de esta conceptualización no son referencias a estos conceptos dentro del mundo del trabajo, sino que están dirigidas más ampliamente al modo en el que se organiza la sociedad y al papel que en ella debemos jugar cada uno de nosotros en función de la posición que tenemos. El niño debe obedecer a sus padres y a sus maestros; el hombre –fundamentalmente– tiene que trabajar para servir a su país y para cumplir el mandato divino; por último, en la sociedad hay un orden y una jerarquía que debe ser asumida por todos y que se enseña a través de las lecturas de estos manuales.

Respecto a las virtudes del trabajo, en los libros analizados es frecuente encontrar descripciones de los distintos oficios que están relacionados con «las cosas» o las industrias sobre las que versan las lecciones (panaderos, zapateros, vidrieros, agricultores, etc.). No obstante, en este tipo de oficios no se suele entrar a hacer valoraciones de tipo moral salvo en el caso de los mineros. Es curioso que cuando se habla de los mineros –generalmente a partir de una lección sobre los minerales–, muchas veces se aluda a la peligrosidad de su trabajo y se ensalce su valor a la vez que se intenta despertar cierta admiración hacia su labor.

Finalmente, nos gustaría hacer una última aclaración respecto a los contenidos analizados dentro de esta categoría, ya que es frecuente encontrar una división entre aquellos libros en los que predomina el enfoque religioso y aquellos en los que la dimensión religiosa se mitiga y aumenta la faceta más social. Bajo la primera tipología de libros, es común encontrar alusiones al trabajo y a la constancia como fuentes de virtud en el hombre y a la holgazanería como uno de los atributos del pecado y la inmoralidad; también abundan en este tipo de lecturas las referencias al orden y a la jerarquía como algo relacionado con el orden creado por Dios:

San José fue carpintero y por esto le han escogido por patrón los de su oficio; el Niño Jesús ayudó a su padre en el taller, disponiéndolo así Dios Nuestro Señor para que nosotros no nos avergoncemos si nos vemos precisados a ganar nuestro sustento con el trabajo de manso, que muy lejos de rebajar, honra y dignifica al que debidamente lo ejerce.[6]

En el segundo tipo de lecturas, el trabajo se presenta como un servicio que todos los ciudadanos deben prestar para el crecimiento del país, y el orden y la jerarquía como el resultado de la suma del esfuerzo de todos los ciudadanos para el funcionamiento de la sociedad:

Y, sobre todo, ama intensamente a tu país; estudia y trabaja para honrarle; procura que en él imperen la paz, la justicia y el saber; cumple los deberes que la ciudadanía te imponga. A todos nos incumbe eso: a cada uno en la medida de sus medios.[7]

3.2. *Dimensión ética: moralidad cotidiana, vicios y virtudes*

Esta categoría está en gran medida relacionada con la anterior, principalmente porque muchas de las virtudes que se derivan de las lecciones están intrínsecamente relacionadas con el trabajo. La constancia, el ahorro, el sacrificio, e incluso la honradez se vinculan frecuentemente con el trabajo y con la clase trabajadora, además de con el correcto

[6] Ibidem, p. 128.
[7] Ángel Llorca. *Más lecciones de cosas* (Gerona: Dalmáu &Carles, 1913), 141.

funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, en esta categoría se han analizado como virtudes en su sentido más general.

Entre las virtudes que más se mencionan en las lecturas figuran la constancia, la honradez y la caridad. También el ahorro, la sencillez, el patriotismo –o amor a la patria– y el sacrificio, son cualidades que las lecciones de cosas querían transmitir como valores deseables para los niños. El enfoque con el que son transmitidas estas virtudes también se ve afectado, lógicamente, por esa doble tipología de libros o de lecturas influidas o desvinculadas de la religión.

Entre los vicios, es absolutamente destacable la abundancia de lecturas sobre el alcohol y el alcoholismo. En este caso, la mención conjunta del producto y del exceso en su consumo no es casual ni pretende ser redundante, sino que simplemente intenta poner de manifiesto la naturalidad con la que el alcohol en sus distintas variedades –vino, cerveza, sidra, aguardiente, etc.–, era incluido en los libros como si de un «objeto más» se tratase, pudiendo encontrar lecciones sobre cómo se hace el pan o cómo se trabaja el cuero, al lado de una lección sobre cómo se hace el vino o la cerveza, como si de la misma cosa se tratara.: «Aquí tenemos el vino, producto de la uva, la más antigua y la más agradable de estas bebidas: ¿A quién no le gusta el vino, sobre todo si es añejo y dulzón?».[8]

A la vez, y aquí viene la segunda parte de esta vinculación, se prevenía sobre el exceso que su consumo provocaba en las personas, resaltando la necesidad de consumir con moderación este tipo de bebidas:

Un poquillo de vino o de cerveza durante la comida ayudan a hacer la digestión de los alimentos, pero bebidos con exceso uno y otra, llevan al feo vicio de la borrachera. Desgraciados de los seres que abusan del aguardiente, de la caña, del ron, del coñac o de otras bebidas alcohólicas.[9]

4. Conclusiones

El análisis de los textos escolares de «Lecciones de cosas» revela que estos manuales, lejos de limitarse a contenidos científicos o de observación, cumplieron un papel clave como instrumentos de socialización, transmisión de valores y consolidación de determinadas concepciones del mundo social y ético. A través de una estrategia pedagógica aparentemente neutra y centrada en el conocimiento del entorno, los manuales incorporaron de manera explícita o implícita enseñanzas que reforzaban el orden social, la obediencia, la jerarquía y la laboriosidad como virtudes fundamentales.

En su dimensión social, estos textos reflejan una organización jerarquizada de la sociedad, donde cada individuo debe desempeñar su rol en función de su posición. Los oficios tradicionales son valorados, especialmente aquellos considerados duros o sacrificados, como el de los mineros, y se exalta el trabajo como fuente de virtud personal y bien colectivo. El orden y la disciplina se justifican tanto desde argumentos religiosos como cívicos, dependiendo del enfoque del manual.

En cuanto a la dimensión ética, los libros promueven valores como la constancia, la honradez, la caridad, el ahorro y el sacrificio, considerados esenciales para la formación de buenos ciudadanos. Se alerta también contra los vicios, con una atención especial al alcoholismo, que aparece como un peligro moral ligado a una crítica explícita al abuso,

[8] Manuel Marinel-Lo, *Lo que nos rodea. 50 lecciones de cosas* (Barcelona: Sucesores de Blas Camí, 1910), 73.
[9] Ibidem, p. 131.

pero no al consumo en sí mismo, reflejando una cierta naturalización de estas prácticas en el entorno cultural del momento.

Así, este estudio muestra cómo los textos de «Lecciones de cosas» fueron un reflejo de las ideologías dominantes y un vehículo efectivo de formación moral y cívica para los niños. También pone en evidencia cómo, a través de recursos textuales e ilustrativos, estos manuales participaron activamente en la construcción de subjetividades y en la reproducción de valores sociales que contribuyeron a consolidar determinados modelos de ciudadanía y convivencia. En definitiva, estos textos no solo enseñaban conocimientos, sino que formaban mentalidades.

La formación inicial del magisterio en tiempos de la Ley General de Educación: un análisis histórico-educativo y político-legislativo

Alejandro VELASCO CHANCAY
Universitat de les Illes Balears (España)
avc016@id.uib.eu

RESUMEN: La Ley General de Educación y Reforma Educativa de 1970 o LGE fue una disposición controvertida en muchos aspectos, reestructurando por completo el sistema educativo nacional incluyendo también a la formación inicial docente, siendo la figura del docente clave para efectuar adecuadamente la reforma. Pero ¿de qué manera afectó la LGE a esta última? La presente investigación busca dar respuesta a esta cuestión a través del análisis de esta ley, su despliegue posterior, las concreciones curriculares surgidas durante la vigencia de esta y los planes de estudios desarrollados para la enseñanza del magisterio. Para ello, se ha realizado un análisis histórico-educativo y político-legislativo a partir de la metodología histórica aplicada a la investigación educativa que atienda a estas cuestiones. Los resultados evidencian una clara intención renovadora, elevando a la formación inicial docente al nivel universitario a través de una enseñanza especializada. No obstante, debido a cuestiones presupuestarias, falta de estructura y ambigüedad curricular, esta reformulación de la enseñanza del magisterio dio paso a un periodo de experimentación que tardó en consolidarse hasta varios años después de la instauración de la LGE.

PALABRAS CLAVE: Ley General de Educación; Formación Inicial Docente; Educación General Básica; Escuelas Universitarias; España.

1. Introducción

La Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa no solo fue una reforma tecnocrática y modernizadora que apelaba a la democratización de la educación, sino también a una inminente transformación del país. Todo ello en unos años decisivos para la historia de España como los últimos de la Dictadura Franquista y los primeros de la Transición Democrática.

En este sentido, la LGE supuso la reestructuración total del sistema educativo y la elevación de la figura del docente como una pieza clave para efectuarla. Por lo que es imprescindible conocer en qué dimensiones condicionó la creación de esta ordenanza, y sus respectivos despliegues, a la formación inicial docente de aquel entonces.

La Ley General de Educación y su estudio ha conducido a la predominancia de dos relatos sobre esta: lo que fue y lo que pudo ser. Algunos testimonios, por ejemplo, equiparan a esta con la Ley de Instrucción Pública de 1857.[1] Otros, en cambio, hablan del sinsentido que supuso esta ley al ser una «hecha desde arriba, sin participación de la sociedad y de los sectores diariamente afectados por la educación».[2]

Con el tiempo, la distancia temporal que había con respecto a estos años de reforma educativa augmentó y permitió la creación de discursos objetivos y rigurosos. No

[1] Ignacio Fernández de Castro, *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación* (Madrid: EDICUSA, 1973), 9.
[2] Marina Subirats Martori, «Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación», *Cuadernos de pedagogía*, no. 1 (1975): 3.

obstante, esta misma lejanía de los hechos hizo que la comunidad académica se focalizara en periodos históricos anteriores que, por cuestiones ideológicas o de justicia social, fueron más atendidos por esta como la Segunda República o las primeras décadas de la Dictadura Franquista.

He ahí el motivo por el cual se ha investigado cómo se desarrolló la formación inicial docente durante los años en los que la Ley General de Educación estuvo vigente: porque su relato, invisibilizado o poco tratado, no es más que una historia por ser recuperada. Así, este estudio ha analizado en profundidad la LGE, su despliegue posterior y las concreciones curriculares surgidas. Todo ello con la finalidad de conocer la evolución de la formación inicial docente a partir de la influencia de estos mismos documentos.

2. Metodología

La metodología que se ha seguido principalmente es la correspondiente al método histórico aplicado a la investigación educativa. Al tratarse también de un análisis político-legislativo, gran parte de la documentación recuperada se obtuvo gracias a la página web oficial del *Boletín Oficial del Estado* (BOE), cuyo repositorio online cuenta con copias digitalizadas de la gaceta en acceso abierto desde el año 1961 hasta la actualidad.

Tras dar con la documentación a analizar, se llevó a cabo un análisis crítico tanto externo como interno de esta misma. Es decir, con el primero procedimiento se comprobó la veracidad de las fuentes tratadas y se organizaron cronológicamente las comunicaciones del BOE a fin de evitar posibles malas interpretaciones en futuros apartados. En el caso del segundo, este posibilitó un estudio global del fenómeno para diferir la relación causal de los hechos que conciernen a la investigación desarrollada y verificarlos mediante la construcción teórica previamente creada.

3. Resultados

3.1. *La promesa de un hito educativo*

La Ley 14 de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, inicia su exposición con varias responsabilidades a asumir: la escolarización de toda la ciudadanía española posible, desarrollar profesionales especializados para una sociedad moderna y en apertura y, también, enriquecer la cultura nacional.[3]

Como respuesta, esta ley trajo consigo varios cambios significativos. El principal fue el de una nueva estructuración del sistema educativo que afectó a todos los niveles de este dando paso a, por ejemplo, a la Educación General Básica (EGB), al Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), u otros.[4]

Con respecto a la formación inicial docente, se elevó a la enseñanza del magisterio a una diplomatura universitaria de 3 años. Esta actualización, también, pasó a reconocer a las Escuelas Normales de Magisterio como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. La tarea de efectuar todos estos cambios fue responsabilidad del

[3] España. Jefatura del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Boletín Oficial del Estado, no. 187, 6 de agosto de 1970, 12525. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

[4] *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 12529-12530.

sistema universitario estatal, haciendo que la enseñanza inicial del magisterio pasara de depender del Estado a ser correspondencia total del primero.[5]

3.2. *La paradoja del barco de Teseo*

La LGE sufrió varias modificaciones durante sus primeros dos décadas de vigencia, denostando así la dificultad de hacer efectiva esta reforma en constante revisión. Durante el primer decenio, por ejemplo, se hicieron correcciones o se desarrollaron varios artículos. En el segundo, en cambio, se derogó gran parte de esta a medida que nuevas reformas educativas fueron presentándose. Con la llegada tanto de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativa (LOGSE) como de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la LGE perdió por completo su valor y el interés en su análisis. Al fin y al cabo, al igual que con la paradoja del barco de Teseo, ¿qué queda de una ley cuando modificas, derogas o sustituyes todo lo que la caracterizaba?

3.3. *El aula imaginada*

Centrándonos en la EGB, esta aspiraba a ser un aprendizaje equitativo, integral y adaptado a las potencialidades o necesidades del infante basado en el desarrollo de hábitos o nociones de estudio y religiosas, la adquisición de competencias socio-cívicas, así como también físico-deportivas, entre otras.[6] Sin embargo, la concreción curricular que la LGE proponía de cara a este nivel educativo básico se limitaba a lo recientemente expuesto y no se incidió mucho en esta cuestión.

Debido a esto, las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971)* fueron diseñadas con el propósito de ser la primera concreción curricular y práctica de las diversas materias a impartir dentro de la EGB, promoviendo así una enseñanza dividida por áreas: las de expresión, donde se encontraban las matemáticas o el lenguaje; y las de experiencia conformadas por las ciencias y la religión. Es necesario incidir en la extensión con la que cuenta el desarrollo de esta subárea en este documento pues es considerablemente superior al resto. Como resultado, el aprendizaje de la religión católica se contempló como uno con el que poder elevar intelectual y moralmente al alumnado y cohesionarlo en la fe cristiano como respuesta a la inminente modernización del mundo.[7]

Una década después, revistas como *Vida Escolar* incurrieron en reformular los contenidos curriculares a través de los *Programas Renovados de EGB*. Se llegaron a publicar hasta ocho números referidos a las diferentes asignaturas que conformaban la EGB, independientemente si pertenecían al área de expresión o experimentación y dividiendo el contenido curricular mediante bloques temáticos diferenciados que permitieran discernir qué contenidos sí eran obligatorios adquirir en función del curso escolar. Cabe decir que estos escritos hicieron que todo lo referido a la enseñanza religiosa brillara por su ausencia al no detallar nada de esta área ni de su proceder.

[5] *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 12543.
[6] *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 12529.
[7] Ministerio de Educación y Ciencia, «Orientaciones Pedagógicas», 29.

3.4. *Anatomía de una reforma en formación*

Como bien se sabe, la LGE hizo de la docencia la pieza clave de la reforma. Todas las expectativas estaban puestas en esta labor y no se hizo esperar una reconstrucción de la formación inicial docente a fin de dar una respuesta efectiva ante esta cuestión.

En el año 1967, dentro de la formación inicial docente se contaba con un plan de estudios que incluso se mantuvo vigente incluso hasta la llegada de la Ley Villar Palasí. Si bien su implementación fue breve, este fue diseñado con la intención de lograr una formación tanto técnico-pedagógica como patriótica. Aún con todo, fueron varias las críticas infundadas a este plan de estudios: su precipitada incorporación dentro de las Escuelas Normales, el poco financiamiento recibido por parte de estas mismas instituciones que dificultó aún más dicha adaptación, la escasa formación pedagógica ofrecida y la existencia de materias y contenidos curriculares diferenciados en función del género del alumnado.[8]

Ya adentrados en la LGE, todo parecía indicar que los problemas del plan de estudios de 1967 serían resueltos. Ahora bien, la creación de un nuevo plan de estudios tardó en concretarse. Este acabó denominándose *Plan Experimental* dado a su carácter oficioso e incierto y se caracterizó por dividir la formación inicial docente en un primer año de formación pedagógica común y otros dos de formación especializada. Las especialidades desarrolladas fueron las de filología. ciencias y ciencias humanas. Por no mencionar que había una serie de materias optativas a libre configuración y un periodo de prácticas en la Escuela Aneja o el centro adjunto a la Escuela Universitaria.[9]

Es necesario incurrir en que el *Plan Experimental* no fue publicado en ningún espacio como el BOE o similares y no es hasta 1977 cuando este se termina oficializando a través de una orden ministerial. Los cambios fueron mínimos con respecto a su primer esbozo, pero incluyó dos especialidades más a elegir: Preescolar y Educación Especial.[10] Si bien la presencia de la formación religiosa fue una constante dentro de la EGB, ni la legislación establecida ni el propio *Plan Experimental* supieron dar respuesta a dicha cuestión más allá de indicar que la inclusión de esta materia dentro de la formación inicial docente se trataría de una labor correspondiente a cada escuela universitaria.[11]

La formación inicial docente en tiempos de la LGE estaba pensada para desarrollar profesorado de EGB en todo caso especializado. Se priorizó desarrollar a eruditos destacados en un área específica antes que a pedagogos. Así, se dio paso a una pedagogía de corte tecnocrático. Aun con todo, la formación especializada no fue aprovechada y muchos docentes tuvieron que instruir materias de las cuales no tenían conocimiento ni teórico ni práctico, encareciendo así la educación. La elevación de la formación inicial docente supuso una actualización esperada, pero esta fue lenta, mal financiada y poco

[8] Alejandro Ávila Fernández y Juan Holgado Barroso, *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)* (Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado, 2008).
[9] Manuel de Guzmán, *Vida y Muerte de las Escuelas Normales: historia de la Formación del Magisterio Básico* (Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1986).
[10] España. Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, no. 151, 25 de junio de 1977, 14257. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-14646
[11] España. Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 20 de diciembre de 1976 por la que se regulan las actividades de formación religiosa en Centros de Enseñanza* Universitaria, velBoletín Oficial del Estado, no. 312, 29 de diciembre de 1976, 25848. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1976-26283

ambiciosa al reciclar y ampliar el plan de 1967. Todo parecía indicar que la formación inicial docente sería una cuestión por abordar en una futura reforma educativa.

4. Discusión y conclusiones

La Ley Villar Palasí, sobre el papel, supo posicionarse como una reforma educativa esperanzadora para el momento en el que fue publicada. Esta aspiraba a ser el próximo adalid de la educación en España tras la Ley de Instrucción Pública del 1857 en un intento por equilibrarse con el resto de las potencias vecinas. Esta ardua tarea buscaba resolverse mediante un sistema educativo totalmente reestructurado que diese respuesta a las tendencias pedagógicas del momento y que ofreciese una formación de calidad en todos los niveles que la conformaban.

Se cataloga al periodo de vigencia de la LGE como uno de abandono y de crisis en la formación normalista; y esta afirmación es en parte verdad. Si se toma a esta en el sentido literal de la palabra, la Ley Villar Palasí abandonó a las Escuelas Normales de Magisterio, pero, a cambio, dio paso a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, readaptando el concepto de la formación inicial docente. Sin embargo, esta reconceptualización fue considerablemente lenta y poco ambiciosa por cuestiones políticas, económicas y estructurales que, más que consolidarla, hicieron de esta una semejante a la LGE en el sentido en que ambas estuvieron en constante reforma e incertidumbre durante varios años.

La Ley General de Educación, entendida como una de las reformas más significativas del sistema educativo español del siglo pasado, hizo al docente, y a su formación, un símbolo antes que una problemática a ser resuelta en esta. La ambición de esta ley por hacer la educación democratizada y estructuralmente organizada fue tan amplia que obligó a priorizar unos niveles educativos u otros, dejando malparada a la formación inicial del magisterio durante el proceso y pasando a ser una promesa que nunca se llegó a consolidar definitivamente. La pretendida dignificación y profesionalización de este colectivo tan solo se mantuvo sobre el papel al no ofrecer una respuesta rápida ante la compleja e inminente cantidad de cambios surgidos durante la puesta en marcha de esta ley. Todo parece indicar que, en vísperas de una posible nueva reforma educativa, la formación inicial docente sería una de las problemáticas más urgentes a solucionar; otro capítulo de esta enseñanza se daría paso en los próximos años y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo sería la protagonista de este.

El compromís social en la visió educativa de Joan Mascaró i Fornés (1897-1987): una revisió historiogràfica

Francesc VICENS VIDAL
Universitat de les Illes Balears (Espanya)
francesc.vicens@uib.cat

RESUM: Aquest treball presenta una revisió historiogràfica del pensament educatiu de Joan Mascaró i Fornés (1897-1987) reconegut internacionalment com a traductor de textos de l'antiga Índia, però també destacable per la seva contribució a una pedagogia arrelada en el compromís social i cultural. Tot i no ser pedagog de formació, Mascaró desplegà una visió educativa basada en la dignitat, el pluralisme i el servei a la comunitat, a través de conferències, emissions radiofòniques, correspondència i pròlegs a les seves traduccions. Des del seu exili al Regne Unit, i en contextos com el colonial Ceilan o l'Espanya franquista, Mascaró defensà una educació orientada a la llibertat i a la responsabilitat crítica. Apostava per una formació integral que superàs la tecnocràcia i que es fonamentàs en el respecte a la llengua pròpia i la identitat cultural dels pobles. A través de la seva docència a Cambridge, les seves intervencions a la BBC i el seu compromís amb l'educació nacional a Ceilan, articulà una proposta pedagògica vinculada a la justícia cultural, la pau, l'oposició al totalitarisme i la cohesió social. La seva figura permet repensar la història de l'educació des d'una perspectiva no institucional, evidenciant com el pensament pedagògic també emergeix des de la perifèria acadèmica i cultural. Aquesta comunicació identifica els trets centrals del seu compromís social i recupera una veu que per a l'enriquiment de les discusions sobre educació, diversitat i responsabilitat ètica.

PARAULES CLAU: Educació; Humanisme; Cultura de Pau; Joan Mascaró.

1. Introducció

Joan Mascaró i Fornés (1897-1987) és reconegut internacionalment per la seva tasca com a traductor de textos sagrats de les tradicions orientals –el *Bhagavad Gita*, les *Upanishads* o el *Dhammapada*–.[1] No obstant això, la seva trajectòria intel·lectual constitueix també una aportació rellevant al pensament educatiu del segle XX. Tot i no ser pedagog de professió, la seva obra i acció pública articulen una concepció de l'educació impregnada d'humanisme, cultura de la pau i defensa activa de les llengües i cultures com a base del desenvolupament col·lectiu i la responsabilitat cívica.

[1] Joan Mascaró i Fornés (1897-1987) fou filòleg, traductor i orientalista. Format a Cambridge, es va especialitzar en sànscrit i pali. Durant la República exercí com a professor a la Universitat Autònoma de Barcelona i, amb la Guerra Civil, s'exilià definitivament a Anglaterra. És conegut per les seves traduccions a l'anglès de textos sagrats de l'Índia –*Bhagavad Gita* (1962), *Upanishads* (1965) i *Dhammapada* (1973)– així com per l'antologia *Lamps of Fire* (1958), que recull textos espirituals de diverses tradicions religioses. La seva obra va tenir una gran difusió internacional entre la joventut del mon angloamericà, amb lectors com George Harrison, i segueix sent valorada per figures rellevants del món intel·lectual d'arreu. Considerat una figura clau en la transmissió del pensament oriental a Occident, l'any 1993 fou nomenat doctor honoris causa per la Universitat de les Illes Balears i proclamat fill il·lustre del seu poble, Santa Margalida. Per a una aproximació més completa a la seva vida i obra vegeu López Nadal, Gonçal i Mas Fornés, Antoni. *Joan Mascaró i Fornés (1897-1987)* (Palma: Edicions UIB, 1997); Mir Mayol, Gregori. *Correspondència de Joan Mascaró* (Palma: Editorial Moll, 1998); Maimó Vadell, Joan. *Joan Mascaró i Fornés. Els múltiples espais de la saviesa* (Palma: Edicions UIB, 1990); Ventayol Bosch, Sílvia i Moyà Sureda, Onofre. *Llànties de foc* (Palma: Quindrop, 2011).

Des del seu exili voluntari al Regne Unit –on exercí com a lector i traductor a les universitats d'Oxford i Cambridge– Mascaró desenvolupà un discurs pedagògic implícit que es manifestà en conferències, cartes, pròlegs i emissions radiofòniques. Tal com ha indicat Margalida Calafat, la proposta educativa de Joan Mascaró no es desplega a partir de sistemes teòrics tancats, sinó a través d'una vivència personal que interpel·la el món des de la interioritat i el compromís ètic.[2] Aquesta pedagogia implícita s'expressa en la seva defensa del diàleg intercultural, en la valoració del llenguatge com a eina humanitzadora i en la seva aposta per una educació centrada en la dignitat i la llibertat de les persones.

La figura de Mascaró adquireix interès en el marc de la historiografia educativa contemporània, ja que exemplifica el vincle entre educació i compromís social més enllà de les institucions escolars o dels rols professionals convencionals. Segons les aportacions de Joan Maimó i Margalida Munar, la seva trajectòria demostra que el pensament educatiu pot incidir en la transformació social des de posicions perifèriques respecte al sistema educatiu establert.[3]

Aquest treball planteja una revisió historiogràfica de la seva contribució educativa, centrant-se en la dimensió de compromís social que travessa els seus escrits i intervencions públiques. L'objectiu és demostrar com la seva experiència vital i intel·lectual articula una pedagogia cívica situada en el context del segle XX, influenciada per l'exili i per la lluita contra l'autoritarisme cultural i polític. Per fer-ho, partirem tant de les seves pròpies aportacions com també dels estudis bibliogràfics del seu pensament pedagògic.[4]

2. La visió educativa i el compromís social en Joan Mascaró

Mascaró nasqué a Santa Margalida (Mallorca) el 1897, fill d'una família pagesa que l'any 1908 emigrà a Alger. La seva trajectòria acadèmica el portà al Trinity College de Cambridge, on obtingué la llicenciatura en Llengües Orientals amb una menció especial en sànscrit. Aquesta formació el vinculà a una xarxa de pensadors en l'exili —com Salvador de Madariaga, Joaquim Xirau, Jorge Guillén o Gabriel Maura— amb els quals compartí inquietuds sobre el paper social de la cultura i intercanvià una correspondència que ens apropa al seu pensament.[5] L'esclat de la Guerra Civil Espanyola i la consolidació del franquisme provocaren el seu exili definitiu al Regne Unit. Des d'aquest emplaçament, el seu compromís amb la cultura democràtica es canalitzà a través de la traducció, la docència universitària, l'activisme cultural i les emissions radiofòniques per a la BBC.[6] Aquesta condició d'exiliat polític i cultural determinà un discurs pedagògic implicant la defensa dels drets lingüístics i culturals dels pobles oprimits.

[2] Margalida Calafat Matas, «El pensament pedagògic en l'obra de Joan Mascaró i Fornés» (Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2016).

[3] Joan Maimó Vaquer, «El professor Joan Mascaró i el seu ideari pedagògic», *Educació i cultura, revista mallorquina de Pedagogia* 8-9 (1990-1991): 21-29; Munar Munar, Margalida. *La idea de l'educació en l'obra de Joan Mascaró i Fornés* (Palma: Edicions UIB, 1997).

[4] Ramon Bassa Martín, «Joan Mascaró, un mestre (Breu aproximació al seu ideari pedagògic)», a *Joan Mascaró Fornés (1897-1987)*, eds. Gonçal López Nadal y Antoni Mas Fornés (Palma: Edicions UIB, 1997); Maimó. *Opus cit.* 1990-91; Munar. *Opus cit.* 1997; Calafat. *Opus cit.* 2016.

[5] Mir Mayol. *Correspondència de Joan Mascaró.*

[6] Joan Mascaró desenvolupà una intensa activitat cultural des d'Anglaterra. Fou membre fundador del Casal Català de Cultura de Londres el 1941 i col·laborà assíduament amb l'*Anglo Catalan Society* amb seu a Oxford. L'any 1947 fou tenidor dels Jocs Florals celebrats a Westminster i col·laborà de forma puntual amb revistes com *The Listener Magazine*, *The Times*, *The Cambridge Magazine* o *el Bulletin of Spanish Studies.*

Dins aquest marc, el pensament educatiu de Joan Mascaró es caracteritza per una crítica a l'educació tecnocràtica i instrumental i per la defensa d'un model de formació integral, orientat a la responsabilitat ciutadana i la transformació col·lectiva.[7] En el seu discurs *Ideals of Education in Modern Ceylon* (1931), pronunciat durant la seva etapa com a vice-rector del Parameshvara College a Jaffna, afirmà que «una educació autèntica ha de formar persones capaces de comprendre i servir el seu poble, no només repetir coneixements importats».[8] Aquesta defensa d'una educació contextualitzada, culturalment arrelada i socialment rellevant connecta amb els plantejaments dels moviments de renovació pedagògica europeus de la primera meitat del segle XX. Margalida Calafat el situa en la línia de pedagogs com Millicent Mackenzie o John Wilson, que promogueren una educació crítica, ètica i democràtica, fonamentada en el desenvolupament moral i intel·lectual.[9]

La seva actitud docent, segons Munar (1997), defugia el dogmatisme i apostava per la reflexió activa i l'estímul de l'autonomia intel·lectual. No es tractava de transmetre una doctrina sinó d'obrir espais per a la responsabilitat crítica, posant l'educació al servei de la llibertat i del discerniment. Aquesta pedagogia no sistematitzada troba un dels seus espais més significatius en les emissions radiofòniques de la BBC, realitzades entre 1941 i 1949. Aquestes emissions s'adreçaven a l'audiència hispanoparlant d'Europa i Llatinoamèrica i perseguien una funció clarament educativa, mitjançant la lectura crítica de textos literaris, la recuperació de figures històriques com Ramon Llull o Bécquer, i la reflexió sobre la llengua, la cultura i la identitat.[10]

La seva paraula radiofònica no és només transmissió de coneixement, sinó una forma d'activisme pedagògic, que apel·la a la raó, a la memòria i a la responsabilitat de l'oient. Aquest activisme comunicatiu el situa en una genealogia de pedagogs de l'exili que entengueren la paraula com una eina de resistència i construcció col·lectiva. Un dels vessants més evidents del seu compromís social és la defensa de les llengües i cultures minoritzades com a condició per a una educació justa. Tant en el context colonial de Ceilan com en l'Espanya franquista, Mascaró reivindicà una educació en llengua pròpia i contextualitzada culturalment. En la conferència *La lengua materna* (1941), emesa per la BBC, denunciava que «quan a un infant se li nega la seva llengua, se li nega també la seva història i la seva dignitat»[11]. Aquest posicionament és recurrent en altres emissions com *Educación en España* (1944) o *Problemas culturales de España* (1942), on Mascaró proposa una visió de l'educació del pluralisme i de la diversitat cultural, enfront de la uniformització ideològica.[12]

[7] La idea que el desenvolupament tècnic s'ha posat al servei de la guerra, mentre que el progrés cultural i moral de la humanitat roman insuficient, apareix de manera reiterada en diverses fonts: en un article publicat a *The Times* titulat «Defence Spending» (12/03/1966) sobre la despesa armamentista, així com en la correspondència personal de Mascaró amb Francesc de B. Moll (Mir, 1998-II: 38, 64 i 78-79) i amb Josep Trueta (Mir, 1998-II: 245-246).

[8] Joan Mascaró Fornés. *Ideals of Education in Modern Ceylon* (Ceylan: Parameshvara College/St. Joseph's Catolic Press, 1931) [traducció de l'autor].

[9] Vegeu: Mackenzie, Millicent. *Freedom in education: An inquiry into its meaning, value and conditions* (London: Hodder & Stoughton, 1924) I Wilson, John (1967). *Introduction to moral education*. (London: Penguin Books, 1967).

[10] Algunes de les conferències radiofòniques de Joan Mascaró estan editades a Mir. *Opus cit*. 1998 i López i Mas. *Opus cit*. 1997.

[11] Mir Mayol. *Correspondència de Joan Mascaró*, 304-305.

[12] Joan Mascaró Fornés, «Educación en España» i «Problemas culturales de España», 1944 i 1942, Fons JMF-4, Arxiu General de Mallorca (AGM).

El seu compromís amb l'educació com a eina de transformació social es manifesta també en la seva posició respecte a les guerres mundials. Mascaró entenia que educar era una forma de resistència davant el totalitarisme. En una carta del 1942 escriu: «El combat cultural no és menys necessari que el militar; sense ell, no hi ha reconstrucció, només submissió».[13]

3. Compromís social i identitat cultural

Un altre vessant del compromís social de Mascaró en l'àmbit educatiu fou la defensa de la identitat cultural i lingüística dels pobles oprimits. Tot i ser un esperit universal, arrelat en valors humans transcendentals, Mascaró tenia un profund amor per la seva terra (Mallorca i l'àmbit català) i per altres cultures minoritzades que va conèixer. Durant els anys 1931-32, quan va treballar al Parameshvara College de Jaffna (Ceilan, actual Sri Lanka), Mascaró va viure de prop el moviment de revitalització cultural anti-colonial. La conferència que pronuncià a Jaffna l'estiu de 1931 i que ja hem comentat anteriorment és un document notable. En aquesta lliçó –impartida en anglès davant l'elit acadèmica cingalesa– Mascaró s'alineà clarament amb el projecte d'educació nacional que promovien els dirigents locals per superar el llegat colonial britànic. Una de les finalitats declarades per Mascaró era recuperar i reivindicar «l'herència cultural del poble» cingalès, sotmesa per l'Imperi Britànic, i replantejar el sistema educatiu (fins aleshores calc del model de Cambridge) perquè reflectís els trets culturals propis de l'Índia i de l'illa de Ceilan.[14] Mascaró defensà que la terra i la llengua pròpia són pilars de tota educació nacional, i que l'escola havia de transmetre l'*ànima del poble* mitjançant la seva tradició viva (llengua, literatura, art, religió, etc.). No és estrany, doncs, que aquesta conferència tingués un ampli ressò social: va ser publicada en diversos mitjans i esdevingué, segons les fonts, part de l'ideari del nou programa educatiu ceilanès independent.

Des de l'exili, Joan Mascaró no va perdre mai el lligam amb la seva terra ni la seva llengua. Ell mateix afirmava que mai no es va desvincular del seu compromís personal amb el país i l'idioma català. Des de la BBC emetia programes sobre els poetes de l'Escola Mallorquina i Ramon Llull i després de l'alçament de 1936 es va adherir públicament a la II República al consolat d'Alger.[15] Ens trobem, doncs, davant un exiliat arrelat a la seva terra convençut que, lluny de tancar-se en cap localisme, projecta els seus ideals de cultura i educació cap a un horitzó universal.[16] La seva figura encarnava l'ideal de l'intel·lectual humanista compromès amb la llibertat i la dignitat del seu poble. No és

[13] Aquesta idea es fa palesa en el seu rebuig al projecte *Basic English*, un sistema de simplificació lingüística promogut pel govern britànic. Mascaró hi respongué amb fermesa per considerar-lo una amenaça a la riquesa expressiva i a la complexitat del pensament, fins al punt de motivar una resposta directa del ministre d'Educació, R. A. Butler. Mir Mayol. *Correspondència de Joan Mascaró*, 275.

[14] Vegeu Francesc Vicens Vidal, «Ideals of Education in Modern Ceylon (1931): l'ideari pedagogic de Joan Mascaró Fornés», a Libro de resúmenes de trabajos a IRED'23. Iii Conferencia Intrenacional de Investigación y V Jornadas de Investigación e Innovación Educativa, eds. Eva Aguilar et alter. (Palma: http://hdl.handle.net/11201/164084, 2023).

[15] Segons un document d'adhesió signat pel cònsol general d'Alger, Francisco Barnés Salinas, el mes de desembre de 1936 Joan Mascaró va oferir els seus serveis al govern legítim, vegeu Francisco Barnés Salinas, cónsul d'Alger, «Carta d'agraïment d'adhesió a la II República», 28 de desembre de 1936, Fons JMF-2/27, Arxiu General de Mallorca (AGM).

[16] Maimó Vaquer, «El professor Joan Mascaró…».

casualitat que hagi estat descrit com un home d'esperit universal, amb uns ideals ferms i compromès per tal d'aconseguir la llibertat de Catalunya dins una Espanya ocupada.[17]

El compromís social de Mascaró s'expressa, en síntesi, en la seva convicció que l'educació ha de servir tant al creixement integral de la persona com al progrés de la comunitat. A diferència d'altres pensadors més centrats en aspectes metodològics o institucionals de l'educació, Mascaró posa l'accent en la dimensió moral i ètica de la relació educativa. Ell diferencia clarament entre instrucció –concebuda com una imposició de tasques i un exercici feixuc– i educació –entesa com un procés natural i joiós, tant per al mestre com per a l'alumne. La bona educació, segons Mascaró, desperta les potencialitats interiors i es fonamenta en l'amor al saber, la bellesa i la justícia (*Educación en España*, 1944).[18] Per això, en la pràctica pedagògica advocava per crear un clima de respecte, silenci productiu, diàleg i inspiració mútua, on el mestre esdevingui un guia que acompanya l'alumne en el seu propi camí de recerca. En aquest ambient excepcional l'educació pot complir la seva finalitat de fer florir les millors llavors humanes.

Tal com desenvoluparà a *Educación en España* (1944) Joan Mascaró entén el procés educatiu com una comunitat d'aprenentatge on mestres i deixebles creixen plegats. Aquesta visió implica un compromís personal per part de tots els implicats: el mestre ha d'obrir el seu propi ésser interior per tal d'establir una relació afavoridora de l'aprenentatge amb significació, i l'alumne ha de participar activament amb confiança i voluntat de millora. L'acció docent, per a Mascaró és un acte de servei que involucra l'educador en el destí de l'educand i viceversa. D'aquesta manera, l'educació esdevé un espai privilegiat on es construeix capital humà i moral per a la societat. El compromís social es manifesta aquí en la responsabilitat de mestre i alumne envers ells mateixos i envers la comunitat. La seva pedagogia de l'interioritat lliga, doncs, amb una ètica solidària: el treball sobre un mateix no és escapar-se del món, sinó preparació pel servei al proïsme.

4. Conclusions

Durant les darreres dècades, estudis com els de Bassa (1997), Munar (1997) o Calafat (2016) han contribuït a recuperar i analitzar críticament el seu llegat educatiu. Aquests treballs coincideixen a assenyalar la vigència del seu pensament, especialment davant problemàtiques com la instrumentalització tecnocràtica del sistema educatiu, la pèrdua de sentit cívic o la repressió cultural.

Joan Mascaró representa una figura notòria per repensar la història de l'educació des d'una perspectiva del compromís intel·lectual. El seu pensament, desenvolupat des de l'exili i en contextos de dominació cultural, articula una pedagogia orientada a la defensa dels drets col·lectius, el respecte a la diversitat i la promoció activa de la pau. El seu model educatiu no parteix de sistemes dogmàtics, sinó d'una praxis coherent amb l'ètica de la responsabilitat i una aposta per la cultura com a eina de transformació social. La seva paraula –a les aules, a la ràdio, a les cartes i als llibres– exemplifica una forma de docència crítica i compromesa, capaç d'incidir més enllà del sistema educatiu formal. Recuperar Mascaró des d'una revisió historiogràfica crítica no només restitueix una

[17] Mir Mayol. *Correspondència de Joan Mascaró*.
[18] Joan Mascaró Fornés, «Educación en España», diciembre de 1944, Fons JMF-4/4, Arxiu General de Mallorca (AGM).

figura poc coneguda, sinó que obre camins per donar pas a una educació més justa i més compromesa amb el nostre temps.

Las Misiones Pedagógicas y la Educación para la Ciudadanía. Un vínculo indisoluble

Juan Manuel BELLIDO CÁCERES
Universidad de Almería (España)
bellido@ual.es

Antonia LOZANO DÍAZ
Universidad de Almería (España)
Ald805@ual.es

RESUMEN: Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto ambicioso y pionero que buscaba llevar la educación y la cultura a las zonas rurales y desfavorecidas del país. Este movimiento tenía entre sus objetivos principales formar ciudadanos críticos y participativos. La relación entre las Misiones Pedagógicas y la educación para la ciudadanía es profunda y multifacética. La función de llevar la educación a todos los rincones del país a través de las Misiones contribuyó a democratizar el acceso al conocimiento y a la cultura, empoderando a las personas y fomentando su participación en la vida social y política. Las actividades realizadas en las Misiones, fomentó la conciencia crítica mediante las charlas, debates, representaciones teatrales y proyecciones cinematográficas, que estaban diseñadas para estimular la reflexión sobre los problemas sociales y políticos de la época. Las Misiones inculcaban valores democráticos como la igualdad, la justicia, la solidaridad y el respeto a la diversidad, fundamentales para una ciudadanía activa y eran capaces de vincular la educación con la realidad social, ya que buscaban conectar la educación con la vida cotidiana de las personas, abordando temas relevantes para su entorno y promoviendo su participación en la transformación de su comunidad. Las Misiones Pedagógicas constituyen un buen ejemplo de cómo la educación puede ser un instrumento para construir una ciudadanía más justa y equitativa. Su legado sigue siendo relevante hoy en día, en la importancia de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la participación ciudadana y el compromiso social.

PALABRAS CLAVE: Misiones Pedagógicas; Educación Ciudadana; Cambio Social; Participación Cívica.

1. Las Misiones Pedagógicas

Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa educativa y cultural en España durante la Segunda República (1931-1936), impulsadas principalmente por el gobierno republicano con el objetivo de llevar la educación y la cultura a zonas rurales y desfavorecidas. Pero en su afán educativo se iba gestando un procedimiento que llevaba implícito el aprendizaje de la ciudadanía como sujetos activos en la sociedad, o al menos, sujetos con capacidad de organizar un pensamiento propio y comunitario que desligara la servidumbre social y política del analfabetismo de la época.

En este sentido, las Misiones Pedagógicas constituyen una base en la modernización de la educación ciudadana y cívica; los medios con los que se llevaron a cabo estas estrategias pasaban por el teatro, la música, el cine, las charlas con las vecinas y vecinos, los encuentros culturales, y en general, elementos que hoy día son vistos dentro de la

educación comunitaria como los procesos más efectivos en la formación de una ciudadanía crítica.

Si observamos los elementos de la educación, la participación y la emancipación ciudadana en las Misiones Pedagógicas encontraremos que la educación y la democratización del conocimiento pretendían el acceso universal a la cultura y la educación, y para ello llevaban bibliotecas, cine, teatro, música y exposiciones a pueblos rurales, donde no había acceso a estos recursos. Además de cumplir con el objetivo de la alfabetización y formación, promoviendo la lectura y el aprendizaje básico, complementando así la labor de las escuelas rurales; llegando a compararse en algunos casos a los programas de animación sociocultural.[1] Las pedagogías activa y humanista, inspiradas por ideas progresistas, buscaban enseñar desde el respeto, la libertad y la creatividad. La participación ciudadana y la construcción de comunidad se dejaban ver en cómo se involucra el pueblo, ya que no solo eran destinatarios pasivos; los habitantes participaban en actividades, debates, obras de teatro, etc.

Para fomentar la Educación cívica y moral se promovían valores de solidaridad, convivencia democrática y compromiso social, habitualmente a través del intercambio cultural de personas voluntarias (normalmente jóvenes intelectuales y artistas), que convivían con las comunidades, lo que fomentaba el diálogo entre distintas realidades sociales. Esto permitía difundir el concepto de Emancipación ciudadana y la formación de sujetos críticos y libres, que se observa en el trabajo del fomento de la conciencia crítica, que acercaba la cultura y el conocimiento y buscaba empoderar a los ciudadanos para pensar por sí mismos y cuestionar estructuras injustas. Al combatir la ignorancia impuesta por el aislamiento geográfico y social y concebir el resto de las desigualdades se abrían oportunidades para la lucha por la igualdad.

En general se puede decir que las Misiones Pedagógicas fueron una herramienta de transformación social que apostó por una educación popular, participativa y liberadora, entendida como un medio para la igualdad de oportunidades, la formación de ciudadanos activos y la construcción de una sociedad más justa y democrática.

2. Vínculos de la Misiones Pedagógicas y la Educación ciudadana actual

Las Misiones Pedagógicas pueden verse como precursoras de muchos principios de la educación ciudadana actual, como la participación activa, justicia social, conciencia crítica y democratización del saber. Aunque en contextos distintos, su espíritu sigue vivo en enfoques educativos comprometidos con la formación de ciudadanos libres, responsables y transformadores.

Ambas ven la educación no solo como transmisión de conocimientos, sino como herramienta para construir ciudadanía y justicia social; es decir, ven la educación como derecho y motor de transformación social. En las Misiones se buscaban universalizar el acceso a la cultura y a la educación en zonas marginadas y se veía la educación como un bien común para el desarrollo integral del ser humano. La educación ciudadana actual se reconoce la educación como derecho humano fundamental. Las políticas educativas (por ejemplo, en currículos de educación cívica) promueven competencias para la vida democrática: pensamiento crítico, ética, participación y respeto a los derechos humanos;

[1] Margarita Núñez Sanz, «Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación», *Cabás* 23, (2020): 161-183.

además, los programas como la educación inclusiva o el aprendizaje-servicio recuperan el enfoque social y transformador.

El protagonismo del alumno como sujeto activo sigue siendo central en la formación ciudadana actual al igual que en las Misiones, buscando la participación activa y aprendizaje desde la experiencia. En las Misiones Pedagógicas se propiciaban la participación comunitaria, integrando al pueblo en actividades culturales y educativas y el aprendizaje por medio de la acción (teatro, lecturas colectivas, debates). En la educación ciudadana actual se impulsa la participación estudiantil (consejos escolares, proyectos democráticos) y se valora el aprendizaje vivencial y colaborativo: simulacros de parlamento, debates, proyectos de impacto social, etc.

La meta compartida es formar personas capaces de transformar su entorno con autonomía y responsabilidad, fomentando la emancipación y conciencia crítica En las Misiones Pedagógicas se buscaban despertar la conciencia crítica en sectores olvidados, para que pudieran exigir sus derechos y mejorar sus condiciones de vida. En la educación ciudadana actual se promueve la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar la realidad, reconocer desigualdades y actuar de manera ética y, además, se inspira en pedagogías críticas (como Paulo Freire), que ven la educación como práctica de la libertad.

En ambos contextos se busca una sociedad más igualitaria, consciente y solidaria, trabajando valores de diversidad, inclusión y justicia social. En las Misiones Pedagógicas se rompían con la exclusión cultural de las zonas rurales, apostando por la equidad en el acceso al conocimiento. En la educación ciudadana actual se apuesta por una ciudadanía inclusiva, que valore la diversidad cultural, de género, étnica, etc. Además, se incluyen temas como igualdad de género, derechos LGTBIQ+, medio ambiente, interculturalidad.

3. Los contextos sociopolíticos y su influencia en la educación ciudadana

Explorar las diferencias del contexto actual respecto al de las Misiones Pedagógicas nos permite entender por qué el enfoque de la educación ciudadana. Como recoge Larraz Elorriaga el cambio en el concepto de ciudadanía que trajo la II República se sustituía al concepto de súbdito, convirtiendo en una necesidad para el pueblo la disposición de las herramientas intelectuales para poder ejercer ese nuevo poder.[2]

Parece que hoy en día, los procesos de la educación ciudadana sean más administrativos o técnicos que profundamente transformadores; Desde donde el enfoque se despolitiza y se tecnifica, perdiendo el impulso emancipador original.

Los contextos democráticos, pero con fuerte presencia del pensamiento neoliberal y tecnocrático, produce enfoques educativos más centrados en resultados medibles, eficiencia y competencias laborales y la participación y la ciudadanía a veces quedan reducidas a «contenidos» del currículo, sin un enfoque vivencial o transformador. A diferencia del contexto de la II República, en el que los cambios profundos y las esperanzas de reforma social promovían un proyecto político que apostaba por la educación pública, laica y popular, con un sentido ético y militante de la educación: se trataba de cambiar el país desde la cultura.

El Estado republicano asumía una función educativa transformadora, con intervención directa en zonas olvidadas y desfavorecidas; la comunidad era vista como sujeto activo, ya que se buscaba construir ciudadanía desde abajo, Ese pueblo lograría su identidad

[2] Fernando Larraz Elorriaga, «La II República y los editores», *Cuadernos Republicanos* 58, (2005): 57-78.

colectiva «a través de un sentimiento compartido de pertenencia a una comunidad» que se definía por haber sido excluida de los derechos de ciudadanía.[3] Hoy en día el rol del Estado se vincula con una actuación que se parece más a una gestión administrativa; financia, evalúa, regula, etc., pero con menor implicación directa de las personas; esto conlleva la pérdida del carácter vivencial y comunitario de la formación ciudadana.

En cuanto a la concepción del conocimiento y la educación, actualmente predomina una visión instrumental del conocimiento, centrada en competencias, rankings y estándares; con un menor espacio para la educación humanista y crítica que la que se encontraba en las Misiones Pedagógicas, dónde el saber tenía un sentido liberador y ético y se valoraban las artes, la lectura, el diálogo y la experiencia compartida. En nuestros días, en muchas ocasiones, la ciudadanía se enseña como un contenido más, y no como una forma de vida o de relación social.

Estos elementos de burocratización de la educación ciudadana es consecuencia de múltiples factores que influyen en la gestión y valores asociados al sistema educativo en los contextos sociopolíticos capitalistas e insertos en las lógicas neoliberales. Por una parte, encontramos los Currículos estandarizados, en los que la ciudadanía se convierte en una asignatura más, con objetivos, rúbricas y pruebas, diluyendo su dimensión ética y política. Además de contar con evaluaciones por indicadores, que miden lo cuantificable, lo que favorece habilidades técnicas más que valores o prácticas democráticas reales.

Por otra parte, las actitudes también tienen una influencia importante en el desarrollo de estos elementos, así, la desconfianza institucional debido a que la participación se regula desde arriba, muchas veces como simulacro, sin espacios reales de decisión para estudiantes o comunidades; y la desvinculación escuela-sociedad: provocando que la educación muchas veces no está enraizada en los problemas reales del entorno local o social.

A estas alturas cabe preguntarse: ¿Qué podemos (re)tomar de las Misiones Pedagógicas? Y encontramos que, frente al enfoque más frío o administrativo actual, las Misiones Pedagógicas nos inspiran a revalorizar la educación como acto ético y político, a promover la participación real y no solo formal del alumnado y la comunidad; rehumanizando los espacios educativos con arte, diálogo, y vínculos afectivos, entender la ciudadanía como una práctica viva y no como un conjunto de contenidos.

4. Conclusiones

Los vínculos entre el proyecto de las Misiones Pedagógicas de la II República española y la Educación Ciudadana que forma parte de nuestro contexto educativo actual comparte valores, estrategias y procedimientos, aunque las diferencias en el contexto sociopolítico y las finalidades y urgencia en la elaboración del trabajo de estos elementos compartidos conllevan las diferencias descritas en el texto. En la actualidad, la educación ciudadana podría aprender del proyecto de las Misiones Pedagógicas la finalidad de transformación social como una necesidad y la participación activa de las comunidades educativas al completo en la enseñanza de los valores democráticos, del pensamiento crítico y de la participación ciudadana como los elementos imprescindibles del buen hacer en una sociedad que busque la justicia social como medio de expresión ciudadana y de quehacer cívico.

[3] María del Mar del Pozo Andrés, «Educación para la ciudadanía democrática en la segunda república», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 27, (2008): 105-135.

Andar, mirar y leer Rosa Sensat: una propuesta histórico-educativa en la formación inicial de maestros

Jordi GARCIA FARRERO
Universitat de Barcelona (España)
jgarciaf@ub.edu

RESUMEN: Hay una serie de preguntas muy recurrentes cuando nos disponemos a impartir docencia en Historia de la Educación a la formación inicial de maestros. He aquí algunas de ellas: ¿Qué legado educativo se tiene que enseñar a unas generaciones de estudiantes que ya han nacido en el siglo actual? ¿Cómo tienen que ser abordados los diferentes discursos y conceptos pedagógicos? ¿Hay una serie de educadores y pedagogos indispensables que permiten construir una identidad docente sólida para afrontar los retos culturales y sociales actuales? ¿Qué experiencias docentes todavía son válidas para despertar el interés de los estudiantes hacia el pasado en unos tiempos tan proclives a la inmediatez y amnesia colectiva? El objetivo de esta comunicación comparte, pues, la voluntad de contribuir a la legitimidad e importancia de la disciplina de Historia de la Educación en la formación inicial de maestros a partir de un método de docencia para estudiar la trayectoria educativa de Rosa Sensat en la ciudad de Barcelona. A partir de la publicación La Barcelona de Rosa Sensat como guía de plantea dos itinerarios sobre el compromiso pedagógico y reivindicación feminista. Además, todas las paradas propuestas que constituyen los recorridos mencionados van acompañados de un fragmento para poder ser leído allá mismo en voz alta. La procedencia de las obras es diversa: desde textos escritos directamente por parte de Rosa Sensat o fragmentos de prensa de principios del siglo pasado como fragmentos de historiadores que han estudiado la trayectoria de esta maestra de El Masnou.

PALABRAS CLAVE: Rosa Sensat; Andar; Mirar; Leer; Docencia; Historia de la Educación.

1. Introducción

Está claro que la vida de Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) no sólo es una historia llena de vida, de alegría, de vitalismo, de optimismo educativo, de compromiso pedagógico y de responsabilidad profesional, sino también un ejemplo de entrega y pasión por la escuela pública, un referente de innovación educativa. De esta forma, su figura sigue siendo un ejemplo de vocación profesional y de mensajería para los futuros educadores. Su inestimable y valiosa huella podría resumirse en dos conceptos clave: compromiso pedagógico y reivindicación feminista. Dado que Rosa Sensat es, y ha sido, un referente ineludible en estos ámbitos, no puede extrañarnos que su vida y su obra forma parte del temario de asignaturas obligatorias que forman parte del plan de estudios de la formación inicial de maestros. Esta comunicación quiere contribuir, pues, a su estudio por parte de las futuras generaciones de maestros a través de un nuevo método que consiste en dos itinerarios histórico-educativos (de 1 hora aproximadamente) que permitirán tres acciones, es decir, andar, mirar y leer a propósito del libro *La Barcelona de Rosa Sensat*.[1]

[1] Jordi Garcia, *La Barcelona de Rosa Sensat* (Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2025).

2. Trayectoria biográfica

Rosa Sensat nació en un pueblo marinero bañado por el Mediterráneo como es El Masnou. Su padre era capitán de la marina mercante, hombre que desgraciadamente murió cuando ella tan sólo tenía nueve años, y su madre que bordaba y hacía encaje de bolillos. Muy pronto, la adolescente Rosa realizó sus estudios de maestra en Barcelona. Sólo contaba con 12 años cuando empezó sus estudios y ya los quince ya los había finalizado. La aplicada masnovina, una vez obtenido el título de maestra, empezó a trabajar en la escuela municipal de su pueblo. Allí trabajó desde 1889 hasta 1892, año en que se trasladó a Girona donde trabajó como maestro de educación infantil hasta 1896.

Bien mirado, en su trayectoria profesional y educativa gozó de un relevante papel la que, años más tarde, se convertiría en su suegra, Àngela Vallès (1848-1924), que entonces ejercía de directora en el prestigioso Colegio Barcelonés. Con el paso del tiempo, y después de ejercer de maestra unos años, se matriculará en la Escuela Central de Magisterio de Madrid, donde obtendrá la licencia para ser profesora de escuela Normal. Como es sabido, en Madrid en temas de innovación educativa y pensamiento pedagógico, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) era un referente. Rosa Sensat estuvo vinculada a esta institución durante los cuatro años en los que se sirvió en la capital (1896-1900) donde trabajó de auxiliar. En 1904 ya se encuentra nuevamente en Cataluña ejerciendo la maestría en una escuela de Sant Martí de Provençals y, más tarde, en la Escuela Pública de la Diagonal (1908) donde empezó a sistematizar su pensamiento pedagógico.

No hace falta insistir que entre 1914 hasta 1930 Sensat se dedicó, con cuerpo y alma, a uno de los destinos educativos de su vida más exitosos y fructíferos como fue la dirección de la Escuela de Bosque, escuela municipal situada al aire libre en la falda de Montjuïc. Esta innovadora escuela contaba con dos secciones, una de chicos y otra de chicas, aunque ella dirigió sólo la femenina hasta que se integró, días después de la proclamación de la República (1931), en el Grupo Escolar Milà i Fontanals. El nombre y renombre de la profesora Sensat en la dirección de la Escola de Bosc ha sido tan relevante que casi ha oscurecido el nombre el director de la sección de chicos que era Antolí Monroy i Paz, un maestro con excelentes cualidades educadoras a pesar de que no se recuerde para hacer destacables aportaciones pedagógicas teóricas. Es un casi inusitado en la pedagogía catalana y española: mientras que el director es casi desconocido, la directora ha trascendido histórica y pedagógicamente. Al fin y al cabo, a juicio de Alexandre Galí fue «una parella de directors ben trobada».[2]

Después de dirigir la Escola de Bosc, Rosa Sensat pasó a regir los destinos pedagógicos del Grupo Escola Milà i Fontanals, en 1931. Tal y como relata el profesor Joan Soler la propuesta de dirección de este grupo escolar a Rosa Sensat «va arribar de mans del propi Manuel Ainaud, director de l'Assessoria Tècnica del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, que perseguia la màxima capacitació professional en els llocs de direcció i, en general, en la composició dels claustres dels nous centres escolars».[3] Una vez terminada la Guerra Civil (1939), la atención depuradora del régimen franquista se detuvo en ella para abrirle un expediente de jubilación, menguando considerablemente su pensión. Rosa Sensat murió a los ochenta y ocho años, dejando una extensa obra publicada y un nuevo talante educativo y de renovación pedagógica.

[2] Alexandre Galí. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Ensenyament primari, segona part* (Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979), 145.

[3] Joan Soler, «La ciutat, la natura i el mar en la Renovació Pedagògica del primer terç del segle XX a Catalunya», en *Cent anys fent Escola del Mar (1922-2022)*, eds. Jordi Garcia y Josep Lluís Martín (Barcelona: Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya, 2022), 38.

3. Itinerario histórico-educativo «Compromiso pedagógico»

Este itinerario comienza, tal y como acabamos de decir, en la Escuela Pública Diagonal (avenida Diagonal 379, sin ninguna placa conmemorativa). Su paso por esta escuela quedó registrado en unos periódicos que no cabe duda que son una fuente de primer orden para conocer su ideario pedagógico en el que se pone de manifiesto los métodos empleados (paseo escolar) y el plan de estudios planteado: Lectura y escritura; Lecciones de cosas sobre plantas y animales; Orientación y situación de la escuela; Ciencias físicas y naturales; Geometría y aritmética; Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada; Fisiología e higiene; Trabajos manuales; Geografía e historia; Lengua castellana.[4]

Después es el turno de la Escola de Bosc (avenida Miramar 7-9, sin ninguna plaza conmemorativa) y está claro que hablar de Rosa Sensat significa, necesariamente, hacer referencia a esta institución educativa y viceversa. Realmente son dos realidades paralelas, dos caras de una misma moneda, dos mundos que se van implicando mutuamente, toda su existencia. Podríamos decir que no hay posible separación entre la autora y la obra, entre la maestra y la institución, ya que dirigió la sección de chicas de 1914 a 1931 inspirada en la escuela a pleno aire berlinesa Walsdschule de Charlottenburgo y la Escuela de la Rue Varonese de Bruselas, como reconoció la misma maestra.[5]

En último término, conviene destacar el Grupo Escolar Milà i Fontanals (plaza Joan Amades 1, no hay ninguna placa que ponga manifiesto su labor educativa). Aunque el Plan general de distribución de los edificios escolares (1917) ya tenía previsto la construcción de esta escuela, cabe recordar que no fue posible hasta 1931. La dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930) fue realmente un freno a esta aspiración política cultural. En cualquier caso, fue inaugurado y Rosa Sensat pasó a dirigir un centro totalmente diferente al que está ubicado en la montaña de Montjuïc: escuela de mil doscientos alumnos con un claustro de maestros muy numeroso y en pleno distrito quinto de Barcelona. Hasta 1938, año en el que coincidió el bombardeo en la escuela y diferentes obstáculos familiares (muerte del marido y operación de la hija), Rosa Sensat pudo participar del movimiento de renovación pedagógica en una escuela pública en el marco de un contexto totalmente urbano que padecía todos los efectos de ello.

No podemos concluir este apartado destacando que su compromiso pedagógico también quedó reflejado en sus viajes formativos, así como su participación en el Congreso de Primera Enseñanza (Palacio de las Bellas Artes que se encontraba en el paseo Lluís Companys), Escuelas de verano (Edificio del Reloj, calle del Comte d'Urgell) o bien el Ateneo Enciclopédico Popular (calle del Carme 30).

4. Itinerario históricoeducativo «Reivindicación feminista»

El segundo itinerario empieza en el Espai Francesca Bonnemaison (calle de Sant Pere més Baix 7) en el que en 1909 se creó una biblioteca para mujeres, dirigida por Francesca Bonnemaison, vinculada a la Obra de Buenas Lecturas, pero pronto se convierte en el Instituto de Cultura y Biblioteca Popular para la Mujer, que permitía a las mujeres el

[4] Rosa Sensat, «Diaris escolars», 1908-1911, Arxiu Històric Personal de la mestra Rosa Sensat i Vilà. Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
[5] Rosa Sensat, *Vers l'escola nova* (Vic: Eumo, 1996), 107-108.

acceso a actividades externas al hogar. El 18 de abril de 1918, Rosa Sensat pasó a formar parte de la Junta técnica pedagógica y, más tarde, se integró en su Consejo directivo y presidió la Sección permanente de educación e Instrucción que tenía la ocupación de organizar la enseñanza primaria, secundaria, comercial, profesional y doméstica. Este último aspecto queda recogido en el libro titulado *Cómo se enseña la economía doméstica*[6] dirigida a la formación de maestros.

Por otra parte, en el Ateneo Barcelonés (Calle de la Canuda 6), centro promotor cultural fundado en 1860, Rosa Sensat participó en dos actividades organizadas a lo largo de su historia: Ciclo de Conferencias sobre Educación femenina con la conferencia «Verdadero concepto de los deberes sociates de la mujer y estudio sobre la educación (1916) y otra conferencia que versó sobre «Las Ciencias y la mujer» (1929-1930).[7]

5. Reflexiones finales

A estas alturas de la película no cabe duda de que Rosa Sensat y la Escola de Bosc constituyen un primer paso en el movimiento de renovación pedagógica que se inició en Cataluña, y en concreto en Barcelona, durante el primer tercio del siglo XX y que tuvo su máximo exponente en los años de la Segunda República, hasta que estalló la guerra civil (1936-1939). De esta forma, pensamos que el *Itinerario Compromiso pedagógico* permitirá analizar los principios pedagógicos que quedan expuestos en la obra publicada bajo el título *Vers l'escola nova*:

> «1.- El coneixement de l'infant i el respecte de la seva personalitat i els seus drets han de ser els eixos obre els quals ha de girar l'educació.
>
> 2.- El noi havia de ser considerat centre del sistema educatiu.
>
> 3.- La vida en plena natura és un factor essencialíssim d'una cultura integral.
>
> 4.- La salut i les forces físiques són una condició indispensable i pròpia de tota adquisició de forces intel·lectuals.
>
> 5.- S'ha de posar a l'infant en contacte directe amb les formes de vida, la naturalesa i el treball humà per tal que adquireixi nocions immediates dels éssers i de les coses.
>
> 6.-Programa restringit, limitació d'hores d'estudi i metodologia adequada per obtenir un màximum de rendiment amb un mínimum d'esforç intel·lectual.
>
> 7.- Preocupació constant i preferent per la millor de l'infant com a ésser moral, formant-li el caràcter, desenvolupant-li la individualitat i els sentiments socials i patriòtics.
>
> 8.- Disciplina familiar de manera que la vida de l'escola sigui una imatge veritable de la llar domèstica».[8]

Por otra parte, el otro itinerario histórico-educativo ofrece la posibilidad de captar su defensa del feminismo y su preocupación por la educación de la mujer y por su

[6] Rosa Sensat. *Cómo se ensenya la economía doméstica* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía), 1927.
[7] Rosa Sensat, «Verdadero concepto de los deberes sociates de la mujer y estudio sobre la educación que debiera dársele para que pueda cumplir con su misión de esposa y madre», en *Educación femenina: cursillo de conferencias celebrado en el Ateneo Barcelonés los días 31 de enero y 1, 3, 4 y 5 de febrero de 1916* (Barcelona: Parera, 1916).
[8] Rosa Sensat. *Vers l'escola nova* (Vic: Eumo, 1996), 29-30.

emancipación cultural y social. En la estela de la iniciativa de Bonnemaison, Sensat, consciente de la realidad de la mujer a principios del siglo XX, analizó el rol de la mujer criticando el inadecuado papel de la educación y cerrando la necesidad de replantearse las necesidades de la mujer de su tiempo. Según la propia perspectiva, el primer deber de la mujer, en un contexto de revolución industrial e industrialización como el de la ciudad de Barcelona, es el trabajo, dado que forma parte de un conjunto social y que debe participar activamente en el progreso de esta comunidad aportando su fuerza productiva más allá del hogar.

De ahí se desprende, según Sensat, el segundo deber de la mujer, que no es otro que educarse para continuar la obra de Dios y desarrollarse en total plenitud, para conquistar así la dignidad que le corresponde. Por último, el tercer deber, a la luz de su condición natural, es dar hijos a la especie y, como miembro de la sociedad, educarles para ser personas y ciudadanos. He aquí, para Sensat, donde el ámbito donde la acción de la mujer es importante y trascendente, la educación de los hijos y el cuidado de la familia. Sin embargo, Sensat destaca que a menudo se ha considerado ésta su única y esencial misión y esto se erróneo. Según la masnovina, el error principal radica en considerar a la mujer exclusivamente necesaria en la familia y el cuidado de los niños limitando su función en este terreno. Sensat considera que no se puede encerrar a la mujer en este círculo, al contrario, se les debe dar la libertad de formarse, educarse, no se le puede negar la participación en el trabajo productivo fuera del hogar, ni en trabajos intelectuales o industriales. He aquí la verdadera igualdad de oportunidades que pueden ser descubierta por parte de los maestros en formación mientras andan, ven y leen la Barcelona de Rosa Sensat.

La recuperación del pasado histórico-educativo reciente en la formación inicial de maestros a través del trabajo con testimonios orales: experiencias de proyectos de innovación docente en la UIB[1]

Llorenç GELABERT GUAL
Universidad de las Islas Baleares, GEDHE/IRIE (España)
llorens.gelabert@uib.cat

Xavier MOTILLA SALAS
Universidad de las Islas Baleares, GEDHE/IRIE (España)
xavier.motilla@uib.cat

RESUMEN: La comunicación presenta los proyectos de innovación docente desarrollados en la Universidad de las Islas Baleares, en los estudios de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, centrados en asignaturas histórico-educativas y pedagógico-musicales. El alumnado ha investigado, mediante testimonios orales como fuentes primarias, la evolución del uso de la canción en la escuela y, en general, los cambios en la enseñanza infantil y primaria desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Estos proyectos han permitido a los estudiantes acercarse al pasado educativo de manera vivencial, recuperando las voces de personas comunes que han permanecido invisibilizadas. Así, han analizado prácticas escolares, organización de los centros, materiales didácticos, áreas instrumentales y artísticas (especialmente la música), el tiempo y los espacios escolares, y el ejercicio docente, tanto desde su propia perspectiva como desde la de sus familiares o maestros. El trabajo realizado fomenta un aprendizaje realista y experiencial, partiendo de la propia vivencia para llegar a la teoría mediante técnicas cooperativas. Además, ha sensibilizado al alumnado sobre la importancia de preservar el patrimonio educativo inmaterial y la relevancia de los testimonios orales como fuente para la reconstrucción de la historia educativa.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Docencia; Formación Inicial de Maestros; Testimonios Orales.

1. Introducción

La comunicación da cuenta sucintamente de los diversos proyectos de innovación docente llevados a cabo en los últimos años en la Universidad de las Islas Baleares (UIB) en los estudios de grado en educación infantil y en educación primaria en asignaturas histórico-educativas y pedagógico-musicales en que el alumnado ha trabajado con testimonios orales, como fuentes primarias, sobre el uso de la canción en la escuela y, más genéricamente, sobre la evolución de la escuela y la innovación pedagógica en la educación infantil y primaria. En este sentido, el trabajo realizado por el alumnado, a la par que les ha permitido aproximarse al pasado educativo más reciente desde una perspectiva experiencial y vivencial, les ha permitido también recuperar las voces de los testimonios comunes e invisibilizados de una gran cantidad de personas, alumnado y profesorado, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, para analizar las prácticas educativas y su evolución en la escuela.

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/ MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

2. Proyectos de innovación docente en la formación inicial de maestros en la UIB sobre recuperación del pasado histórico-educativo a través de testimonios orales (2017-2022)

Desde el curso 2017-18 hasta el curso 2021-22 se han desarrollado diversos proyectos de innovación docente en la formación inicial de maestros en la UIB sobre recuperación del pasado histórico-educativo a través de testimonios orales, cuyos trabajos han tenido continuidad, más allá de dichos proyectos, en las asignaturas y profesorado implicado, hasta la actualidad.

En los cursos 2017-18 y 2018-19 se desarrollaron los proyectos *La canción y el juego asociado en la escuela*[2] y *Evolución del uso de la canción en la escuela*.[3] En estos proyectos, continuidad uno de otro, se trabajó con el patrimonio inmaterial educativo de forma coordinada dentro del marco de dos asignaturas del plan de estudios del grado en educación infantil, Fundamentos de la Educación Musical: Vocal, Auditiva y Rítmica (FEMVAR) y Pensamiento y Contextos Educativos Contemporáneos (PCEC). En el curso 2017-2018 se trabajó sobre el uso de la canción y el juego asociado en la escuela, con especial incidencia en la etapa de educación infantil, desde una perspectiva histórica y desde la práctica musical. En el curso 2018-2019 se dio continuidad al proyecto, focalizándose la labor en la investigación y el uso de la canción en la escuela. Todo ello se llevó a cabo a partir del trabajo en equipo mediante técnicas concretas de trabajo cooperativo. En la asignatura PCEC se realizó una aproximación al pensamiento pedagógico contemporáneo de autores de referencia y a la importancia que dieron a la canción en la educación infantil, así como también, se profundizó en la evolución de la canción y el juego asociado a la escuela desde una perspectiva vivencial y experiencial a través del contacto con testimonios orales y el patrimonio inmaterial. A través de FEMVAR se llevó a cabo un análisis de las canciones recopiladas a partir de los testimonios orales desde una perspectiva musicológica, teórica e interpretativa. Todo ello, con el objetivo de sensibilizar a los futuros maestros en la recuperación, conservación y uso de una parte del patrimonio inmaterial de la escuela, concretamente el de las canciones y el juego asociado.

[2] PID171838, convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2017-2018, investigador principal Llorenç Gelabert. *Vid*. Llorenç Gelabert, Gabriel Barceló, Sofia Domènech, Sara González, Xavier Motilla y Bernat Sureda, «Les cançons i el joc a l'escola amb el pas del temps», en *II Jornades de Recerca i Innovació Educativa de les Illes Balears*. Palma, 15-16 de diciembre de 2017, Institut de Recerca i Innovació Educativa-IRIE [póster]; Llorenç Gelabert, Gabriel Barceló, Sara González y Xavier Motilla, «La cançó i el joc associat a l'escola: una proposta per a la docència històrica educativa i pedagògica musical», en *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI. Actes de les XXIII Jornades d'Història de l'Educació*, eds. Núria Llevot y Josep Sanuy (Lleida: Universitat de Lleida, 2018), 471-481; Llorenç Gelabert, Sara González y Xavier Motilla, «La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro», en *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, eds. Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante (Salamanca: FahrenHouse, 2018), 823-833; Sara González, Gabriel Barceló, Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros», en *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX)*, coords. Xosé M. Cid y María V. Carrera (Ourense: SEDHE, Deputación de Ourense, 2019), 97-102.

[3] PID181937, convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2018-2019, investigador principal Llorenç Gelabert. *Vid*. Llorenç Gelabert, Xavier Motilla, Sara González, Gabriel Barceló y Irina Capriles, «Evolució de l'ús de la cançó i el joc a l'escola», en *III Jornades de Recerca i Innovació Educativa de les Illes Balears*. Palma, 8-9 de noviembre de 2019, Institut de Recerca i Innovació Educativa-IRIE [póster]; Sara González, Gabriel Barceló, Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros», en *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX)*, coords. Xosé M. Cid y María V. Carrera (Ourense: SEDHE, Deputación de Ourense, 2019), 97-102.

Desde el curso 2019-20 se desarrollaron diversos proyectos de innovación docente en los que el alumnado siguió trabajando con testimonios orales, como fuentes primarias, abriéndose la perspectiva a la evolución de la escuela y la innovación pedagógica en la educación infantil y primaria. En este sentido, el trabajo realizado por el alumnado, a la par que les permitió aproximarse al pasado educativo más reciente desde una perspectiva experiencial y vivencial, les permitió también recuperar las voces de los testimonios comunes e invisibilizados de una gran cantidad de personas, alumnado y profesorado, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, para analizar las prácticas educativas y su evolución en la escuela. En dichos proyectos, en una clara línea de continuidad entre ellos, se trabajó de forma coordinada en las mismas asignaturas antes mencionadas (FEMVAR y PCEC), pero ampliándose a los grados de educación infantil y educación primaria.

Dicho trabajo se llevó a cabo a partir de los proyectos Materialidad e inmaterialidad de la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo y la música en la escuela a lo largo del siglo XX,[4] Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria a lo largo de los siglos XX y XXI desde la experiencia de sus protagonistas[5] y Trabajar la evolución de la escuela y la educación musical a través de testimonios y experiencias personales desde el aprendizaje realista y cooperativo,[6] si bien ha tenido continuidad en cursos posteriores más allá de dichos proyectos de innovación docente mencionados.

[4] PID192066, convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2019-2020, investigador principal Xavier Motilla. *Vid*. Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Valor del patrimonio inmaterial o intangible en los estudios de magisterio», en *VI Congreso CEIMUS. Educación en Investigación Musical. ¿Se enseña o se aprende? Actas del Congreso* (Zaragoza: Enclave Creativa Ediciones, 2020), 157-168; Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Avance en las competencias sociales a través del valor del patrimonio inmaterial o intangible en los estudios de magisterio», en *Innovación Docente e Investigación en Educación. Avanzando en el proceso de enseñanza- aprendizaje*, eds. María del Carmen Pérez, et alt. (Madrid: Dykinson, 2020), 287-297; Xavier Motilla y Llorenç Gelabert, «Investigar la práctica escolar del pasado a través de sus testimonios materiales e inmateriales en la formación de docentes», en *Libro de Actas. II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento* (Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 2020), 198; Xavier Motilla, Llorenç Gelabert y Sara González, «Treballar amb testimonis materials i immaterials de la pràctica educativa del passat recent en la formació dels futurs Mestres», en *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica, 1975-2006*, eds. Manuel Martí, Emma D. Vidal y Aida Sanahuja (Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2021), 253-260.

[5] PID202160, convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2020-2021, investigador principal Xavier Motilla. *Vid*. Xavier Motilla, Llorenç Gelabert, Sara González y Avelina Miquel, «Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria desde la experiencia de sus protagonistas», *Cabás,* 26 (2021): 249-262; Xavier Motilla y Llorenç Gelabert, «Trabajar la evolución de la escuela a través de testimonios orales y desde el aprendizaje realista y cooperativo», en *Libro de Actas. III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*, comps. María de Mar Molero et alt. (Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 2021), 159; Xavier Motilla y Llorenç Gelabert, «Evolución de la enseñanza de la música en la educación infantil y primaria a través de testimonios orales», en *Libro de Actas. III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*, comps. María de Mar Molero et alt. (Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 2021), 160.

[6] PID212251, convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2021-2022, investigador principal Xavier Motilla. *Vid*. Xavier Motilla y Llorenç Gelabert, «Reflexionar sobre la evolución de la escuela y la educación musical desde el aprendizaje realista y cooperativo en la formación de docentes», en *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*, eds. Inmaculada Aznar et alt. (Madrid: Dykinson, 2021), 77-88; Xavier Motilla, Llorenç Gelabert, Joan J. Burgués y Avelina Miquel, «Treballar l'evolució de l'escola i l'educació musical a través de testimonis i experiències personals des de l'aprenentatge realista i cooperatiu», en *Llibre de Resums. IV Jornades de Recerca i Innovació*

Dichos proyectos de innovación docente tuvieron como nexo común trabajar con testimonios orales, así como su importancia como patrimonio histórico-educativo inmaterial.[7] A través de las entrevistas realizadas el alumnado pudo analizar como evolucionaron las prácticas escolares y la organización de los centros, en general, qué materiales y utensilios didácticos se han utilizado en la escuela, como se han trabajado diferentes áreas, tanto instrumentales como artísticas (con especial incidencia en la música), cómo estaba diseñado el tiempo escolar, los espacios, el ejercicio de la tarea docente, etc. tanto desde la propia perspectiva como recientes alumnos como de la de personas cercanas a ellos que aportaban el testimonio de su experiencia escolar (como alumnos y/o como maestros).

En definitiva, los trabajos realizados a lo largo de los últimos cursos, en el marco de dichos proyectos y con línea de continuidad posteriormente a ellos, han servido al alumnado para trabajar la evolución de la escuela como institución y la evolución de la práctica escolar desde la propia experiencia, desde las experiencias de personas comunes cercanas, desde la realidad cambiante de los centros a lo largo del tiempo y desde las aportaciones de las investigaciones desarrolladas por expertos del mundo académico. Así pues, partiendo de las experiencias previas del alumnado y contrastándolas inicialmente con las experiencias y recuerdos de otras generaciones de su entorno familiar y/o cercano y posteriormente realizando un contraste con lecturas académicas se pretendía inducirlos hacia la reflexión de cómo había evolucionado la escuela y la práctica educativa para entender y valorar la realidad actual. El trabajo realizado a lo largo de los últimos cursos se ha centrado en un enfoque basado en el aprendizaje realista partiendo de la propia experiencia para llegar a la teoría[8] y a partir del trabajo con técnicas cooperativas.[9] Además, les ha permitido aproximarse al patrimonio educativo inmaterial, a la sensibilización sobre la importancia de su recuperación y adecuada preservación, y a trabajar con una de las fuentes que nos ayudan a la reconstrucción histórico-educativa de las prácticas escolares.

3. Conclusiones

Los proyectos de innovación docente desarrollados en la Universidad de las Islas Baleares entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022 tienen como nexo en común el uso de testimonios orales como fuente primaria para la recuperación del patrimonio educativo musical inmaterial y, de forma más genérica, para el análisis de la evolución de las prácticas escolares y pedagógicas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. El trabajo realizado por el alumnado a lo largo de estos cursos –a través de dichos proyectos y de la continuidad posterior dada hasta el curso actual por parte del profesorado implicado en ellos– les ha permitido aproximarse vivencialmente al pasado reciente de la escuela, facilitándoles el acceso a las experiencias de docentes y alumnado, personajes

Educativa. Educació basada en evidències: Establint el pont entre la recerca i la pràctica educativa, eds. Eva Aguilar, Josep Vidal y Maria del Mar Vanrell (Palma: IRIE, 2022), 99-100.

[7] María del Carmen Agulló, «La voz y la palabra de los "Tesoros Vivos": las fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial», *Educatio siglo XXI*, 28, no. 2 (2010): 157-178.

[8] Fred A.J. Korthagen, «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24/2 (2010): 83-101; Olga Esteve y Àngel Alsina. *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (Barcelona: Octaedro, 2010); Olga Esteve, «Entre la práctica y la teoría», *Comprender para actuar. Ikastaria*, 19 (2013): 13-36.

[9] Pere Pujolàs y José R. Lago (Coord.). *El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula* (Vic: Universitat de Vic, 2014).

comunes y anónimos, mayoritariamente invisibilizados en relatos académicos oficiales. Estos trabajos les han permitido no sólo generar una más profunda comprensión de los cambios y continuidades acaecidos en la organización escolar, los materiales didácticos, la estructura temporal y espacial de los centros, y las prácticas docentes, sino también promover una actitud crítica y reflexiva sobre el presente educativo a partir del análisis y contraste con el pasado. Los proyectos, con una clara línea de continuidad entre ellos, se han fundamentado en metodologías de trabajo cooperativo y enfoques de aprendizaje realista, conectando la experiencia personal del alumnado con los relatos de generaciones precedentes y la literatura académica histórico-educativa especializada. Esta triangulación ha favorecido entre el alumnado la construcción del conocimiento sobre el pasado educativo más reciente y próximo desde la propia experiencia y ha fomentado una mirada historiográfica crítica y reflexiva permitiéndoles analizar y comprender los procesos educativos escolares, con sus cambios y continuidades a lo largo de nuestra historia reciente. En síntesis, la propuesta desarrollada a través de estos proyectos de innovación docente, y su continuidad posterior, ha permitido incidir en aspectos histórico-educativos en la formación inicial docente de los grados en educación infantil y primaria desde una perspectiva vivencial y de aprendizaje realista, fomentado la reflexión en equipos cooperativos, y destacando la importancia de la sensibilización entre los futuros docentes sobre la preservación del patrimonio educativo inmaterial, así como poniendo en valor la memoria educativa de personas comunes y anónimas próximas a ellos como herramienta para comprender el presente.

En busca de desigualdades sociales en los textos escolares de ayer y de hoy

María de la Hoz BERMEJO MARTÍNEZ
Universidad de Alcalá de Henares (España)
hoz.bermejo@uah.es

RESUMEN: Este trabajo recoge una actividad del Grupo de Innovación Docente «LECTOESCRITORXS» de la Universidad de Alcalá con la que abordar el papel del libro escolar como instrumento adoctrinador y transmisor de valores en la infancia española desde el siglo XX hasta la actualidad. La experiencia formativa, dirigida al alumnado de la asignatura «La innovación educativa: perspectivas contemporáneas» del Grado en Magisterio de Educación Primaria de dicha Universidad, consistió en el análisis comparativo de textos escolares antiguos y contemporáneos, clasificados en función del tipo de discriminación reflejada: desigualdad entre clases sociales, de género y racismo. Organizados en grupos, los/as estudiantes confrontaron textos históricos con actuales para identificar avances, persistencias o retrocesos en la representación de colectivos históricamente marginados. La dinámica concluyó con la reescritura de los textos con enfoque inclusivo, promoviendo una lectura crítica y ética del pasado educativo. Esta propuesta no solo busca concienciar al futuro profesorado sobre la dimensión sociopolítica del currículo y de sus materiales, sino también subrayar el papel transformador que puede desempeñar la educación, y en concreto la lectura, en la construcción de una escuela y de una ciudadanía más democrática, inclusiva y respetuosa.

PALABRAS CLAVE: Textos Escolares; Desigualdades; Clasismo; Machismo; Racismo.

1. Introducción

El libro escolar ha sido un vehículo privilegiado para la transmisión, no solo de aquellos conocimientos obligatorios según el currículum prescrito, sino también de los valores sociopolíticos e ideológicos que, en cada momento histórico, había en relación con la instrucción moral de la infancia.[1] Desde el Grupo de Innovación Docente (GID) en Historia de la lectura y la escritura «LECTOESCRITORXS» de la Universidad de Alcalá,[2] se ha llevado a cabo en el curso académico 2024-2025 una actividad de

[1] En este sentido, son numerosos los trabajos que han analizado los discursos morales presentes en los textos y en las imágenes de los libros escolares editados en la España de los siglos XIX y XX. Véase, por ejemplo, Eulàlia Collelldemont Pujadas y Nuria Padrós Tuneu, «La diversidad: ¿un concepto ausente en los manuales escolares para la educación en valores?», en *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días,* coords. Reyes Berruezo y Susana Conejero (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009, vol. I), 741-751; Miguel Beas Miranda (ed.). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (Sevilla: Díada Editora, 2013); Raquel Borrero López y Mª Paz González Rodríguez, «Un acercamiento al estudio de la educación intercultural a través de los manuales escolares del siglo XX», en *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica,* ed. Pablo Celada Peramdones (Valladolid: SEDHE, Universidad de Valladolid, CEINCE, 2011, vol. II), 319-328; Ana Badanelli Rubio, Kira Mahamud Angulo y Miguel Somoza Rodríguez, «Gender Identities and Political Power in Francoist School Textbooks (1940-1975)», en *Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe,* eds. Paolo Bianchini y Roberto Sani (Bern: Peter Lang, 2016), 137-176.

[2] El GID «LECTOESCRITORXS» fue aprobado por el Centro de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online-IDEO de la Universidad de Alcalá el 8 de julio de 2020. Desde entonces se han llevado a cabo varios Proyectos de Innovación Docente (PID), como «Egodocumentos de la pandemia: un proyecto vivencial de enseñanza-aprendizaje para la creación de una memoria colectiva desde las aulas» (curso académico 2020-2021), «PINAKOÍ. Objetos escritos e historias de vida» (cursos académicos 2022-2024)

innovación docente con los alumnos/as de la asignatura «La innovación educativa: perspectivas contemporáneas», impartida en el 2º curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de dicha Universidad. El objetivo del ejercicio era hacer reflexionar al alumnado en torno a tres categorías de análisis histórico –las clases desfavorecidas, las mujeres y las personas racializadas– necesarias para cualquiera que quiera aproximarse a la Historia de la educación desde el compromiso social y la responsabilidad ética para con los colectivos discriminados a lo largo de la historia.

Para ello, se propuso a los/as estudiantes trabajar con una selección de textos y de imágenes escolares procedentes de manuales escolares y/o de libros de lectura para su uso en las escuelas publicados en España entre el siglo XX y la actualidad, todos ellos dirigidos a Educación Elemental o Primaria. La actividad pretendía que los alumnos/as fueran capaces de identificar las diferencias alcanzadas en las últimas décadas en materia de igualdad o si, por el contrario, existen todavía hoy fisuras que, en pleno siglo XXI, deberían corregirse para crear una escuela verdaderamente democrática.

Dividida la clase en seis grupos de unas cuatro personas, dos de ellos trabajaron con textos y/o imágenes en torno a la desigualdad entre clases sociales; otros dos grupos lo hicieron con materiales que hablaban de la desigualdad de género; y los dos últimos con aquellos en los que se abordaba el racismo. Dentro de cada par de grupos, uno de ellos disponía de documentos escolares antiguos y otro actuales, de manera que después se pudieran confrontar las conclusiones alcanzadas por cada uno.

.

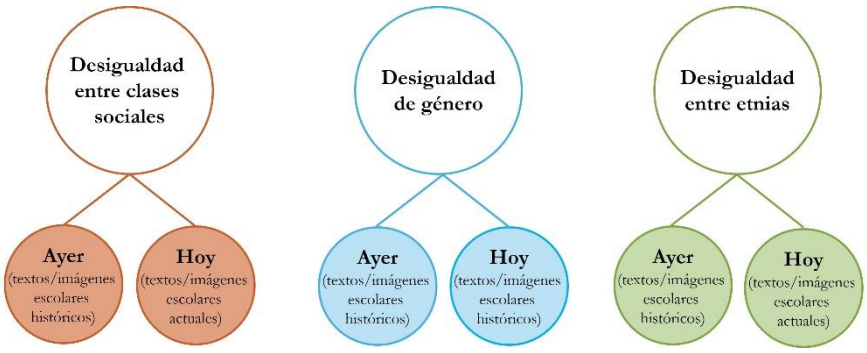


Imagen 1

Junto a estos materiales, disponían de una serie de preguntas sobre las que reflexionar:

1) ¿Observáis una discriminación o trato diferenciado entre unos grupos sociales y otros / entre los hombres y las mujeres / entre las personas blancas y las de otras etnias?

2) ¿Se presenta de manera positiva o superior a un grupo social / a los hombres / a las personas blancas en comparación con otro grupo social / con las mujeres / con otras etnias, representadas en inferioridad o de forma negativa?

3) ¿Por qué creéis que se hace esta oposición entre unos y otros?

4) ¿Creéis que el niño/a puede desarrollar a partir de su lectura un determinado clasismo / machismo / racismo?

o «#YoxTiLeo. Animación a la lectura y de biblioterapia *online*» (desde el curso académico 2020-2021 hasta la actualidad).

5) ¿Creéis que este texto o imagen escolar debería ser diferente? Si es que sí, haz una propuesta de cambio.

Después de exponer ante el resto de sus compañeros/as las conclusiones a las que habían llegado y de explicar sus respectivas propuestas de cambios, la clase en conjunto debía identificar las diferencias y similitudes que existían entre los materiales educativos de ayer y los de hoy. De esta forma, la actividad les permitió ahondar en los avances alcanzados y los pendientes por lograr, comprendiendo así la importancia que las lecturas escolares han tenido y tienen en la educación de la infancia en valores éticos y democráticos y en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa.

2. Las desigualdades entre clases sociales

2.1. *Ayer*

Para abordar las diferencias entre clases sociales, uno de los dos grupos trabajó con la ilustración que acompañaba a la lectura «El Pueblo y la Ciudad», contenida en el libro *Fiestas escolares* de Federico Torres publicado en 1944.[3]



El Pueblo y La Ciudad

Al observar la imagen, el grupo consideró que el hombre de pueblo y el de ciudad aparecían retratados de manera claramente estereotipada. El primero, situado delante de un pequeño pueblo, está ataviado con las ropas típicas para el trabajo en el campo y se encuentra en una postura algo informal que transmite una falta de educación o buenos modales. Por su parte, el hombre de la ciudad aparece perfectamente vestido, incluso excesivamente elegante, con un traje impoluto, un sobrero y un bastón entre las manos colocado tras su espalda. Para su cambio, los alumnos/as propusieron modificar las vestimentas de ambos personajes por otras menos estereotipadas con las que todo el mundo se pudiera sentir identificado viviera donde viviera.

2.2. *Hoy*

Los alumnos/as que analizaron el clasismo en materiales escolares más recientes lo hicieron a partir del texto «La población. El campo y la ciudad», del libro de Ciencias Sociales para el 6º curso de EGB que Anaya publicó en 1979:

El hombre puede vivir en el campo o en las ciudades. En el campo, se dedica principalmente al cultivo o a la ganadería y unas veces vive en casas aisladas, mientras

[3] Federico Torres, «El Pueblo y la Ciudad», en *Fiestas escolares* (Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1944), 46, Salón General, 4/6937, Biblioteca Nacional de España (BNE).

otras se agrupan en poblados. En la ciudad las actividades son mejores y más variadas y los problemas complejos […] (chabolismo, tráfico, abastecimiento y contaminación).[4]

En este caso, todos/as coincidieron en señalar la perpetuación del estereotipo de «hombre de ciudad» y «hombre de campo», invisibilizando en ambos casos a la mujer e incidiendo en que profesionalmente en los pueblos solo se puede trabajar en el sector primario, mientras que las posibilidades de vida en las grandes ciudades «son mejores y más variadas». Por otro lado, el texto también educa en el prejuicio sobre la inseguridad vital del ámbito urbano. En su lugar, los/as estudiantes propusieron una visión más objetiva que reflejara la variedad de posibilidades laborales en el mundo rural y que evitara juicios de valor para que cada niño/a reflexionase por sí mismo sobre qué espacio prefiere.

3. Las desigualdades de género

3.1. *Ayer*

Por su parte, aquellos alumnos/as que analizaron el machismo en el pasado lo hicieron a partir de un texto de Saturnino Calleja procedente de su célebre obra *La perla del hogar:*

> – Mamá —dijo Margarita—, […] ¿querrás seguir explicándome lo que debo saber para llegar a ser una mujer hacendosa y arreglada?
>
> – Sí, hija de mi vida —dijo doña Matilde—, seguiré hablándote de los deberes de la mujer y lo haré con satisfacción por el afán que muestras por recibir mis consejos. Esa labor [que estás haciendo] es muy apreciable, pero, si no supieras hacer otras más útiles y de aplicación a las necesidades ordinarias, no llegarías a ser nunca una verdadera mujer de tu casa. No basta, en efecto, que a fuerza de paciencia puedas hacer bordados primorosos que demuestren tu habilidad: es necesario que, además, sepas arreglar, componer y modificar la ropa de uso ordinario y común, […] trabajo más sencillo y de menos lucimiento, pero de mayor utilidad para la familia. […][5]

De su lectura concluyeron que el texto contribuía a la educación convencional de las niñas en el marco de la sociedad heteropatriarcal de la época. Frente a la consideración de las tareas del hogar como «deberes de la mujer», los/as estudiantes propusieron hablar del cuidado de la casa como una obligación de todas las personas que vivan en ella.

3.2. *Hoy*

El grupo encargado de abordar el machismo en los textos escolares actuales lo hizo a partir de un extracto del polémico libro *Mis lecturas favoritas. 2.2,* publicado por la granadina Editorial GEU en 2018:[6]

[4] «La población. El campo y la ciudad», en *Ciencias Sociales. 6º EGB,* eds. Mariano Mañero Monedo, Domingo J. Sánchez Zurro, Isidoro González Gallego (Madrid: Anaya, 1979), 66-67, Salón General, J1/13688, BNE.

[5] Saturnino Calleja Fernández, «Capítulo XIII. La verdadera mujer de su casa», en *La perla del hogar* (Madrid: Calleja, s. a.), 59, Salón General, 1/572, BNE.

[6] Varios periódicos se hicieron eco, como Jennifer Jiménez, «El libro vetado en un colegio de Tenerife: los niños "montan en bici" y las niñas "preparan el desayuno"», *El Diario.es,* 1 de noviembre de 2018.

> Lección n.º 17. Mi papá se llama Juan, tiene treinta años. Es alto, moreno y delgado. Trabaja de pintor en una fábrica de coches. Es muy aficionado al fútbol y cada domingo que juega nuestro equipo, junto con mi tío, vamos al estadio a verlo.
>
> Lección n.º 18. Mi mamá se llama Enriqueta. Tiene treinta y dos años. Es muy guapa, dulce y cariñosa con nosotros. Siempre está atenta a lo que necesitamos y nosotros nos repartimos las tareas domésticas. Los sábados por la mañana la acompaño al supermercado para que ella no traiga toda la compra.[7]

Los/as estudiantes señalaron que, aunque las niñas hoy ya no deben estudiar lo que Saturnino Calleja ofrecía en *La perla del hogar,* la realidad es que la desaparición del currículum tradicional femenino no ha liberado a las mujeres de estas tareas y de ello también se hacen eco, de una forma mucho más sutil y oculta, textos escolares como este. Mientras que del padre solo se dice que en su tiempo libre lleva a su hijo a ver el fútbol, de la madre se destaca su belleza física y su papel protagonista en las tareas del hogar. El cambio propuesto por los alumnos/as es radical: apostar por la coeducación para que las tareas del hogar sean responsabilidad de todos/as y el ocio no sea monopolio masculino.

4. Las desigualdades entre etnias

4.1. *Ayer*

Los/as alumnos que abordaron el racismo en el pasado lo hicieron a partir de un texto de la conocida *Enciclopedia cíclico-pedagógica: grado elemental* que Dalmau Carles publicó en la década de 1920:

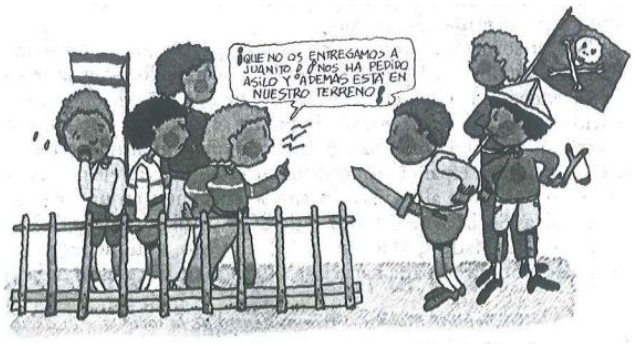
> Los seres humanos se dividen en cinco razas: la blanca, la negra, la amarilla, la raza blanca cobriza y la malaya. La raza blanca vive en Europa y América; la negra, en África; la amarilla, en Asia; la cobriza, en las montañas de América; y la Malaya, en Oceanía. La raza blanca, a la que pertenecemos nosotros, es la más civilizada, y sobresale entre todas por su inteligencia.[8]

En esta lectura se clasifica a la población mundial en cinco razas, describiendo como superior a todas la blanca. En su lugar, los/as estudiantes propusieron hablar de la diversidad cultural y de la importancia de educar a la infancia en la defensa de la igualdad entre todas las personas sin importar su lugar de origen, su color de piel o su religión.

4.2. *Hoy*

El último grupo trabajó el racismo en la actualidad a partir de la edición que la Diputación de Madrid hizo en 1981 de la Constitución española. Para ello, los alumnos/as disponían de la siguiente viñeta:[9]

[7] *Mis lecturas favoritas. 2.2* (Granada: Editorial GEU, 2018), 15.
[8] «Lección XXI. Geografía política. La especie humana», en *Enciclopedia cíclico-pedagógica: grado elemental* (Girona: Dalmau Carles, 1924), 241-242, Salón General, 5/13128, BNE.
[9] *La Constitución para niños* (Madrid: Cuadernos de Divulgación de la Diputación de Madrid, 1981), 16.



Aunque el objetivo del texto es hablar de la aceptación de inmigrantes en España y de su igualdad de derechos, los alumnos/as propusieron modificar la viñeta para eliminar la valla y la alusión a «nuestro territorio» que refuerza el sentido de superioridad del grupo de españoles, así como quitar la bandera pirata, el tirachinas y la espada que caricaturiza como piratas violentos e ilegales al grupo de inmigrantes.

5. Para concluir

Solo al reflexionar sobre si la escuela –y en ella la lectura– ha reproducido o no las discriminaciones sociales podemos tomar conciencia de su papel a la hora de romperlas. Es precisamente acabar con todas esas desigualdades el gran reto e innovación educativa de la escuela y de los docentes del siglo XXI, para hacer de esta un espacio en el que formar a las personas como seres íntegros, críticos y capaces de transformar el mundo para hacer de este un lugar mejor para todos/as.

Actividades docentes en Historia de la Educación comprometidas socialmente con el colectivo minoritario gitano, como base de la actuación pedagógica en la formación de los futuros maestros valencianos, durante la segunda mitad del siglo XX.

M.ª Jesús LLINARES CÍSCAR
Universitat de València (España)
M.Jesus.Llinares@uv.es

Esther GASCÓN LLINARES
Universitat de València (España)
estergasconllinares@gmail.com

RESUMEN: Esta comunicación reflexiona sobre la responsabilidad ética y el compromiso social en la docencia histórico-educativa en la formación universitaria de los futuros maestros, durante la segunda mitad del siglo XX. Para ello, se han analizado las experiencias docentes innovadoras realizadas en la Escuela Universitaria de Formación del PEGB de Valencia, desde 1974 hasta 1992, como medio de integración de la cultura gitana en el sistema educativo valenciano. Actividades y experiencias docentes con un fuerte compromiso social que conectaban el alumnado de magisterio con los intereses de la sociedad gitana, posibilitando su difusión dentro del propio colectivo docente, pero también fuera de él, ya que este tema, históricamente y durante mucho tiempo, había estado prácticamente ausente en la formación de los profesionales de la educación. El objetivo del estudio es el análisis de la introducción de una metodología activa e innovadora en la Historia de la Educación en la formación de los futuros docentes, que fomentó la participación y el compromiso social, e influyó y creó un ambiente favorable hacia la educación, al establecer nuevas formas de relaciones socio culturales con la población gitana.

PALABRAS CLAVE: Cultura Gitana; Compromiso Social; Integración; Formación de los Futuros Maestros.

1. Introducción

La Educación Intercultural como instrumento para la integración de colectivos y grupos históricamente silenciados, actualmente es un compromiso que se ha normalizado socialmente en nuestro sistema educativo. Pero si miramos a través de la Historia de la Educación, comprobamos que su presencia en la formación de los docentes no ha tenido un papel relevante y no ha sido un instrumento de integración.[1]

Este escrito analiza y reflexiona sobre la puesta en práctica de actividades docentes innovadoras de compromiso social en la Historia de la Educación realizadas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Valencia, desde los años setenta hasta la década de los años noventa del siglo XX.

[1] Andrés Manjón, *Obras selectas de D. Andrés Manjón* (Escuelas del Ave Maria, 1899): 22-33; Teresa San Román Espinosa, *La diferencia inquietante* (Madrid: Ed. Siglo XXI, 1997); Jesús Salinas Catalá, «Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y de los gitanos españoles (2ª parte siglos XX y XXI)», *Cabás*, no. 14 (2015): 96-126.

Propuestas y actividades docentes comprometidas para conectar con el alumnado de Magisterio, y con los profesionales de la educación, en relación al compromiso social que debe de tener la educación respecto a las minorías silenciadas. Trabajo docente que demostró lo fundamental que era el compromiso social de la Historia de la Educación con la cultura del pueblo gitano, para dar respuesta a los problemas socioculturales que tenía planteados. Compromiso que posibilitó el conocimiento y la difusión entre los profesionales de la educación de temas relacionados con la integración de la cultura gitana, demostrando que la introducción de una Pedagogía Intercultural que formara parte de la formación de los educadores era esencial para tener profesionales cualificados en esta temática.

Por este motivo, la preparación de los docentes desde la perspectiva de la educación multicultural e intercultural donde las mayorías vivan y comprendan los valores de las minorías, constituía un aspecto que ayudaba a mejorar los problemas sociales.[2] Pero además, favorecía la aparición de una sociedad multicultural, que trataba de atender las necesidades afectivas y cognitivas, potenciando el respeto y la tolerancia entre los diferentes grupos étnicos y culturales, para reducir la brecha que existía entre la educación gitana y la paya, al superar los prejuicios negativos, que desde la sociedad mayoritaria, incidían en la cultura gitana al ser un grupo social y culturalmente minoritario.[3]

Por lo que uno de los objetivos básicos de la puesta en práctica de estas experiencias docentes en esta institución universitaria de Valencia, no fue otro que partir de la idea de que la cultura gitana suponía una riqueza y un valor añadido para el conjunto de la sociedad, por lo que era necesario hacer *«un esfuerzo educativo para alcanzar una convivencia democrática, basada de forma irrenunciable tanto en la igualdad de los ciudadanos como en el enriquecedor respeto a sus diferencias culturales»*.[4] Por esta razón, la orientación educativa dirigida a los alumnos y a las familias gitanas, así como la formación de los futuros maestros y el asesoramiento de los profesionales de la educación, tenía un papel importante en la concienciación del compromiso social en la docencia y en la divulgación de la Historia de la Educación como base de la historia social y étnica.[5]

2. La Educación Intercultural. Instrumento para la integración de la cultura gitana valenciana

La Educación Intercultural como instrumento de integración, intenta reconocer y valorar el respeto por las diferentes culturas y formas de vida, sin perder la propia identidad.

[2] Ricardo Marín Ibañez, «Modelos de educación multicultural», en *Educación multicultural e intercultural* (Granada: Impredisur,1992): 42-57.

[3] Gajendra K. Verma, «Educación multicultural: problemas de investigación», en *Educación multicultural y multilingüe,* editado por Torsten Husen y Susan Opper (Madrid: Narcea, 1984): 134-146.

[4] Antonio Gómez Alfaro, «Gitanos: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia»*, Los marginados en el mundo medieval y moderno. Jornadas,* Almería 5 a 7 noviembre, 1998, coord. M. Desamparados Martínez San Pedro (Editores Instituto de Estudios Almerienses: Diputación de Almería, 2000): 88.

[5] Ángeles Galino y Alicia Escribano, *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum. Apuntes I eps nº. 54* (Madrid: Narcea, 1990); José Antonio Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* (Barcelona: Paidós, 1994); Xavier Besalú, *Diversidad cultural y educación* (Madrid: Síntesis, 2002); Alfonso Iniesta, *La educación del niño gitano. Condiciones y exigencias especiales* (Escuela Española, junio, 1973); Alfonso Iniesta, *Los gitanos problemas socioeducativos* (Madrid: Narcea, 1981); Alfonso Iniesta, *La compleja escolarización gitana* (Madrid: INAS, 1982).

Siguiendo estas ideas, desde la década de los años setenta hasta la de los noventa del siglo XX, en la Escuela Universitaria de FPEGB de Valencia, fueron realizadas por la profesora en Pedagogía doctora Concha Císcar Mifsud, experiencias y actividades innovadoras en relación a la introducción de trabajos de investigación con el alumnado sobre temas que trataban la formación educativa de la comunidad gitana.[6] Trabajos donde se podía investigar sobre las dificultades que surgían en la integración de los alumnos gitanos en el sistema educativo ordinario.[7]

Asimismo, también realizó otro tipo de actividades divulgativas realizadas a través de entrevistas, conferencias, publicaciones en revistas especializadas de educación, congresos, jornadas, coloquios... que iban dirigidas a los profesionales de la educación para dar a conocer y concienciar de esta problemática.[8]

Se partía de la base de que la cultura y la educación eran los pilares fundamentales para el progreso de las personas y de la sociedad, pero además eran elementos básicos que favorecían la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, preocupaba la escolarización y la integración de la población gitana, para poder reducir la brecha que había surgido entre la cultura paya y gitana. Se tenía que luchar para que este alumnado, sin perder su personalidad y respetando su cultura, pudiera conseguir mediante la escuela aumentar su autonomía y su participación social a través de las escuelas-puente de iniciación escolar, de las actividades paraescolares y campamentos, y de la alfabetización de adultos.[9] Aspecto que le iba a facilitar tener una integración y una situación profesional mejor en la sociedad.

Por otra parte, era importante concienciar a las familias gitanas de la importancia que tenía una buena formación para la vida de sus hijos.[10] Porque entre las causas que originaba el alto absentismo escolar estaban *«el trabajo de los padres, que hacía que los chicos mayores tuvieran que quedarse en casa para cuidar a los más pequeños»*.[11] En este aspecto, era fundamental conseguir una asistencia regular a la escuela, ya que *«les cuesta hacerse a la idea de que han de ir a diario a clase»*.[12] Obstáculo importante para poder reducir el índice de abandono escolar. Todas estas circunstancias impedían el acceso del alumnado gitano al segundo ciclo de la enseñanza, haciendo más difícil conseguir una buena integración social.[13]

Por eso, la orientación educativa dirigida al alumnado y a las familias, así como la formación y el asesoramiento, *«que debe de ser especializado y muy vocacional en los profesionales y en los futuros maestros»,*[14] adquiría un papel relevante para la

[6] Los futuros maestros estudian «La escuela gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 45-47 (1975): 5; Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Ed. Morata, 1975); Oscar Sáenz Barrio, P*rácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción* (Alcoy: Marfil, 1991).

[7] Ricardo Borrull, «Escolarización gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 69-71 (1977): 15-16; Francisco Mateos Claros, «La investigación-acción para una educación multicultural. Propuesta de intervención en una comunidad gitana», en *Educación multicultural e intercultural*, *Ponencias del Congreso de Educación multicultural celebrado en Ceuta, 1991* (Granada: Impredisur, 1992): 402-412.

[8] «Más sobre la enseñanza: Concha Císcar: respetar la cultura gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 50-51 (1976): 14.

[9] «Ya funciona el Centro Social en la Fuente de San Luis", *Revista Pueblo Gitano*, no. 72-74 (1978): 2.

[10] Jerome Bruner, *La educación puerta de la cultura* (Madrid: Visor, 1997).

[11] «Escuelas. Malvarrosa», *Revista Pueblo Gitano*, no. 63-65 (1977): 8.

[12] «Buñol en cifras», *Revista Pueblo Gitano*, no. 72-74 (1978): 7.

[13] «Centro de iniciación escolar para niños gitanos», *Revista Pueblo gitano*, no. 63-65 (1977): 7 y «Escuelas Malvarrosa», *Revista Pueblo Gitano*, no. 63-65 (1977): 8.

[14] «Convenio-marco sobre educación gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 72-74 (1978): 6.

concienciación y para la búsqueda de soluciones que ayudara a disminuir la desigualdad social.

3. Desarrollo de la experiencia docente de integración de la cultura gitana valenciana como compromiso social de la Historia de la Educación

Siguiendo estas ideas, desde su cátedra en la EUFPEGB de Valencia, la pedagoga valenciana Concha Císcar Mifsud, en 1974, introdujo una línea de estudio, de reflexión y de trabajo, sobre la educación de la población gitana, y de lo que pensaban de su futuro, y de su integración social y educativa, enfatizando *«la importancia de una educación intercultural y de enviar alumnos de prácticas de Magisterio con el fin de estudiar la problemática de este tipo de escuelas que se salían de la norma»*.[15]

Su objetivo era analizar y entender los valores y sentimientos que influían en la educación de la infancia gitana, tanto en el hogar como en la escuela, con el fin de identificar procesos socio-educativos, y pautas culturales de comportamiento para poder conseguir una verdadera integración.

Durante el curso 1975-76, propuso a sus alumnos de segundo de Magisterio, futuros maestros, investigar sobre las escuelas que atendían a esta comunidad, promoviendo así la necesidad de una educación intercultural. La propuesta tuvo una gran aceptación, reuniendo a más de cincuenta alumnos que se organizaron en diferentes grupos de trabajo.[16]

Los centros educativos seleccionados para desarrollar esta experiencia fueron aquellos que por *«sus características podían resolver a medio plazo el grave problema escolar gitano»*.[17] Instituciones educativas conocidas como «*escuelas-puente*» –escuelas que servían para proporcionar la integración del alumnado gitano a un centro ordinario–, y que eran aceptadas como mal menor. Según la profesora Císcar, eran centros que facilitaban la transición de los estudiantes gitanos a las escuelas ordinarias. Su objetivo resultaba temporal en el tiempo, y limitado en cuanto a su formación, al preparar al alumnado con un mínimo de conocimientos en las diversas áreas, en escuelas mixtas propias, para poder integrarse después a un centro de régimen general.[18]

Respecto a la metodología empleada para la realización de estos trabajos, la pedagoga Císcar abogó por la introducción de métodos activos y prácticos en la formación docente, enfatizando la observación y el análisis del entorno gitano. Este proceso se completaba con charlas y coloquios de profesionales especializados, junto con la consulta de material y documentación bibliográfica facilitada por el Secretariado Gitano de Valencia. Aspecto que permitió conocer y valorar las dificultades que presentaba el proceso de adaptación del alumnado gitano al entorno académico, ya que a menudo su integración conllevaba retos, al tener que lidiar con valores culturales diferentes y con la presión de adaptarse al entorno payo.

En este sentido, la revista Pueblo Gitano en 1976, ponía de manifiesto *«El interés que despierta lo gitano como tema social de actualidad, hace que se extienda efectuando estudios sobre la problemática gitana ... alumnos de Magisterio están haciendo un*

[15] «Más sobre la enseñanza: Concha Císcar: respetar la cultura gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 50-51 (1976): 16.
[16] «Los futuros maestros estudian La escuela gitana», *Revista Pueblo Gitano*, no. 45-47 (1975): 5.
[17] «Centro de iniciación escolar para niños gitanos», *Revista Pueblo gitano*, no. 63-65 (1977): 8.
[18] Ibidem,7; y Alfonso Iniesta Corredor, «La educación del niño gitano», *Revista Pueblo Gitano*, no. 57-59 (1976): 21-22.

trabajo en equipo, sobre el gitano ahondando más en los temas especialmente culturales».[19]

A lo largo de los años, la doctora Císcar continuó promoviendo la Educación Intercultural, destacando la necesidad de un currículo que integrara elementos culturales gitanos. Su esfuerzo culminó en proyectos de investigación y presentaciones en congresos educativos, reflejando la importancia de preparar a los docentes para trabajar con minorías étnicas.

De esta forma, junto con la profesora en Pedagogía de Magisterio de Valencia, doctora Esther Uría Rodríguez, presentó al *Concurso Nacional de Proyectos de Investigación educativa* convocado en 1992, un proyecto sobre el currículum intercultural para centros educativos interétnicos.

El trabajo de campo se hizo en centros educativos de la población de Valencia y de su área metropolitana, donde se analizó los problemas reales que había en la población gitana en relación a su escolarización. El tema del proyecto se titulaba *La escolarización de los niños y niñas gitanos, condiciones, niveles de alfabetización, y las actitudes de ellos y de sus familias hacia la educación.*[20]

Meses después, presentó en el *X Congreso Nacional de Pedagogía*, junto con las profesoras de la Escuela de Magisterio de Valencia, Dra. Esther Uría Rodríguez y Dra. Pascuala Morote Magán, un informe de la experiencia educativa que se llevó a cabo en la ciudad de Valencia sobre la educación del alumnado gitano, titulado *Currículo intercultural para centros educativos interétnicos. Escolarización de niños y niñas gitanos en la Comunidad Valenciana,* que fue asignado por el Comité Científico del congreso para su defensa a la sección VI, del X Congreso Nacional de Pedagogía sobre *La educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, que se celebró en Salamanca en 1992.[21]

Estas experiencias educativas proponían que el currículo intercultural se basará en el currículo ordinario de la Consejería de Educación, pero completándolo con los elementos más importantes de la cultura gitana, aprovechando la flexibilidad que daba el Diseño Curricular Base. Esto favoreció una mayor relación y colaboración de las familias en la elaboración y puesta en práctica del Proyecto Educativo de Centro, que ayudó a aumentar la asistencia a clase del alumnado gitano, disminuyendo así el fracaso y el abandono escolar.

Insistía en la importancia de potenciar el diálogo intercultural, las relaciones interétnicas y el respeto ante culturas diferentes de la propia, como base de la educación. Por eso, era necesario que en la organización del centro educativo y del aula, se utilizara horarios y agrupamiento del alumnado flexible, así como la realización de trabajos en equipos multi-nivel.[22] Se aconsejaba hacer actividades lúdicas educativas, como charlas, convivencias, campamentos de verano... para preparar la adaptación del alumnado gitano al medio

[19] «Enseñanza:Trabajos sobre gitanos», *Revista Pueblo Gitano*, no. 57-59 (1976): 8.
[20] Concepción Císcar Mifsud y Ester Uría Rodríguez, «Memoria del proyecto de investigación educativa presentado al concurso nacional de 1992», Archivo particular de la profesora Císcar Mifsud.
[21] «Carta del Comité Asesor Científico del X Congreso Nacional de Pedagogía», (Madrid, 1 septiembre, 1992), Archivo particular de la profesora Císcar Mifsud.
[22] Concepción Císcar Mifsud y Ester Uría Rodríguez, *Organización escolar y acción directiva* (Madrid: Narcea, 1986).

escolar a través de la adquisición de hábitos sociales, que favorecieran la convivencia y su integración en las escuelas nacionales.[23]

Por todo lo expuesto, la pedagoga Císcar pensaba, que era necesario introducir una metodología que no solo formará, sino también que estimulará, tanto al escolar como a su familia, para valorar y utilizar la escuela como herramienta de perfección personal y de progreso social. Había que demostrar la fuerza que tenía la educación y la cultura para el progreso de las personas, porque las igualaba y las hacía libres. Condición que era necesaria tenerla en cuenta para construir una sociedad democrática.

4. Conclusiones

Los problemas y prejuicios de las relaciones de la infancia y de las familias gitanas con la escuela, han sido a la largo de los años una cuestión etnográfica, que visualizaba la problemática que existía en el campo educativo sobre la escolarización de esta población. Aspecto que aún hoy en día, más de cuarenta años después de estas experiencias docentes realizadas en la Escuela Universitaria de FPEGB de Valencia, por la pedagoga doctora Concha Císcar Mifsud, sigue siendo una cuestión de integración ardua y de compleja solución. Porque a veces, su puesta en práctica limita el campo de acción y no resulta constructiva, en provocar confusión la forma de concebir la formación educativa de la comunidad gitana en el sistema de la educación ordinaria.

Por esta razón, la pedagoga Císcar consideraba que era fundamental la introducción de una Pedagogía Intercultural en los profesionales de la educación, porque ayudaba a superar los prejuicios negativos que desde la sociedad mayoritaria influían en la diversidad cultural de los grupos socioculturales minoritarios. De esta forma, la preparación profesional de los docentes desde la perspectiva de la Educación Intercultural, podía ayudar a mejorar los problemas sociales, y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de una sociedad multicultural.

En este sentido, defendía que había que trabajar por un intervencionismo activo, pero sin la intromisión en la formación y en las iniciativas de cada cultura, para evitar su enfrentamiento. Se había de fomentar los valores socioculturales de cada etnia y trabajar para promover la inclusión, incentivando el esfuerzo por el respeto y la convivencia entre las dos culturas. Porque cultura y educación son fundamentales para el progreso. Son los pilares básicos que ayudan al desarrollo personal, favorecen la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

Experiencias docentes innovadoras realizadas en las últimas décadas del siglo XX, que ayudan a conocer las características propias de la práctica pedagógica de la educación intercultural en la Historia de la Educación, así como su compromiso social en la docencia, y que, en cierta forma, hacen reflexionar y comprender sobre las cuestiones centrales de los cambios educativos actuales.

[23] «Especial colonias fondo diocesano para gitanos» y «Enseñanza: Excursión», *Revista Pueblo gitano*, no. 63- 65 (1977)*:* 4 y 6.

La storia dell'educazione diffusa sul territorio: il ruolo dei musei scolastici di Torino nel trasformare gli studenti in ricercatori di storia della materialità scolastica[1]

Giulia LOMBARDO
Università degli Studi di Torino (Italia)
giulia.lombardo@unito.it

Francesca Davida PIZZIGONI
Università degli Studi di Torino (Italia)
francescadavida.pizzigoni@unito.it

ABSTRACT: Negli ultimi 30 anni la storia della materialità scolastica ha mostrato tutto il suo potenziale euristico in termini di ricerca scientifica capace di contribuire agli studi di storia dell'educazione. Una delle caratteristiche intrinseche della fonte rappresentata dalla materialità è quella di essere diffusa e cioè di non trovarsi chiusa dentro un unico e specifico istituto deputato alla sua conservazione, bensì distribuita sul territorio in istituzioni differenti. Sono le scuole che, in maniera spesso inconsapevole, conservano un patrimonio di informazioni di storia dell'educazione sotto forma di oggetti didattici storici. Nella città di Torino negli ultimi 14 anni numerose scuole sia elementari sia secondarie hanno lavorato sul proprio patrimonio attraverso un percorso didattico condiviso che ha portato ciascuna di loro a realizzare il proprio museo scolastico. Queste scuole si sono unite nella Rete dei musei scolastici di Torino, che oggi annovera 18 differenti musei scolastici. Tali scuole nel 2024-25 hanno partecipato al progetto *Oggetti di scuola,* promosso dall'Università di Torino, volto a trasformare gli alunni in ricercatori di storia dell'educazione. In particolare, gli alunni hanno «adottato» un oggetto didattico storico del proprio museo scolastico e imparato a interpretare le sue tracce materiali e a rintracciare le informazioni che ogni oggetto racchiude in sé. Dopo una attività di formazione realizzata dall'Università di Torino a tutti i docenti di ogni sede di museo scolastico, si è messo a punto un percorso didattico volto a trasferire queste informazioni e queste competenze agli alunni. L'esito del progetto sono 163 podcast in cui gli alunni presentano i singoli oggetti didattici storici della propria scuola grazie alle informazioni ricavate dalla loro attività di «ricercatori di storia dell'educazione». Tali elementi di storia dell'educazione ricostruiti in maniera cooperativa sono resi disponibili non solo presso i singoli musei scolastici (dove quindi gli oggetti didattici ora si presentano ai visitatori e «svelano» il proprio ruolo di fonte di storia dell'educazione) ma sono anche confluiti in un meta-museo virtuale che racconta la storia della scuola di Torino attraverso la sua materialità. Si è realizzata quindi una storia dell'educazione diffusa sul territorio che ha saputo coinvolgere scuole di ogni quartiere, diverse istituzioni e rivolgersi a pubblici differenti.

PAROLE CHIAVE: Museo scolastico; Materialità scolastica; Oggetti didattici; Rete sul territorio; Podcast.

[1] L'articolo è scritto congiuntamente dalle due autrici, tuttavia sono da attribuire a Francesca Davida Pizzigoni l'introduzione, il paragrafo 2 e le conclusioni; a Giulia Lombardo i paragrafi 3, 4, 5.

1. Introduzione

Il ruolo pubblico della storia dell'educazione si è sviluppato in modo significativo e multidirezionale, modificando non solo i luoghi della sua presenza, ma anche il pubblico cui si rivolge e le relative modalità.[2] In qualche modo possiamo affermare che ha ampliato i suoi significati e ha offerto nuove sfide euristiche e interpretative rispetto al significato stesso di questo ambito di studi. Basti pensare, a titolo di esempio, al caso italiano della ricerca *Memoria di scuola*[3] che ha mostrato come la vita pubblica quotidiana sia spesso permeata di «storia dell'educazione». Nell'accezione che intendiamo di ruolo pubblico della storia dell'educazione, attraverso il progetto *Oggetti di scuola,* vi è da un lato il suo ruolo propulsivo, generatore di nuova conoscenza e competenza e dall'altro un allargamento del suo raggio di azione a quel pubblico più giovane e ancora in fase di formazione rappresentato dagli studenti di scuola primaria e secondaria. La sfida da cui si è partiti come riflessione accademica per realizzare il progetto nasce dalla domanda: *come la storia dell'educazione può contribuire al miglioramento della società di oggi? Quali ruoli può avere? Quali canali? Quali temi?* In altre parole: come la storia dell'educazione può realizzare il suo ruolo per così dire di «cittadinanza attiva», facendosi carico dei bisogni e mettendo a disposizione le sue caratteristiche per migliorare il contesto condiviso su cui può impattare?

Se una macro-riflessione di questo genere richiede un dibattito ampio e plurale, che tenga in considerazione una molteplicità di esperienze, conoscenze e punti di vista, come équipe di ricerca dell'Università di Torino abbiamo inteso fornire una risposta attraverso una azione che:

- ampli i protagonisti dello studio di storia della scuola.
- ampli le fonti utilizzate, ponendosi all'interno del nuovo filone di storia della materialità.
- ampli le fonti con cui comunicare la storia della scuola.
- coinvolga, come ricaduta, un ampio raggio di cittadini e abitanti.
- generi nuova conoscenza, a sua volta circolare e generativa.
- crei una rete di collaborazione e sussidiarietà tra differenti enti.

2. Trasformare gli alunni in piccoli ricercatori per «far parlare» il patrimonio scolastico

Come detto, uno dei ruoli recenti assunti dalla storia dell'educazione è quello di uscire dagli stretti confini universitari per andare nei luoghi vissuti tutti i giorni dai cittadini. Allo stesso tempo uno dei nuovi ruoli a livello, in questo caso, di orientamenti storiografici è quello di utilizzare nuove fonti come chiavi interpretative della storia dell'educazione stessa.[4] Se uniamo queste due direttive, la traiettoria porta al cuore del progetto che si è voluto sviluppare a Torino: la storia dell'educazione che entra nelle classi di scuola primaria e secondaria di I grado e lo fa attraverso le nuove fonti materiali rappresentate dalla materialità scolastica.

[2] Francisca Comas Rubí e María del Mar del Pozo Andrés, «Presència pública i compromís social de la història de l'educació. Passat, present i futur», *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 45, (2025): 9-16. https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/436784

[3] https://www.memoriascolastica.it/

[4] Nell'impossibilità di offrire una bibliografia completa, si fa riferimento al panorama offerto da: Vera Lucia Gaspar Da Silva, Juri Meda e Gizelle De Souza (coords.), «The material turn in the History of Education» *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 38 (2021).

Il progetto *Oggetti di scuola* consiste nel trasformare gli alunni in ricercatori di storia dell'educazione, offrendo loro fonti primarie e metodo di lavoro per acquisire competenze non solo contenutistiche ma anche metodologiche proprie della ricerca storico-educativa. L'ambito di applicazione della ricerca scelto – al fine di renderlo ancora più concreto e più vicino all'alunno stesso– è stato il patrimonio scolastico custodito da ognuna delle scuole coinvolte. Si trata di Istituti che fanno parte della Rete di musei scolastici della città di Torino la quale è stata la destinataria e, anzi, la protagonista, delle attività previste dal progetto.

2.1. *La Rete dei Musei scolastici di Torino*

La Rete dei musei scolastici è nata a Torino nel 2015 per dar vita a una Rete tra scuole (previste dalla normativa italiana per l'Autonomia scolastica, D.P.R. 275/1999 art. 7) che si erano dotate al loro interno di un museo scolastico. Ciascuna scuola della Rete riconosce il proprio patrimonio scolastico come bene culturale da un lato e come significativo strumento didattico-educativo dall'altro lato e ha avviato un processo di messa in valore del proprio patrimonio storico attraverso la creazione del museo scolastico. Esso, inteso nel suo significato originale ottocentesco di collezione di materiali naturali e artificiali e di strumenti didattici atti a supportare la didattica quotidiana,[5] vuole essere uno spazio laboratoriale in cui lo studente è protagonista del proprio apprendimento. Di conseguenza il museo scolastico realizzato dalle scuole torinesi – grazie al percorso *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?*[6] ideato e promosso da Francesca Davida Pizzigoni insieme con i Comune di Torino Assessorato alla Cultura– non valorizza soltanto il patrimonio storico, ma è uno «strumento» in grado di rendere l'alunno attivo e centrale nel processo di acquisizione di apprendimento e conoscenza, offrendo opportunità di lavoro con fonti primarie, applicando il metodo della ricerca storica, stimolando lo sviluppo di competenze dell'imparare a imparare. Accanto a queste competenze storico-educative e metodologiche, lavorare con il museo scolastico stimola conoscenza di identità della scuola e del territorio, cittadinanza attiva, inclusione.[7] Oggi la Rete conta 18 scuole, di tutti i gradi scolastici.

3. Il progetto *Oggetti di scuola*: obiettivi

Il progetto ha colto l'opportunità della presenza dei musei scolastici realizzati in ciascuna scuola della «Rete dei musei scolastici» per avviare un'ampia e radicata azione sistematica di avvicinamento di docenti e alunni alla conoscenza non solo dei temi di storia dell'educazione ma anche della pratica di «creare storia della scuola» lavorando come uno storico. Alunni e docenti hanno lavorato come storici dell'educazione sia producendo conoscenza storica-educativa sia acquisendo il metodo proprio dello storico

[5] Brunelli, Marta. *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento* (Macerata: EUM, 2020).

[6] http://www.comune.torino.it/museiscuola/propostemusei/rete-scolastica-dedicata-al-tema-dei-musei-scolast-2.shtml. Francesca Davida Pizzigoni, «Entre la protección del patrimonio y la educación: «construir» el museo escolar con el alumnado», *Cabás* 27 (2022): 1-20; Maria Cristina Morandini e Francesca Davida Pizzigoni, «Tra ricerca e didattica: le peculiarità del caso torinese», in *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio,* eds. Anna Ascenzi, Carmela Covato e Juri Meda (Macerata: EUM, 2020), 51-68.

[7] Francesca Davida Pizzigoni. *Il metodo del «Patrimoniere»: il patrimonio scolastico per rafforzare l'identità e superare l'isolamento (no. 9.1)* (Firenze: Indire, 2022).

che attraverso fonti primarie, loro contestualizzazione e verifica avanza nella costruzione di significato.

Docenti e alunni della Rete sono stati invitati ad «adottare» un oggetto didattico storico presente nel museo della propria scuola e a lavorare in maniera cooperativa per «far parlare» quell'oggetto. Non si trattava solo di identificarlo con precisione, ma di imparare ad interrogarlo affinché rispondesse a domande plurali (cosa mi dice quell'oggetto rispetto alla storia della didattica della mia scuola; come mi dice rispetto alla storia dell'istruzione nella mia città; cosa rispetto alla storia dell'industria scolastica e molto altro) e svelasse tutte le tracce di significato che porta con sé.

Il rischio infatti è che il patrimonio venga visto dalla scuola soltanto come oggetto del passato da ammirare e non come chiave euristica. Invece ben sappiano che il corretto metodo di lavoro da applicare agli oggetti afferenti alla materialità scolastica richiede di contestualizzare un oggetto.[8]

In *Oggetti di scuola* attraverso un percorso guidato, durante l'anno scolastico 2024-25, le classi hanno scelto alcuni oggetti didattici storici del proprio museo, li hanno identificati, compreso i vari significati e inseriti in un contesto che si allarga dal particolare (storia della propria scuola) al generale (storia della scuola in Italia) e hanno infine comunicato il frutto delle loro scoperte. Anche l'aspetto di comunicazione e cioè di trasformazione di alunni e docenti in «divulgatori» di storia dell'educazione è stato particolarmente significativo: si desiderava un metodo capace di valorizzare il singolo oggetto ma anche di esprimere il significato di questo oggetto in qualità di «tessera di conoscenza» all'interno della Rete dei musei scolastici e, più ampiamente, della storia della scuola a Torino. Si è optato quindi per realizzare un podcast per ciascun oggetto studiato. Ciascun podcast conteneva gli esiti delle ricerche di identificazione e contestualizzazione di quell'oggetto. Ogni oggetto è stato dotato di QRCODE in modo che a scuola basti passare vicino all'oggetto per ascoltare la sua storia ma è anche stato inserito all'interno di un canale YouTube che fungesse da «contenitore» più ampio che contenesse tutti i podcast di tutte le scuole aderenti al progetto in modo da consentirne anche una fruizione trasversale e la costruzione di nuovi significati euristici. Ogni podcast è stato realizzato direttamente dagli alunni-ricercatori offrendo così loro modo non solo di acquisire nuove competenze (uso delle nuove tecnologie, strutturazione di un discorso, competenze orali ...) ma anche di concludere tutti gli step previsti da una ricerca compresa la divulgazione dei risultati.

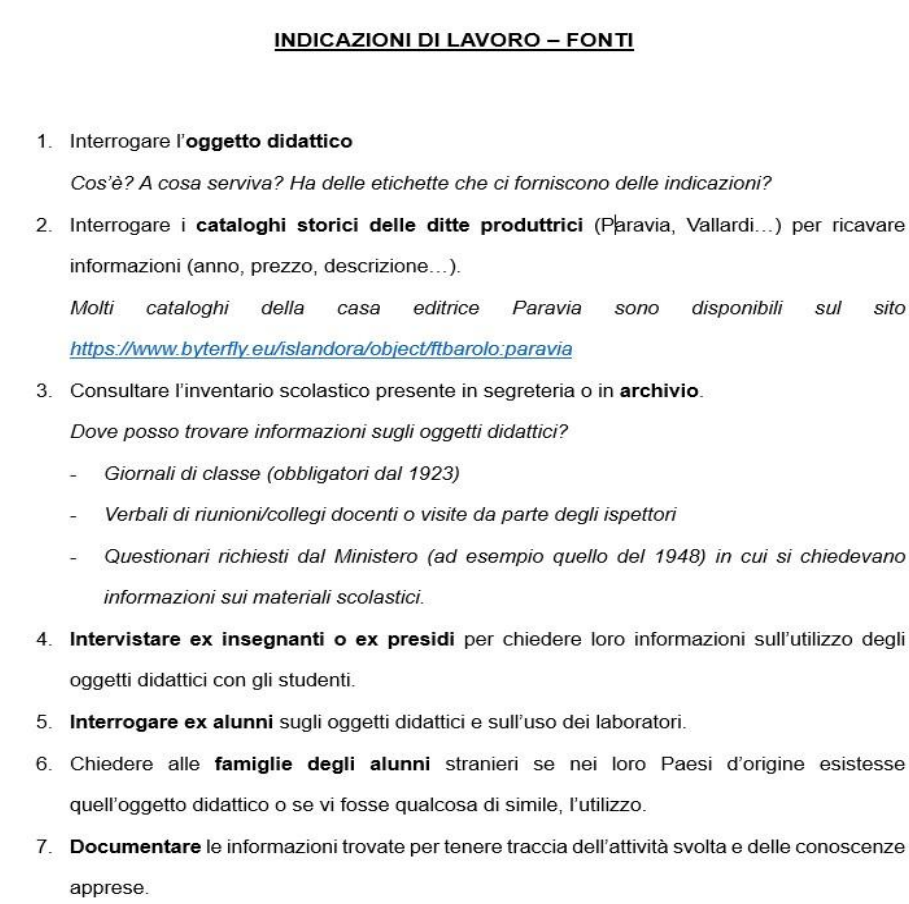
4. Metodo di lavoro

Oggetti di scuola ha inteso sviluppare skills nel far ricerca storico-educativa sia presso la comunità docente sia presso gli alunni. Per fare questo ha lavorato su due livelli: la formazione rivolta ai docenti – che sono stati messi direttamente «in situazione» lavorando come un gruppo di ricerca che interroga l'oggetto didattico, ne coglie particolarità e significati e poi li approfondisce attraverso altre fonti e poi li mette in relazione tra loro – e poi il lavoro con gli alunni.

La formazione è stata realizzata direttamente presso le sedi delle varie scuole coinvolte in modo che ogni comunità di insegnanti potesse lavorare sul patrimonio specifico della

[8] Agustín Escolano Benito, «Sherlock Holmes goes to school. Etnohistory of school and educational heritage», *History of Education & Children's Literature* 5, no. 2 (2020): 17-32; Antonio Viñao Frago, «El patrimonio histórico-educativo memoria, nostalgia y estudio», *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 15 (2011):141-148.

propria scuola. Questo ha consentito di avvicinare gli insegnanti al patrimonio posseduto dalla propria scuola e di farli sentire «preparati» per proporre poi l'attività ai loro alunni. Non solo il docente si è impossessato in modo profondo del proprio museo scolastico e ha riscoperto valore e identità della scuola attraverso tale patrimonio ma è divenuto esperto della collezione della sua scuola. Dopo aver sperimentato quindi in prima persona come lavorare sul patrimonio per renderlo capace di comunicare i suoi contenuti storico-educativo, gli insegnanti sono stati anche formati su dove trovare fonti primarie per raccogliere informazioni sugli oggetti didattici della propria scuola (Immagine 1) e sono stati dotati di guide e strumenti per far lavorare i propri alunni.



INDICAZIONI DI LAVORO – FONTI

1. Interrogare l'**oggetto didattico**
   Cos'è? A cosa serviva? Ha delle etichette che ci forniscono delle indicazioni?
2. Interrogare i **cataloghi storici delle ditte produttrici** (Paravia, Vallardi…) per ricavare informazioni (anno, prezzo, descrizione…).
   Molti cataloghi della casa editrice Paravia sono disponibili sul sito https://www.byterfly.eu/islandora/object/ftbarolo:paravia
3. Consultare l'inventario scolastico presente in segreteria o in **archivio**.
   Dove posso trovare informazioni sugli oggetti didattici?
   - *Giornali di classe (obbligatori dal 1923)*
   - *Verbali di riunioni/collegi docenti o visite da parte degli ispettori*
   - *Questionari richiesti dal Ministero (ad esempio quello del 1948) in cui si chiedevano informazioni sui materiali scolastici.*
4. **Intervistare ex insegnanti o ex presidi** per chiedere loro informazioni sull'utilizzo degli oggetti didattici con gli studenti.
5. **Interrogare ex alunni** sugli oggetti didattici e sull'uso dei laboratori.
6. Chiedere alle **famiglie degli alunni** stranieri se nei loro Paesi d'origine esistesse quell'oggetto didattico o se vi fosse qualcosa di simile, l'utilizzo.
7. **Documentare** le informazioni trovate per tenere traccia dell'attività svolta e delle conoscenze apprese.

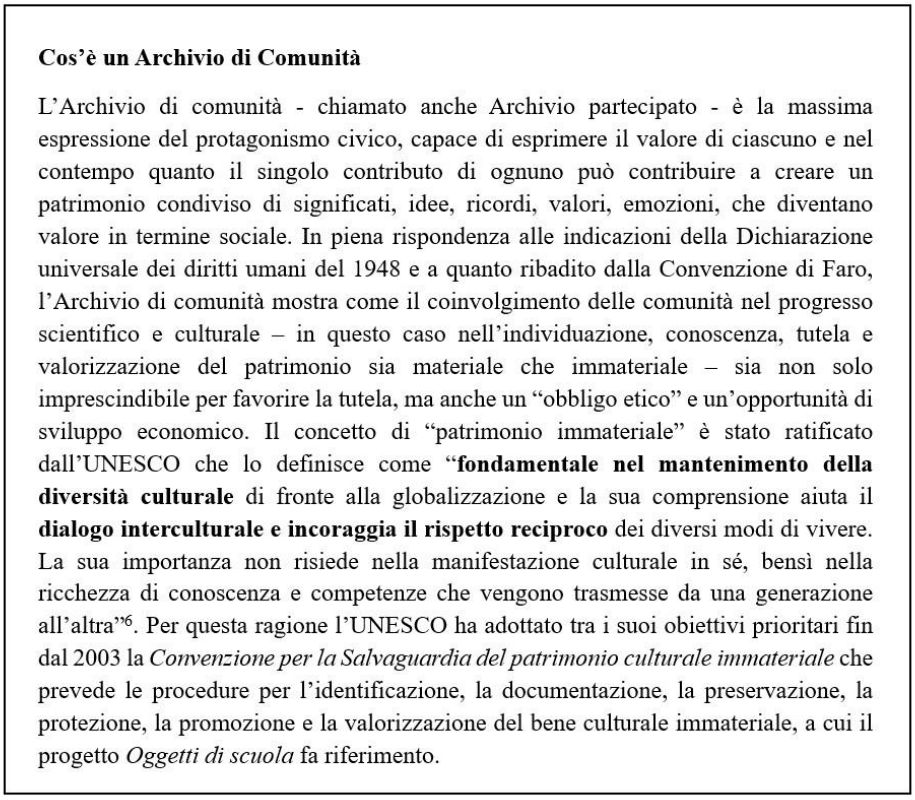
Immagine 1: Fonti da utilizzare per lo studio degli oggetti didattici.

Un secondo tema di formazione rivolta ai docenti è stata quella più di tipo pratico-tecnologico, sulla realizzazione dei podcast. Grazie alla collaborazione di due esperti di comunicazione e tecnologia (Politecnico di Torino e Rai), sono stati forniti agli insegnanti gli strumenti (software), le nozioni base per il loro utilizzo e i consigli informatici per realizzare con gli alunni i podcast. Si è inoltre provveduto a dotare gli insegnanti di un format comune per la realizzazione dei contenuti dei loro podcast in modo da garantire una omogeneità di struttura tra tutti i prodotti realizzati dalle differenti scuole (Immagine 2).

NOME DELL'OGGETTO
DI CHE PERIODO È
A COSA SERVIVA - per quale disciplina - per quale contenuto didattico specifico (ad es. per dimostrare la dilatazione dei solidi con il calore...) - come veniva usato
QUALI INFORMAZIONI FORNISCE IN MERITO ALLA STORIA DELLA TUA SCUOLA - ogni oggetto se è stato acquistato ha un motivo: ci dice qualcosa su come venivano fatte le lezioni in passato nella tua scuola? Su quali materie erano presenti? Su quali spazi c'erano a scuola? O su corsi specifici che erano ospitati presso la tua scuola (es: corsi di avviamento al lavoro o le scuole serali...)
QUALI INFORMAZIONI OFFRE IN MERITO ALLA STORIA DELLA SCUOLA DI TORINO?
È PRESENTE IN ALTRI CONTESTI SCOLASTICI ESTERI? Come si chiama in quel Paese? Come veniva utilizzato? In quali scuole?

Immagine 2: Format comune per creare il testo dei podcast.

I docenti così formati sono diventati a loro volta formatori degli alunni delle loro classi e hanno accompagnato gli studenti in un percorso di appropriazione e scoperta profonda dell'oggetto didattico (analizzando l'oggetto come fonte, cercando altre fonti primarie che potenziassero le informazioni su di lui, ampliando gli ambiti di riflessione…). Gli studenti delle classi coinvolte nel progetto hanno infine realizzato i podcast. Essi sono stati pubblicati in un unico canale youtube in cui sono confluite così le informazioni raccolte attraverso il lavoro di tutte le scuole: l'idea era quella sia di restituire il concetto di Rete di scuole che lavora insieme ma anche di arricchimento di conoscenza e di tessere di storia sociale di un territorio che si costruiscono insieme. Tutte insieme le scuole infatti hanno aggiunto conoscenza, a disposizione di tutta la comunità, non solo sulla storia della propria scuola ma proprio sulla storia della città, dell'istruzione, etc. In altre parole, il lavoro di questi giovani «storici dell'educazione» ha consentito di creare un Archivio di Comunità attraverso lo studio degli oggetti didattici storici presenti presso le varie scuole di Torino (Immagine 3).



Cos'è un Archivio di Comunità

L'Archivio di comunità - chiamato anche Archivio partecipato - è la massima espressione del protagonismo civico, capace di esprimere il valore di ciascuno e nel contempo quanto il singolo contributo di ognuno può contribuire a creare un patrimonio condiviso di significati, idee, ricordi, valori, emozioni, che diventano valore in termine sociale. In piena rispondenza alle indicazioni della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 e a quanto ribadito dalla Convenzione di Faro, l'Archivio di comunità mostra come il coinvolgimento delle comunità nel progresso scientifico e culturale – in questo caso nell'individuazione, conoscenza, tutela e valorizzazione del patrimonio sia materiale che immateriale – sia non solo imprescindibile per favorire la tutela, ma anche un "obbligo etico" e un'opportunità di sviluppo economico. Il concetto di "patrimonio immateriale" è stato ratificato dall'UNESCO che lo definisce come "**fondamentale nel mantenimento della diversità culturale** di fronte alla globalizzazione e la sua comprensione aiuta il **dialogo interculturale e incoraggia il rispetto reciproco** dei diversi modi di vivere. La sua importanza non risiede nella manifestazione culturale in sé, bensì nella ricchezza di conoscenza e competenze che vengono trasmesse da una generazione all'altra"[6]. Per questa ragione l'UNESCO ha adottato tra i suoi obiettivi prioritari fin dal 2003 la *Convenzione per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* che prevede le procedure per l'identificazione, la documentazione, la preservazione, la protezione, la promozione e la valorizzazione del bene culturale immateriale, a cui il progetto *Oggetti di scuola* fa riferimento.

Immagine 3: Cos'è un Archivio di Comunità.

5. Risultati del progetto

Oggetti di scuola ha coinvolto e formato 700 docenti e 1500 alunni, per un totale di 112 classi cui si sommano le ricadute su tutte le famiglie degli alunni, gli abitanti della città e le istituzioni.

Il progetto ha attirato l'attenzione e la partecipazione dei docenti che hanno sentito il bisogno di approfondire la conoscenza del patrimonio della propria scuola e della storia della propria scuola e che hanno voluto contribuire a questa azione di scoperta e approfondimento. È emerso un profondo senso di appartenenza che è stato stimolato e rinsaldato dal progetto e che ha portato a un impegno corale nel raggiungere risultati e nuova costruzione di conoscenza.

Il patrimonio scolastico studiato dagli alunni coinvolti nel progetto spazia da fine Ottocento a fine Novecento e ha toccato sia differenti ambiti disciplinari e di storia della didattica delle varie discipline, sia di storia della vita scolastica (arredi, corredi dello scolaro, architetture, targhe…) con tutti i risvolti sulla conoscenza di storia economica, sociale e di macrostoria che ne è conseguita. Le discipline degli oggetti studiati afferiscono nello specifico a italiano, storia, geografia, matematica e geometria, pesi e misure, botanica, anatomia, merceologia, lettere, cinematografia, musica e nuove tecnologie.

Le scuole che hanno partecipato al progetto sono le primarie Rayneri, XV Aprile, Padre Gemelli, Margherita di Savoia, Rignon, Sclopis, Salgari, Berta, Santorre di Santarosa, Abba, Cena, Fontana e Muratori. E le scuole secondarie di primo grado Perotti, Lorenzo il Magnifico, Meucci, Rosselli e Martiri del Martinetto.

Si tratta di 13 scuole primarie e 5 secondarie di primo grado, situati in differenti aree del territorio cittadino, allocate in quartieri aventi contesti di vita, background socio-economico, variegati e soprattutto diverse storie da raccontare. Questa varietà e ampiezza di partecipanti ha permesso di dar voce a scuole costruite a fine dell'Ottocento, così come a scuole nate negli anni del Fascismo, altre costruite negli anni 80 del Novecento, presentano quindi un patrimonio vario e diversificato che ci racconta la storia del singolo oggetto, della scuola, del quartiere e della città.

I quasi 1500 ragazzi e i 700 insegnanti che hanno preso parte al progetto hanno realizzato 163 podcast. Hanno quinti studiato, interrogato e dato voce alla storia di 163 oggetti, tutti conservati all'interno dei loro musei scolastici.

Come anticipato questi podcast sono fruibili direttamente nella scuola che possiede l'oggetto didattico storico che quindi è diventato «parlante» (non più solo un oggetto interessante ma una fonte di ricerca, di informazioni storico-sociali e di didattica) e nel contempo tutti i podcast sono confluiti in un unico macro-museo virtuale della scuola di Torino: la città di Torino è quindi la prima che abbia la propria storia della scuola che si presenta attraverso la sua materialità (= collezioni didattiche storiche) e che venga presentata direttamente dalle scuole del territorio. I video che hanno realizzato sono raccolti in un canale YouTube (Immagine 4) *«Oggetti di scuola: un patrimonio da scoprire»*: https://www.youtube.com/@OGGETTIDISCUOLA

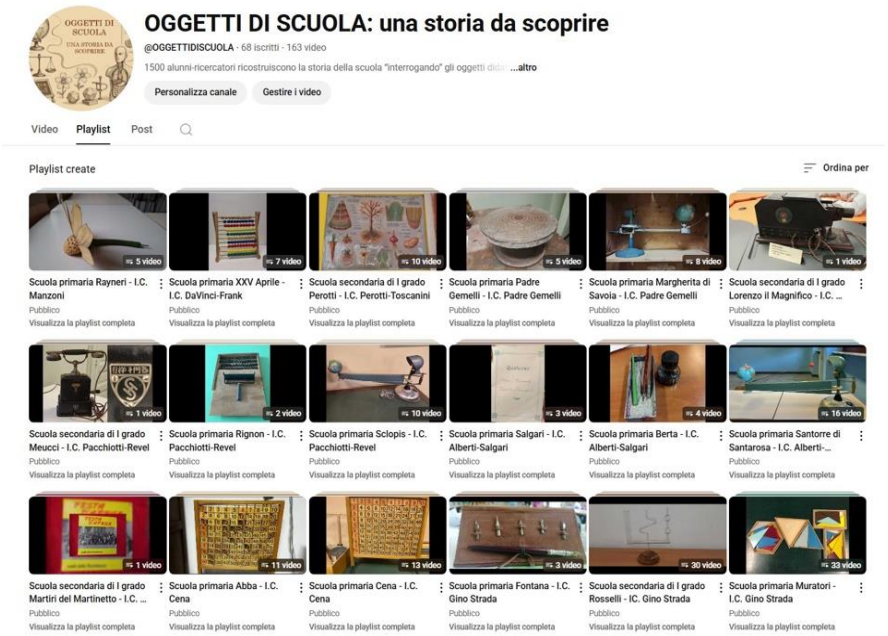


Immagine 4. Screenshot canale YouTube

Questo canale YouTube è un luogo aperto, in cui è sempre possibile inserire nuovi contenuti e le scuole potranno continuare a creare e produrre nuove conoscenze. È inoltre possibile creare delle playlist che raggruppino i video e gli oggetti per scuola, per ambiti disciplinari, per periodo storico… Esse permetteranno ai fruitori di fare un *viaggio* nella storia della scuola e della materialità scolastica ascoltando la voce degli oggetti didattici storici che si raccontano attraverso gli alunni e i loro studi sulle fonti.

6. Conclusioni

Il patrimonio scolastico può essere un veicolo per potenziare la presenza publica della storia dell'educazione? Si, l'esperienza del progetto *Oggetti di scuola* sembra testimoniare questo. Tale patrimonio raccoglie in sé diverse caratteristiche che lo rendono strumento potente di comunicazione e diffusione della disciplina «storia dell'educazione»: sa trasmettere concetti educativi di differenti livelli (storia di una disciplina come storia della didattica come storia di insegnanti, di alunni, di pratiche d'aula, di ambienti scolastici etc.); è presente in ogni territorio grazie al fatto di trovarsi presso le scuole e quindi riesce a raggiungere un ampio raggio di pubblico e di caratteristiche diverse. Se usato in maniera attiva come nel caso dell'esperienza *Oggetti di scuola* il patrimonio scolastico consente anche alla storia dell'educazione di farsi conoscere come disciplina e come metodo di ricerca che le appartiene. In altre parole, il patrimonio scolastico consente alla disciplina «storia dell'educazione» di fortificare la sua presenza publica sul territorio, di generare nuovi storici dell'educazione e di mostrare come i suoi contenuti possono essere al servicio della società. La disciplina in altre parole esercita il proprio protagonisco civico e concorre a salvaguardia, fruizione, valorizzazione, appropriazione culturale, inclusione. Il suo ruolo quindi non si esercita exclusivamente rispetto alla conoscenza del passato educativo ma come agente vivo e necesario per la società di oggi.

Los inicios del ecofeminismo en España: un análisis desde la educación y sus autoras

Antonia LOZANO DÍAZ
Universidad de Almería (España)
ald805@ual.es

Juan Manuel BELLIDO CÁCERES
Universidad de Almería (España)
bellido@ual.es

RESUMEN: El ecofeminismo en España, desde una perspectiva educativa, se originó a partir de la conexión entre mujeres, naturaleza y educación durante la Segunda República (1933-1939). Este movimiento surge a partir de la integración de valores ambientales y éticos en las prácticas educativas. Entre otras, profesoras de geografía, arte, biología y literatura incorporaron en sus clases la importancia de vivir en armonía con el medio ambiente, rechazando cualquier modelo de progreso que implicara la destrucción de los ecosistemas o la imposición de conflictos bélicos basados en criterios de supremacismos desconectados de la armonía con la naturaleza. El ecofeminismo se fortaleció al fomentar en el alumnado una conciencia ambiental basada en la observación y el respeto hacia su entorno. Las docentes utilizaban recursos como poesía, relatos y mapas para promover la comprensión de las interacciones entre las comunidades humanas y los ecosistemas. Este enfoque buscaba generar una ciudadanía respetuosa con la naturaleza y capaz de rechazar propuestas políticas que no priorizaran la sostenibilidad. Algunos ejemplos destacados de la acción y el pensamiento en España podemos encontrarlo entre las maestras y profesoras de la Segunda República. Estas docentes integraron en sus clases de geografía la educación ambiental para mostrar la estrecha relación entre el medio natural y la vida humana, sentando las bases de un pensamiento ecológico consciente.

PALABRAS CLAVE: Ecofeminismo; Maestras; Ética Ambiental; Segunda República.

1. Ecofeminismo: definición y características

Según Lucas et al, el ecofeminismo se presenta como una corriente de pensamiento y acción que une los principios del feminismo con los de la ecología. Nace como un compromiso social que plantea una mirada crítica hacia la lógica de la dominación androcéntrica y antropocéntrica, reivindicando una ética del cuidado hacia la naturaleza y los animales no humanos.[1] Por su parte, la filósofa Alicia Puleo lo define como una propuesta compasiva que combina razón y emoción, y que rompe con la visión de la naturaleza como un simple recurso y escenario para el ser humano.[2]

Sus raíces se remontan al humanitarismo del siglo XIX, surgido en Inglaterra como reacción a los efectos de la Revolución Industrial. Desde dicho movimiento se defendía la dignidad de todos los seres humanos, oponiéndose a la esclavitud y cualquier forma de discriminación, y extendía esa defensa también a los animales no humanos. Las mujeres desempeñaron un papel clave en este proceso, fundando asociaciones relacionadas con la

[1] Laura Lucas-Palacios, Elisa Arroyo Mora y Antonia García Luque, «El valor de la(s) historia(s) del arte para educar en el ecofeminismo crítico: De las bands of mercy al test de la nueva Ariadna», *ASPARKÍA* 42 (2023): 167-187.
[2] Alicia Puleo, *Ecofeminismo para otro mundo posible* (Madrid: Cátedra, 2013).

lucha contra la crueldad animal, entre otras, y liderando iniciativas educativas pioneras, como la creación de manuales y programas de enseñanza en defensa de los animales y la naturaleza.

En la actualidad el ecofeminismo caracteriza por ofrecer una visión crítica del modelo patriarcal y productivista que invisibiliza la interdependencia entre personas y naturaleza; por una ética del cuidado como eje central, promoviendo el respeto y la empatía hacia todos los seres vivos; por denunciar la cosificación de los cuerpos femeninos y naturaleza a los que sitúa como territorios de conquista y explotación; por criticar a un progreso entendido exclusivamente como desarrollo tecnológico e industrial y propone una puesta en valor de la artesanía, los cuidados y la sostenibilidad; por defender una educación ecofeminista y antiespecista para formar ciudadanías críticas, empáticas y responsables en relación con su entorno. De este modo el ecofeminismo integra las luchas feministas y ecológicas en un proyecto ético, político y educativo orientado a la justicia social y ambiental.

2. España: inicios

En España, figuras como Isabel de Oyarzábal Smith y María de Maeztu estuvieron vinculadas a movimientos de protección animal y medioambiental, participando en congresos y asociaciones internacionales desde la década de 1920. Estas iniciativas dieron lugar a las conocidas como las «Ligas de la Bondad». De forma paralela, se subraya la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la incorporación de una pedagogía humanitaria en el currículo escolar desde finales del siglo XIX y su influencia en regulaciones normativas como la Real Orden del Ministerio de Fomento de 1883, que instaba al profesorado a inculcar en la infancia sentimientos de consideración hacia los animales y las plantas.[3] Este documento evidencia una temprana sensibilización en este tipo de valores desde las instituciones y plantea su vigencia para los desafíos actuales en materia de educación ecosocial.

Señales del paradigma de esta sensibilidad ecofeminista pueden hallarse en las obras y experiencias de escritoras y viajeras como Eva Canel escritora y periodista que recorrió América Latina, plasmando sus experiencias en sus obras. Su figura resulta clave para visibilizar una subjetividad femenina viajera que rompe con el canon burgués del siglo XIX. A través de sus relatos, se puede rastrear un vínculo entre deseo, viaje y construcción identitaria, expresado con un lenguaje abiertamente sensual y emocional. En sus viajes, Canel asumió un papel activo y generalmente reservado a los hombres. Su actitud reta los estereotipos de pasividad femenina y su forma de narrar ofrece una perspectiva erótica y sensible del viaje, incorporando emociones intensas, como el éxtasis o el vértigo ante lo desconocido. Otra autora de gran importancia fue Emilia Pardo Bazán, figura emblemática de la literatura española, que también escribió varios libros de viajes. Su mirada de viajera independiente y su reflexión sobre la indumentaria femenina en el viaje la colocan como una precursora del pensamiento crítico sobre género, cuerpo y espacio público. Sus observaciones geográficas y culturales están atravesadas por una conciencia del lugar cuestionando los discursos patriarcales sobre la movilidad de las mujeres. También son destacables las aportaciones de las hermanas Clotilde y Blanca Catalán de Ocón, pioneras en el estudio de la botánica y la entomología. En su observación del medio natural recolectaron, clasificaron y documentaron flora y fauna e incorporaron elementos

[3] María Teresa García Jiménez, «Corrientes renovadoras en la Didáctica de las Ciencias Naturales y su influencia en la Salud Pública. Educación Ambiental y Educación para la Salud 1876-1936» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2021).

literarios a sus estudios científicos, con ello se facilitaba la afectividad y comprensión de sus hallazgos para un público más amplio.[4]

2.1. *Una educación respetuosa con el medio ambiente*

En el campo de la educación destaca el papel de aquellas docentes que traspasaron la mera transmisión académica en sus asignaturas para fomentar una sensibilidad ambiental cercana a los postulados del ecofeminismo. Estas docentes hicieron especial hincapié en cuestiones como la necesidad una convivencia armoniosa y respetuosa de las personas con su entorno mediante el desarrollo de una sólida formación ciudadana en su alumnado. El fin pretendido no era otro que desarrollar conciencias capaces de desarticular discursos que justificaran el destrozo ecológico con la excusa de un avance o progreso mal entendido. Mediante una pedagogía sensible al entorno y basada en la observación entusiasta su enseñanza no se limitaba a aspectos técnicos de la geografía, sino que integraba relatos de viajes, poesía, leyendas y canciones para conectar emocionalmente al alumnado con el medio natural.[5] Esta metodología buscaba despertar el amor por la Tierra y la comprensión de los procesos naturales como parte de la evolución personal y social del alumnado. A través de estas prácticas educativas plantean una alternativa al canon androcéntrico y destructivo, proponiendo una nueva humanidad creadora, amorosa y respetuosa. Así, la educación ecofeminista no solo se enfocaba en los contenidos, sino en una forma de vivir y enseñar conectada con la Tierra, el cuerpo, la comunidad y la justicia. Estas maestras no solo enseñaban geografía: cultivaban el compromiso con la vida.

2.1.1. Leonor Serrano

De origen muy humilde, gracias a su talento y el apoyo de becas alcanzó el nivel de inspectora de educación y se convirtió en una destacada pedagoga feminista, defensora del voto femenino, del divorcio y de los derechos sociales. Fue una avanzada a su época al defender la conciliación entre la vida familiar y laboral.[6] A través de su ideario pedagógico reivindicaba un modelo de mujer activa, creativa y comprometida con la transformación del mundo, entendiendo que la educación debía romper con los estereotipos de pasividad y domesticidad femeninas. Defendía una «nueva humanidad», basada en valores femeninos de paz, cuidado y creación, frente a los modelos destructivos y bélicos asociados a la masculinidad dominante. Serrano desarrolló una visión profundamente renovadora de la educación desde una perspectiva de género.[7] En su obra más conocida, *Diana o la educación de una niña* (1933), planteó una formación por etapas que integraba naturaleza, escuela y sociedad, con un fuerte componente ético, cívico y ecológico. En dicha obra se plasma una de las máximas pedagógicas de Leonor Serrano: tener en cuenta las vivencias, experiencias y afectividades del alumnado para hacer un acercamiento más científico al conocimiento del entorno. Es de este modo como

[4] Ana Isabel Simón Alegre y Arancha Sanz Álvarez, «Prácticas y teorías de descubrir paisajes: Viajeras y cultivadoras del estudio de la geografía en España, desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX», *Arenal: Revista de historia de las mujeres* 17, no. 1 (2010): 55-79.

[5] Ana Simón Alegre, «Los inicios del ecofeminismo en España», *El Ecologista* 76, (2013): 54-57.

[6] Miquel Ortells Roca e Inmaculada Artero Broch. «¿Para qué sirven las inspectoras? Leonor serrano: la pedagogía y/contra el poder», *Quaderns Digitals* 76, (2013): 1-27.

[7] Josefina Gómez Mendoza, «Educadoras y profesoras de geografía de la II República y durante la represión franquista: Gloria Giner de los Ríos, Leonor Serrano y las hermanas Comas Ros», *Cuadernos Geográficos* 62, no. 2 (2023): 6-27.

empieza la formación sistemática de Diana en su obra: partiendo de sus experiencias previas con el entorno.

2.1.2. Gloria Giner

Educadora vinculada a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), sobrina de Francisco Giner de los Ríos y esposa del político socialista Fernando de los Ríos. Su formación se consolidó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), y su trayectoria como docente pasó por diferentes Normales, siendo especialmente relevante su labor en Granada y, más tarde, en el exilio norteamericano. En Nueva York fue profesora en Columbia University y Middlebury College.

Gloria Giner desarrolló una pedagogía de la geografía centrada en la observación entusiasta**,** es decir, un enfoque que promovía la conexión emocional con el entorno y el aprendizaje a partir del contacto directo con la naturaleza. En su libro *Geografía general* (1935), proponía una enseñanza que partía del goce estético, la contemplación de los paisajes, la incorporación de poesías y leyendas, y una mirada crítica sobre el impacto del ser humano en el medio. Su sensibilidad ante la destrucción de la naturaleza y su defensa del papel activo de la mujer en la construcción del conocimiento y la relación con el medio la sitúa como una de las precursoras del ecofeminismo en el ámbito educativo en España. En el exilio continuó con una rica producción didáctica y literaria. Destacan obras como *Romances de los ríos de España* (1943), donde mediante la poesía geográfica rescataba el valor histórico y simbólico de los ríos peninsulares frente al prestigio del Hudson neoyorquino. Su *Lecturas geográficas* también evidencian su apuesta por una educación integral, basada en el amor a la Tierra y la diversidad cultural y natural.[8]

3. Conclusiones

El ecofeminismo, en su vertiente educativa, inicia su andadura en España a través de estas dos pedagogas clave que desarrollaron sus propuestas a través de prácticas y métodos como los siguientes:

- Partir de la experiencia previa del alumnado con su entorno (rural en muchos casos) para construir aprendizajes científicos. Así, lo ya conocido se sistematizaba desde un marco escolar, poniendo en valor los saberes populares o familiares.
- Uso de textos literarios, poesías, leyendas y canciones populares para explicar conceptos como el ciclo del agua, la rotación de la Tierra o el origen de accidentes geográficos.
- Uso de relatos de viaje y diarios de exploración para fomentar una comprensión empática y plural del mundo.
- Promoción de la creación de *museos escolares* donde el alumnado recolectaba, clasificaba y etiquetaba elementos naturales de su entorno, reforzando su rol activo como observadores y cuidadores del medio.
- Impulsaban el trabajo cooperativo, el intercambio de saberes y la inclusión de la dimensión emocional y estética del paisaje, entendiendo que «amar la Tierra» era parte del aprendizaje.

[8] *Ibídem.*

- Abogaban por una visión integradora del ser humano con el entorno natural, orientada a evitar violencias, expansionismos o dogmas nacionalistas.

Public History of Education for Perspective Teachers: an ongoing project of the University of Florence

Chiara MARTINELLI
University of Florence (Italy)
chiara.martinelli@unifi.it

1. Introduction

Throughout last decades, neoliberalism shaped Western social and cultural identity. As Harvey stated in his seminal work,[1] neoliberalism has emerged since Reagan' and Thatcher's simultaneously landslide victory in 1978. So far, neoliberalism has been characterised by the demise of the so-called Welfare state, the insistence on individual responsibility and a growing diffidence towards every social organization like trade unions.

Such a process can be verified also in education, as neoliberalism engages teachers as well as students in a continuous, never-ending performing race which does not admit any failure. Among neoliberal values, meritocracy is one of the most prominent in everyday scholastic life. Its relevance can't be undervalued: meritocracy, as Nancy Fraser stated,[2] can be envisaged as the way neoliberalism promotes the interiorization of welfare in every single person. Furthermore, micro-learning practises are replacing macro-learning ones in teachers' on-service training. In Italy, the State itself encourages such a shift; therefore, this situation runs the risk to deprivate teachers from a wide contextualization of their present, as well as to make them think of the school as an institution characterised by a perennial, unmodifiable present.

Within this context, History of Education courses can play a pivotal role in developing teachers' social and cultural awareness. Firstly, they aims at showing the present times for what they really are, id est, an historical period framed into a changing process.[3] Secondly, they make people believe that they could make a change on this present situation, as changes have already happened. For reaching such a purpose, the conceptual framework elaborated by Public History of Education should be applied.[4] Indeed, Public History of Education works as a methodology which does not consider people as a mere recipient of their work, but it searches for their collaboration for defining researching topics as carrying them out and, eventually, for sharing outcomes.

2. The research project

The research proposed deals with the application of Public History of Education principles during courses in History of Education. This experience has taken place in 2021. People involved are students enrolled in a five-year Master of Science for Primary Education at the University of Florence. Graduate people from this course will work as Primary school teachers in Italian educative institutions.

[1] David Harvey. *A brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford Academic, 2005), 7.
[2] Nancy Fraser. *The Old Is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond* (London: Verso Books, 2019).
[3] Gianfranco Bandini. *Public History of Education. A Brief Introduction* (Florence: Fupress, 2023), 81.
[4] Francisca Comas Rubí and Juri Meda, «Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions. Introduction», *History of Education & Children's Literature* XIX, no. 1 (2024): 11-16.

Between 2021 and 2024, students enrolled in History of Educations courses were required to interview former pupils and teachers about their scholastic and professional lives. An introductory course in Oral History and its techniques was provided. So far, more than 300 interviews have been collected. Each interview lasts between half an hour and more than two hours. Even though the main part of them focuses on former pupils' scholastic experience, some deals with teachers' and former teachers' self-awareness. Adopting this perspective, people interviewed can be easily divided by age into two large groups. First group encompasses former teachers born between 1940s and 1950s; indeed, such cohorts comprise people whose teaching career was decided not by themselves but by their families, especially their fathers. Indeed, working as primary school teachers was seen as a suitable job for female adults, as it was seen as a way for conciliating works and household demands. Therefore, teachers interviewed saw their jobs as firmly distinct from their private lives.

Relationships between jobs and personal identity changed quite a lot when the second generation, which encompasses people born from 1960s onwards, entered in the job market. The identification between the professional life as teachers and their personal identity is complete. Indeed, working at schools is depicted as a «vocation»; for instance, a teacher interviewed stated: «I do not work as a teacher, yet I am a teacher». Hence, teaching covers every aspect of working as well as private lives. People interviewed often claimed to let every single moment of their day being absorbed by their working problems, or they recalled their prolonged efforts during some specific historical events. For instance, a person interviewed joined the Committee in 1999 her school established in order to elaborate the first *Piano dell'Offerta Formativa* (Plan for the Educative Offer), after a law in 1999 declared its compulsoriness; and, as she recalled in her interview, in this period was used to work twelve-thirteen hours per day.[5]

The analysis of these interviews paved the way for new didactic experiences with my class of perspective teachers. I experienced it within the course I have been teaching to between February and May. Firstly, I gave them a questionnaire about their self-awareness as a perspective primary teachers. Indeed, during the first lesson, students were asked to answer a questionnaire which reports fourteen misconceptions widely shared among teachers. Questions are asked again through a Google-form during the last day of the course. 55 people answered to the first module; then, 37 answered to the second one. In both cases, answers should be given using a Likert scale ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree):

1. Do you consider teaching as a mission?
2. In your opinion, do people «born» as a teacher or do they become it?
3. In your opinion, should perspective teachers focus their studies on Humanities?
4. In your opinion, was school more efficient before 1968 students' movement?
5. In your opinion, history should be taught in primary school as a narration?
6. In your opinion, science should be taught in primary school for stimulating to the contemplation of nature?
7. In your opinion, it is natural 14-year-old students should choose their scholastic paths?

[5] Chiara Martinelli, «Sulle tracce materne. Memorie dell'insegnante Cristiana Puggioni», in *Memorie Educative in Video (volume 2)*, eds. Gianfranco Bandini and Stefano Oliviero (Florence: Fupress, 2023), 656-658.

8. In your opinion, if a student fails in achieving his/her academic path, does the reason should be traced into his/her lack of efforts?
9. Do you agree with the claims teaching should be regarded as a totalizing activity?
10. In your opinion, is low percentage of male primary school teacher motivated by their natural predisposition to other jobs?
11. In your opinion, should secondary school teachers focus on students' selection?
12. In your opinion, should science be taught for preparing students to future jobs?
13. In your opinion, are male pupils naturally better in STEM subjects than female pupils?
14. In your opinion, should the educative system focus on perspective workers' training?

Course has been focused on tracing back the historical roots of these misconceptions, which usually Italian public opinion deems as natural and immutable.

The analysis of answers given to the questionnaire shows some interesting remarks. Concerning some questions, opinions changes. For example, let's take into account the second questions: «In your opinion, do people "born" as a teacher or do they become it?» Regarding it, firstly the 41% of the people answered 1; then, at the end of the course, this percentage rose to the 54%. Then, in the first questionnaire 62,5% of the people answered 1 to the third question, id est «In your opinion, should perspective teachers focus their studies on Humanities?»; then, in second questionnaire, 79,41% of the people answered 1 to the same question. Also, the analysis of the fifth question («In your opinion, history should be taught in primary school as a narration?») can give some interesting remarks; indeed, in the first questionnaire the 45% answered 1, but in the second one the answer «1» was chosen by the 62% of people.

3. Conclusions

Even though the course in History of Education lasted only two months, it is possible to state that History of Education, combined with a Public History of Education approach, can be a meaningful tool for stimulating self-awareness, as well as critical thinking, in perspective primary school teachers. The next steps of the research are going to share and to socialize findings achieved, as a public event about this project is planned to be organised in the next months.

La construcción de la identidad nacional en las aulas del México postrevolucionario: análisis histórico-educativo del Maximato (1928-1934)

Isabel MARTÍNEZ CHOUZA
Universidad de Salamanca (España)
idu053001@usal.es

Bienvenido MARTÍN FRAILE
Universidad de Salamanca (España)
bmf@usal.es

RESUMEN: En México, durante el Maximato (1928-1934), la educación primaria y la formación de docentes fueron clave en la construcción de una identidad nacional alineada con los valores de la Revolución, mediante una narrativa histórica oficial, la exclusión de perspectivas disidentes y la persecución religiosa, fundamentadas en el artículo tercero de la Constitución. Esta mirada histórica permite reflexionar sobre las prácticas y discursos actuales en la educación y su papel en la formación de identidades colectivas.

PALABRAS CLAVE: Educación Posrevolucionaria; Maximato; Identidad Nacional; Laicismo; Formación Docente.

1. Introducción

Esta comunicación trata sobre la construcción de una identidad nacional en el México postrevolucionario, durante el periodo de consolidación ideológica del nuevo Estado unipartidista, conocido como Maximato (1928-1934). Para ello se trabajarán las narrativas históricas utilizadas para legitimar el régimen a través de la educación primaria y la formación de docentes, y los conflictos generados a partir de esta propuesta del Estado.

El periodo analizado consiste en un tiempo clave para la construcción del proyecto nacional postrevolucionario desde el campo ideológico, político, educativo y económico. Por lo mismo, estos años son de gran utilidad para el estudio de la historia de la educación y la función misma de la educación en la sociedad. Lo que se busca en esta comunicación es reflexionar sobre las prácticas y discursos educativos en la formación de identidades colectivas, en especial la nacional. Partiendo de estas consideraciones, es pertinente plantear algunas preguntas: ¿Qué elementos ideológicos se promovieron como parte de la identidad nacional en la educación? ¿Cómo se presentaron esos elementos en las prácticas escolares? ¿Qué conflictos se generaron a raíz de las leyes y propuestas educativas?

Al abordar un periodo postrevolucionario, es fundamental ofrecer una visión general de la Revolución Mexicana, dado que en los discursos políticos, educativos, sociales e intelectuales se hace referencia constante a los valores e ideales que ésta impulsó. Definimos la Revolución como una lucha armada ocurrida entre 1910 y 1920, cuyo objetivo principal fue la transformación política y social del país tras el prolongado régimen de Porfirio Díaz. Entre los ideales que motivaron este conflicto se encontraban la redistribución de la tierra, la justicia social, nuevas formas de organización política y social, el progreso económico y la educación para toda la población. En este estudio se

enfatizan particularmente los aspectos educativos, considerando que la mayoría de la población era analfabeta y sólo un porcentaje reducido tenía acceso a la escuela. Por ello, la Revolución concibió la educación y la cultura como ámbitos cruciales para la transformación nacional, posicionando a la escuela como una herramienta fundamental para la cohesión social y la construcción de una identidad nacional basada en los ideales revolucionarios.[1]

La temporalidad de nuestro interés consta de seis años, de 1928 a 1934, periodo conocido como Maximato debido al poder que ejerció Plutarco Elías Calles, conocido como el *Jefe Máximo de la Revolución.*[2] Aunque su mandato presidencial concluyó en 1928, Calles mantuvo una influencia determinante en la vida política del país, especialmente tras la fundación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929. Durante los años mencionados hubo tres presidentes: Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934).[3] El periodo concluye con la llegada de Lázaro Cárdenas en 1934, quien, tras un distanciamiento gradual del *Jefe Máximo*, terminó por consolidar su propio poder y expulsar a Calles del país en 1936.[4]

Este contexto educativo revela cómo el Estado utilizó la escuela y a sus docentes para consolidar un discurso oficial, y cómo esto generó tensiones y conflictos en la sociedad, especialmente en relación con sectores conservadores y religiosos que rechazaban las políticas educativas impuestas.

2. Desarrollo

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, bajo la dirección de José Vasconcelos, el Estado buscó hacer llegar la educación a la mayor cantidad de personas.[5] Por ello, se crearon escuelas normales rurales, se abrieron escuelas primarias, se realizaron misiones culturales, entre otras iniciativas. Sin embargo, durante el Maximato, al buscar institucionalizar el poder, este régimen entendió la educación –especialmente la educación primaria y la formación de docentes– como una pieza clave para consolidar el proyecto nacional posrevolucionario.

El Estado asumió un papel central en la dirección y control de la educación, promoviendo políticas orientadas a la difusión de una narrativa histórica oficial que legitimara al régimen y los valores surgidos de la Revolución Mexicana. La educación fue vista no solo como un medio para elevar el nivel social y cultural de la población, sino también como una herramienta para construir una identidad nacional homogénea, alineada con el

[1] Luis Aboites, Engracia Loyo, Erik Velásquez García, Enrique Nalda, Pablo Escalante Gonzalbo, Bernardo García Martínez, Bernd Hausberger, et al., «La construcción del nuevo Estado, 1920-1945», en *Historia general de México ilustrada (volumen II)* (México: El Colegio de México, 2010), 196-259. https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf77.6.

[2] Fernando Rodelo Mendoza, «La educación durante el Maximato en Sinaloa (1928-1934). La prensa y el discurso político en la enseñanza», *Conjeturas Sociológicas* 5, no. 13 (2017): 98-120. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/807.

[3] Meyer, Lorenzo, Segovia, Rafael y Lajous, Alejandra. *Historia de la Revolución Mexicana, período 1928-1934: los inicios de la institucionalización. La política del Maximato* (México: El Colegio de México, 1978). https://doi.org/10.2307/j.ctv233nmh.

[4] Ídem.

[5] Engracia Loyo. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: El Colegio de México, 2003). https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8psk.

Estado. Cabe recalcar que durante este periodo se buscó hacer llegar la escuela al mayor número de poblaciones posibles, tan solo en 1929 se abrieron más de dos mil escuelas.[6]

Para ello, la formación docente debía preparar profesionales capaces de transmitir los ideales revolucionarios, sacar a la población de la ignorancia científica y de lo que, desde la visión oficial, se consideraban supersticiones ajenas a lo mexicano, como la religión. Por esta razón, los contenidos curriculares enfatizaban el nacionalismo, el secularismo y el respeto a la Constitución, especialmente al artículo tercero, en el que se establecía que la educación debía ser laica y gratuita.[7]

Como se mencionó previamente, la educación primaria y la formación docente se convirtieron en instrumentos fundamentales para difundir una narrativa histórica oficial que legitimara el proyecto nacional posrevolucionario. Esta narrativa se construyó a partir de figuras históricas, símbolos patrios, exaltación de las culturas indígenas, ideales revolucionarios y la laicidad, con el fin de fortalecer la unidad nacional y el régimen unipartidista.[8]

Se exaltaban como logros de la Revolución la justicia social, la redistribución de la tierra y el progreso económico, al tiempo que se excluía a la religión, las influencias extranjeras y cualquier forma de oposición política al régimen. La enseñanza de la historia adoptaba un enfoque indigenista y socialista, orientado a moldear una identidad colectiva basada en un discurso homogéneo, patriótico y alineado con el Estado.[9]

La construcción ideológica en las aulas buscaba formar ciudadanos alineados con los principios del nuevo Estado postrevolucionario; al mismo tiempo se reforzaba un México laico, moderno y socialista.[10] La enseñanza de la historia oficial generó conflictos con la Asociación Nacional de Padres de Familia, la Iglesia y los sectores conservadores del país, que rechazaban la exclusión de la religión en la educación y la reinterpretación de ciertos episodios históricos, así como la propuesta del Estado de incluir educación sexual en la primaria.[11]

Las políticas educativas del Maximato generaron tensiones con diversos sectores sociales, especialmente con los católicos. Aunque la Guerra Cristera (1926-1929) había llegado a su fin tras la firma de acuerdos de tolerancia y fin de levantamientos armados entre la Iglesia y el Estado, el conflicto entre el Estado y ciertos sectores católicos persiste de forma latente hasta finales del siglo XX. El Estado reguló de manera estricta a las escuelas

[6] Guillermo Palacios, «Una historia para campesinos: el 'maestro rural' y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934», en *Historia y nación (Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, ed. Pilar Gonzalbo Aizpuru (México: El Colegio de México, 1998), 237-62. https://doi.org/10.2307/j.ctv47w6st.17.

[7] Zoraida Vázquez, Josefina, Tanck de Estrada, Dorothy, Staples, Anne y Arce Gurza, Francisco. *Ensayos sobre historia de la educación en México* (México: El Colegio de México, 2013). https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv.

[8] Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del «problema campesino» en México, 1932-1934* (México: El Colegio de México, 1999). https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8qk4.

[9] Daniela Marino, «Institucionalización de la Reforma Agraria (1915-1937): Revolución y modernización jurídica en México», en *Derecho privado y modernización: América Latina y Europa en la primera mitad del siglo XX*, eds. María Rosario Polotto, Thorsten Keiser y Thomas Duve (Fráncfort del Meno: Max Planck Institute for Legal History and Legal Theory, 2015), 153-178. http://www.jstor.org/stable/j.ctvqhtx6.8.

[10] Lorenzo Meyer, «Del acuerdo Calles-Morrow a la reactivación del nacionalismo (1928-1936)», en *La marca del nacionalismo* (México: El Colegio de México, 2010), 73-112. https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8nn6.6.

[11] Escalante Gonzalbo, Pablo y Tanck de Estrada, Dorothy. *La educación en México* (México: El Colegio de México, 2010).

privadas, muchas de ellas de carácter religioso, que habían funcionado de forma clandestina durante el conflicto armado; las obligó a cumplir con las pautas oficiales, entre las cuales se incluía la educación sexual en primaria.[12]

En las zonas rurales se exaltaba la figura del campesino como símbolo de pureza nacional, al mismo tiempo que se promovía la enseñanza práctica de la agricultura. A pesar de esto, existieron tensiones con el magisterio, especialmente en zonas rurales donde los docentes en su mayoría sólo habían concluido la primaria, y dentro de las nuevas regulaciones se exigía que hubieran completado la escuela normal para ejercer su cargo, lo que provocó que muchas escuelas cerraran. La propaganda oficial no iba de acuerdo con la realidad, por lo que se dedicaron varios recursos para civilizarlos, como la revista *El Maestro Rura*l.[13]

3. Conclusiones

El Maximato representó una etapa decisiva en la construcción de un proyecto nacional posrevolucionario, en el que la educación fue entendida como una herramienta fundamental para consolidar la hegemonía ideológica del nuevo Estado. A través de la formación docente y la escuela primaria, el gobierno impulsó los símbolos patrios y la narrativa histórica oficial, excluyendo a voces disidentes, orientada a forjar una identidad nacional homogénea alineada con los valores revolucionarios.

La frase pronunciada por Plutarco Elías Calles en su discurso conocido como el «Grito de Guadalajara» en 1934 sintetiza el espíritu de este periodo: «debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución ... porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad ... (y la revolución debe) desterrar los prejuicios y formar la nueva alma nacional».[14] Esta declaración evidencia con claridad la intención de moldear subjetividades desde la infancia, mediante una educación al servicio del proyecto político revolucionario.

Reflexionar históricamente sobre este proceso nos permite comprender la dimensión política de la educación y su papel en la formación de identidades colectivas. México es un país con mucha diversidad cultural, ideológica y social, persisten tensiones que dificultan el análisis del presente y los desafíos actuales de la educación como espacio de disputa, construcción y resistencia.

[12] Martaelena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México: 1930-1940* (México: El Colegio de México, 1988). https://doi.org/10.2307/j.ctv26d963.
[13] Palacios, *La pluma y el arado*.
[14] Meyer, Segovia y Lajous, *Historia de la Revolución Mexicana, período 1928-1934*, 178.

Entre a tradição e a inovação na formação docente: o hibridismo pedagógico nos séculos XX-XXI

Mayra MUGNAINI
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; FCT (Portugal)
mayramugnaini@edu.ulisboa.pt

RESUMO: Este estudo analisa a construção da identidade profissional de docentes que exercem a sua atividade em escolas historicamente consideradas "diferentes", a partir de um estudo de caso múltiplo que envolve a participação de três instituições educativas em Portugal e duas no Brasil. O conceito de hibridismo pedagógico emerge como ferramenta analítica central para compreender as articulações entre a formação docente, inovação e as permanências no campo educativo. Compreendido como um processo simultaneamente histórico, prático e social, o hibridismo revela-se especialmente pertinente nas narrativas construídas pelos professores entrevistados, evidenciando a coexistência e a ressignificação de práticas educativas tradicionais e inovadoras. O enquadramento teórico baseia-se numa concepção de inovação educativa entendida como um processo intencional, endógeno e situado, mais frequentemente associado à recombinação de elementos existentes do que à criação de novidades absolutas. A tradição, por sua vez, é aqui assumida como um elemento estruturante da educação, manifestando-se na organização escolar, nos currículos e nos métodos de ensino, sem, contudo, excluir dinâmicas de transformação. Por fim, a formação (inicial, profissional e contínua) surge como um campo fundamental na construção da identidade docente e, com isso, refletida cotidianamente nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Inovação; Tradição; Hibridismo Pedagógico.

1. Introdução

As práticas educativas raramente operam por rupturas radicais; antes, configuram-se em processos de transformação gradual, nos quais a inovação emerge por recombinação de elementos históricos, metodológicos e culturais. No campo da formação docente, essas transformações são particularmente significativas, uma vez que implicam a reconfiguração não apenas de saberes e competências profissionais, mas também de identidades e sentidos de pertença. Este trabalho propõe analisar a constituição da identidade profissional de professores que atuam em escolas consideradas «diferentes» –isto é, instituições que se afastam de modelos escolares hegemónicos– nos contextos de Portugal e Brasil, a partir da análise de um estudo de caso múltiplo que abrange escolas de cada país.

O conceito de *hibridismo pedagógico* é mobilizado como ferramenta teórica e interpretativa central. Compreendido como um processo histórico, prático e social, permite-nos captar os modos como professores e instituições articulam práticas tradicionais com abordagens inovadoras, construindo, na vivência concreta do cotidiano escolar, formas particulares de conceber o ensino, a aprendizagem e a profissão docente.[1]

O presente estudo fundamenta-se na análise de cinco instituições educativas que, pelas suas propostas pedagógicas singulares, são frequentemente identificadas como «escolas

[1] Mayra Mugnaini e Joaquim Pintassilgo, «Ser professor de escolas diferentes –identidades, desenvolvimento profissional e práticas educativas», *Caderno Cedes,* no. 123 (2024): 167-179

diferentes» ou «escolas alternativas» ou, ainda, como «escolas inovadoras». A seleção dos casos obedeceu a critérios de diversidade de organização institucional, continuidade e compromisso explícito com modelos pedagógicos contra-hegemónicos.

Em Portugal, foram selecionadas a *Cooperativa A Torre*: fundada em 1970, cooperativa de ensino localizada em Lisboa, atua até o 2° Ciclo; o *Colégio Helen Keller*: fundado em 1955, instituição privada de solidariedade social localizada em Lisboa, atua até o 3° Ciclo; a *Escola Secundária de Camões*: fundada em 1909, escola pública localizada em Lisboa, atua no ensino secundário e oferta de cursos profissionais. No Brasil, integraram o estudo duas escolas localizadas na cidade de Florianópolis-Santa Catarina, a *Associação Pedagógica Praia do Riso*: fundada em 1983, associação, atua até o 5° ano; *Escola Sarapiquá*: fundada em 1982, privada, atua até o 9° ano.

Todas essas instituições educativas possuem décadas de funcionamento e são reconhecidas, desde a sua origem, por práticas baseadas na participação democrática e na personalização da aprendizagem. Além disso, as instituições se destacam pela adoção de abordagens inspiradas nas pedagogias Freinet, Montessori, Movimento da Escola Moderna, Freire e em outras referências para uma educação libertadora.

2. O hibridismo pedagógico nos séculos XX-XXI: entre a tradição e a inovação

O campo da História da Educação tem enfatizado, nas últimas décadas, a necessidade de ultrapassar leituras simplistas que opõem tradição e inovação como polos inconciliáveis. A tradição não deve ser entendida como simples herança do passado, mas como uma construção social que organiza os modos de fazer, pensar e sentir a educação.[2] Manifesta-se na estrutura da escola, nos dispositivos curriculares, nas formas de autoridade e nas práticas avaliativas, configurando aquilo que os autores denominam como «gramática da escola».[3] A educação, em certa medida, está enraizada em tradições: nos rituais institucionais, nos signos escolares e até na própria forma como se concebe o ato de ensinar.

A inovação educativa, por sua vez, não se reduz à adoção de novas técnicas, programas ou novas metodologias. Ela é antes um processo contextualizado, situado, com forte componente intencional e coletiva.[4] Está presente nas condições materiais e simbólicas dos contextos escolares e é levada a cabo por sujeitos que negociam cotidianamente os limites e as possibilidades da ação pedagógica.[5]

Não há nas «escolas diferentes» «nada novo em absoluto, mas há sempre uma novidade resultante da recombinação e do diálogo entre elementos do passado e atuais, ou seja, certa forma de hibridismo pedagógico».[6]

O hibridismo pedagógico, nesse sentido, oferece uma alternativa à retórica da inovação como novidade absoluta, «estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. Não nos enganemos: pelo menos na pedagogia, inventa-se muito

[2] Peter Burke, «Cultura, tradição, educação», em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*, eds. Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007), p. 13-22.
[3] David Tyack e William Tobin, «The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?», *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994): 453–479.
[4] Françoise Cros, *Innovation et société: le cas de l'école* (Londres: ISTE, 2017).
[5] António Bolívar, *Como melhorar as escolas: estratégias e dinámicas de melhorias de práticas educativas* (Porto: ASA, 2003).
[6] Mayra Mugnaini e Joaquim Pintassilgo, «Ser professor de escolas diferentes –identidades, desenvolvimento profissional e práticas educativas», *Caderno Cedes,* no. 123 (2024): 167-179

pouco».[7] O hibridismo pedagógico sublinha a capacidade dos professores de recombinar, reinterpretar e ressignificar elementos herdados[8] e contemporâneos para construir uma cultura de grupo e, consequentemente, práticas coerentes com seus valores, visões de mundo e experiências profissionais.

A questão da identidade profissional docente conduz-nos, inevitavelmente, a uma reflexão mais ampla sobre a tensão –nem sempre resolúvel– entre tradição e inovação no campo educativo. Longe de se apresentarem como realidades mutuamente excludentes, ambas coexistem de forma ambivalente e, muitas vezes, fecunda. É precisamente a partir desse solo histórico que emergem também os gestos de ruptura. Nesse sentido, o conceito de «tradição de inovação»,[9] ajuda-nos a pensar esta relação de forma menos binária, permitindo reconhecer que inovar nem sempre significa introduzir algo completamente novo, e que a tradição, longe de ser um obstáculo, pode ser um ponto de partida para as mudanças. O que está em causa, portanto, não é a oposição entre conservar e mudar, mas a forma como os profissionais da educação constrói sentidos singulares nesse trânsito contínuo entre o que herdaram (formação) e aquilo que (re)criam (identidade docente).

2.1. *Brasil e Portugal: a transoceanidade das «escolas diferentes»*

As escolas participantes, ainda que inauguradas em contextos histórico-sociais distintos, compartilham inúmeras semelhanças na forma de pensar e pôr em prática as propostas pedagógicas. Teoricamente, identificam-se traços da Pedagogia Freinet em todas essas instituições educativas, bem como influências do Movimento da Escola Moderna e propostas de matriz freiriana. Ao analisarmos as escolas participantes, percebemos como a identidade institucional se forja neste cruzamento entre tradição e inovação.

Estas escolas compartilham uma identidade institucional estável, centrada na participação, na cooperação e na emancipação. Ou seja, subvertem a lógica das escolas ditas tradicionais, a partir da preocupação pela formação democrática dos estudantes, professores, famílias e demais integrantes da comunidade escolas. Há um senso de coletividade presente e, com isso, a construção de um pensamento coletivo tanto para os professores (antigos ou recentes) quanto para o pessoal não docente, os estudantes e suas famílias.

As narrativas recolhidas evidenciam a centralidade da cultura escolar[10] na construção da profissionalidade docente.[11] Os professores entrevistados não apenas reproduzem um modelo institucional, mas o constroem coletivamente, a partir de uma «combinação de abordagens pedagógicas»,[12] de um forte sentido de pertencimento e de uma implicação afetiva com os princípios de cada uma dessas escolas. Em todos os casos, destaca-se a

[7] Jaume Carbonell Sebarroja, *Pedagogías del siglo XX* (Porto Alegre: Artmed, 2003).
[8] Joaquim Pintassilgo e Mayra Mugnaini, «A pedagogia Freinet e a renovação educativa em Portugal (1920-19980)», *Revista História da Educação*, 28 (2024): 1-22. https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/131850.
[9] Peter Burke, «Cultura, tradição, educação», em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*, eds. Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007), p. 13-22.
[10] Agustín Escolano Benito, *A escola como cultura:experiencia, memoria e arqueología* (Campinas: Alínea, 2017).
[11] António Nóvoa, «Formação de Professores e Formação Docente», em *Os professores e a sua formação*, ed. António Nóvoa (Lisboa: Dom Quixote, 1992, 13-33.
[12] Alejandro Paniagua e David Instance, *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies* (Paris: OECD, 2018).

importância da formação contínua, estruturada e estruturante, ainda que majoritariamente informal, realizada no interior da própria comunidade educativa.

A semelhança dessas instituições, mesmo em contextos geográficos e sociais tão distintos, reforça a relevância das opções tomadas cotidianamente. A inovação manifesta-se em práticas pedagógicas que conjugam técnicas –imprensa escolar, assembleias, trabalho com projetos, etc.– com adaptações próprias ao contexto socioeducativo local. Esta, só é possível a partir de uma formação sólida dos professores.

A inovação não se apresenta como ruptura com o passado, mas como ideário a um projeto em permanente reconstrução. Assim, torna-se «efetivamente um orgulho» ser professor numa escola que «não é somente teórica» em que não se «aplica o mesmo que as outras» mas sim constroem «consoante os alunos».[13]

A análise empreendida permite reafirmar a relevância do conceito de hibridismo pedagógico para a compreensão das transformações na formação e identidade docente. Em vez de opor tradição e inovação, trata-se de reconhecer a complexidade dos processos educativos e a capacidade dos professores de construir sentidos singulares e criativos a partir de legados múltiplos. A escola «diferente» não é apenas o espaço onde se realiza a inovação; é também um lugar de memória, de continuidade, de resistência e de invenção cotidiana.

3. Professores e cultura profissional: identidade, pertencimento e formação

A análise das entrevistas realizadas com os professores das escolas mencionadas revela que a construção da identidade docente está fortemente associada aos percursos pessoais e profissionais vivenciados dentro da comunidade escolar. Em muitos casos, os professores relatam sentir-se finalmente «em casa» ao ingressarem numa escola que compartilha seus valores pedagógicos e humanos. Esse sentimento de reencontro com o sentido da profissão é especialmente forte entre aqueles que tiveram experiências prévias em escolas ditas tradicionais, onde se sentiam limitados na sua autonomia pedagógica.

O pertencimento a um coletivo que aprende, discute e constrói junto é apontado como uma das marcas dessas escolas. A ideia de «formação em serviço» ganha um novo contorno nessas instituições: é cotidiana, situada e construída em diálogo. Os professores aprendem com os seus pares, com os alunos, com a história da própria escola. Conforme indicado nos relatos analisados, há três dimensões fundamentais que estruturam essa cultura profissional: (i) o vínculo afetivo e identitário com a escola; (ii) a circulação e partilha de saberes no coletivo docente; e (iii) a aprendizagem situada, sustentada pela observação, reflexão conjunta e práticas pedagógicas vividas.

Os dados recolhidos também confirmam o que os estudos sobre escolas alternativas em Portugal e no Brasil têm indicado: nessas instituições, os espaços formais de formação – como conselhos pedagógicos, assembleias escolares e reuniões semanais– não servem apenas à organização interna, mas constituem-se como dispositivos formativos, onde se experimenta, negocia e reorienta continuamente o projeto pedagógico.

Para além disso, as entrevistas reforçam que a profissionalidade docente construída nesses contextos está ancorada numa compreensão ética e política da educação, na qual ser professor não se reduz ao domínio técnico de metodologias ou conteúdos, mas implica

[13] Mayra Mugnaini, «Entrevista Tiago», 2022.

uma postura de escuta, abertura ao outro, e compromisso com a transformação social. Como sintetiza uma das entrevistadas: «estudar é uma necessidade».

A formação docente nestas escolas não é apenas contínua, é vital. É no seio da própria experiência compartilhada que os professores desenvolvem novas competências, reelaboram os seus saberes e consolidam práticas alinhadas com a missão educativa da escola. Há um movimento constante de reinvenção da docência, sustentado pela confiança, pela partilha e pela coerência entre valores e práticas. Como aponta uma professora: «eu estou sempre a reinventar. E isto é muito engraçado, porque estando eu no fim da carreira, continuo apaixonada pelo que faço».[14]

Assim, a cultura profissional que é construída nessas «escolas diferentes» constitui-se como um campo fértil de experimentação pedagógica, formação crítica e afirmação identitária profissional, onde a docência é vivida como prática coletiva e emancipadora.

4. Conclusões

Conclui-se que a inovação em educação nesses contextos não reside apenas na introdução de novas práticas, mas sobretudo na apropriação crítica e contextualizada dessas práticas pelos professores. São os docentes os principais sujeitos que articulam a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar[15] e, a partir disso, reafirmam e valorizam a profissionalidade docente. A identidade profissional que se constrói nas escolas historicamente «diferentes» torna-se inseparável do compromisso com uma educação humanista, democrática e permanentemente transformadora.

Os testemunhos dos professores entrevistados revelam um entendimento da profissão ancorado numa forte dimensão vocacional, mas também numa consciência crítica e reflexiva do seu papel enquanto agentes de mudança. A partir de contextos diversos de formação inicial e profissional, integra-se novos professores à cultura de grupo, de modo que a formação seja verdadeiramente contínua. São esses os elementos centrais no desenvolvimento profissional, sendo descritos como processos colaborativos e, muitas vezes, não formais, mas decisivos na construção de um sentimento de pertença. Assim, é possível conceber a ideia de um professor com mais de duas décadas década de experiência em outras escolas, finalmente se encontrar ao chegar n´A Torre.[16]

Por fim, o hibridismo pedagógico torna-se o principal conceito para a permanência dessas escolas no campo do «diferente». O facto de não comungarem com determinados métodos, reforça a preocupação social e a tradição em «lidar como se fosse sempre a 1ª vez. Estudar é uma necessidade para não reproduzir e conseguir criar. Muitas discussões, muitas leituras. A organização da nossa formação vem das nossas necessidades».[17]

As escolas estudadas reconfiguram a tradição pedagógica à luz de compromissos ético-políticos contemporâneos, como a educação democrática, a centralidade das infâncias e a valorização da subjetividade. A formação docente –inicial, continuada e profissional– deve, assim, ser pensada como um espaço de articulação entre saberes históricos, experiências práticas e projetos de futuro. É nessa articulação que reside a potência da profissão docente como lugar de criação e de emancipação.

[14] Mayra Mugnaini, «Entrevista C.», 2023.
[15] António Nóvoa, «Os professores e as histórias da sua vida», em *Vidas de Professores*, ed. António Nóvoa (Porto: Porto Editora, 1995), 11-30.
[16] Mayra Mugnaini, «Entrevista Rogério», 2022.
[17] Mayra Mugnaini, «Entrevista Katia», 2023.

La historia de la educación como antídoto para repensar y analizar las *fake news* o noticias falsas

Andrés PAYÀ RICO
Universitat de València (España)
andres.paya@uv.es

Santiago MENGUAL ANDRÉS
Universitat de València (España)
santiago.mengual@uv.es

RESUMEN: En un mundo global y digitalizado en el que la rapidez de la circulación de la información y de las noticias hacen que su consumo se haga con la misma velocidad, es cada vez más difícil dedicar el tiempo necesario para contrastarla, analizarla y someterla a crítica. Pero no es únicamente una cuestión de tiempo sino también de competencia, una competencia crítica que se ha de aprender, ejercitar y practicar si queremos ser ciudadanos responsables. La historia de la educación como disciplina y las historias de la educación como ejemplos de diversidad y pluralidad pueden ejercer un papel fundamental en la formación de los educadores y de la ciudadanía en general. El desarrollo del espíritu y la competencia crítica y reflexiva se puede trabajar desde la historia de la educación, acostumbrada a emplear diversidad de fuentes, interpretar la información, construir relatos y divulgar la/s historia/s. No se trata únicamente del desarrollo de la competencia digital como intentan monopolizar otras áreas de conocimiento de las ciencias de la educación, sino, fundamentalmente, el ejercicio del análisis y la lectura crítica de documentos y textos pretéritos y actuales en el que hay que saber leer entre líneas, someter la fuente a crítica, contrastarla o triangularla con otra información y contextualizarla. Estas tareas pueden trasladarse a nuestra tarea docente (e incluso divulgadora) para el desarrollo de las competencias críticas de la veracidad de las fuentes, evitando los bulos, la información falsa e interesada, sin necesidad de caer en la censura o limitar la libertad de expresión.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Noticias Falsas; Pensamiento Crítico; Docencia.

1. Introducción

En 1949 George Orwell ya dibujaba en su novela distópica *1984*[1] la importancia de la historia, o más bien la reescritura o el «borrado» de la misma por funcionarios del Ministerio de la Verdad para acomodarse a los intereses y la versión de los hechos del Hermano Mayor. Sin ánimo de considerar esta novela como profética ni establecer paralelismos forzados con el presente, sí es cierto que en nuestro mundo global y digitalizado en el que la rapidez de la circulación de la información y de las noticias hacen que su consumo se haga con la misma velocidad, se hace cada vez más difícil dedicar el tiempo necesario para contrastarla, analizarla y someterla a crítica. Pero no es únicamente una cuestión de tiempo sino también de competencia, una competencia crítica que se ha de aprender, ejercitar y practicar si queremos ser ciudadanos responsables y conscientes de las realidades que nos rodean y de las que somos partícipes.

[1] George Orwell. *1984* (Barcelona: Destino, 1952).

La historia de la educación como disciplina[2] en el marco de las humanidades digitales[3] y las historias de la educación como ejemplos de diversidad y pluralidad pueden ejercer un papel fundamental en la formación de los educadores y de la ciudadanía en general. El desarrollo del espíritu y la competencia crítica y reflexiva en nuestras aulas y en otros espacios más allá del académico se puede trabajar con la historia de la educación, acostumbrada a emplear diversidad de fuentes, interpretar la información, construir relatos y divulgar la/s historia/s. No se trata únicamente del desarrollo de la competencia digital como intentan monopolizar otras áreas de conocimiento de las ciencias de la educación, sino, fundamentalmente, el ejercicio del análisis y la lectura crítica de documentos y textos pretéritos y actuales en el que hay que saber leer entre líneas, someter la fuente a crítica, contrastarla o triangularla con otra información y contextualizarla en una sociedad, un momento, un período y un/os autor/es determinados. Estas tareas propias de la investigación histórico-educativa a la que estamos habituados han de trasladarse también a nuestra tarea docente (e incluso divulgadora)[4] para intentar facilitar el desarrollo de la competencia crítica para revisar la veracidad de las fuentes, evitando los bulos, la información falsa e interesada, sin necesidad de caer en la censura o limitar la libertad de expresión.

2. El pensamiento crítico y la historia de la educación

El pensamiento crítico es clave para la cuestión que nos atañe, el cual forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se han de fortalecer entre nuestro estudiantado de historia de la educación: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacoginición.[5] Como afirman Rosa Hervás y Pedro Miralles «este pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios de la historia, tanto investigada como enseñada o, al menos debería serlo, ya que en la realidad del aula su situación es manifiestamente mejorable».[6] Aunque no es esta una cuestión nueva, pues ya la señaló con acierto Freire cuando señalaba a la pedagogía como práctica de la libertad y planteaba la concienciación crítica para la construcción del conocimiento y del aprendizaje alternativo a la concepción bancaria de la educación,[7] en el siglo XXI recomendaciones internacionales y diversos autores han insistido en la materia.[8] Para ello, se han trabajar en el aula habilidades de

[2] Andrés Payà Rico, «Innovació docent, didàctica i ensenyament de la Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 26, (2015): 9-17. https://doi.org./10.2436/20.3009.01.150; Andrés Payà Rico, «La historia de la educación en la sociedad red», en *A Investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*, eds. Claudia Pinto, Eva Baptista, José Antonio Moreno y Juliana Rocha (Oporto: CITCEM, 2021), 23-32. https://doi.org./10.21747/978

[3] Jacobo Roda-Segarra, Meritxell Simón-Martín, Andrés Payà Rico y José Luis Hernández Huerta, «History of Education Meets Digital Humanities: A Field-Specific Finding Aid to Review Past and Present Research», *History of Education* 53, no. 5 (2024): 893-913. https://doi.org/10.1080/0046760X.2024.2337896

[4] Andrés Payà Rico y José Luis Hernández Huerta. *Conectando la historia de la educación: tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento* (Barcelona: Octaedro, 2023). http://doi.org/10.36006/09584-1

[5] Rosa María Hervás Avilés y Pedro Miralles Martínez, «La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia», *Educar en el 2000: revista de formación del profesorado* 9 (2006): 34-40. http://hdl.handle.net/11162/85775

[6] Ídem, 34.

[7] Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI Editores, 1970).

[8] Ana Muñoz y Juan Carlos Hernández Beltrán, «Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica de detección de información sesgada en los alumnos de ESO en Ciencias Sociales», en *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada* (2001); Fermín Asensio, María Luisa Gómez y

clarificación y comprensión de la información, las cuales son fundamentales en el aprendizaje de la historia para potenciar la comprensión profunda y aumentar la recogida de información relacionada con el pensamiento analítico. Así, es clave: Analizar las ideas y hechos históricos, comparándolos y contrastándolos para obtener conclusiones; Clasificar y definir para ver cuáles son las características esenciales; Analizar y sintetizar para observar las relaciones entre hechos; y Jerarquizar y secuenciar para situar cada idea con referencia a otras semejantes. Rosa Hervás y Pedro Miralles, con los cuales compartimos la totalidad de sus afirmaciones igualmente válidas para nuestro alumnado universitario, son muy claros en este sentido:

> El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. Así pues, el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico. El alumnado debe terminar su escolaridad obligatoria sabiendo, como mínimo, pensar.[9]

Si logramos un alumnado que piense críticamente, habremos logrado que tenga iniciativa, sea juicioso, sistemático, flexible, creativo, que busque la verdad, identifique diversos puntos de vista, posea una mente abierta, genere sus propios enfoques y evalúe la credibilidad de sus argumentos. Una meta quizás ambiciosa, casi una quimera, pero desde luego, más que necesaria. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en una investigación realizada a propósito de los materiales y procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en Chile, existe un:

> abismo entre los propósitos ministeriales y el quehacer del docente en el aula. Un tema es la prescripción del desarrollo de competencias complejas y otro muy diferente es lo que acontece en las aulas. La mayoría de los profesores observados en sus clases no posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, al no otorgar espacios para debates que promuevan el análisis, la síntesis, la interpretación, la inferencia, la emisión de juicios, entre otros, ya que las clases, en general, son expositivas, con escaso diálogo y reflexión.[10]

3. A propósito de las noticias falsas o *fake news* y la historia

Las noticias falsas, la desinformación y la infoxicación son cada vez más frecuentes en la sociedad actual, haciendo que las mentiras corran a una velocidad pasmosa.[11] Así, la sociedad del conocimiento está dejando paso a la sociedad de la desinformación.[12] Por ello se hace necesario desarrollar en el alumnado y el profesorado, estrategias cognitivas de pensamiento crítico para hacer frente a los riegos derivados del mal uso de estas

María Inmaculada López, «Pensamiento crítico en historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 37, (2003): 11-125

[9] Rosa María Hervás Avilés y Pedro Miralles Martínez, «La importancia de enseñar a pensar», 39.

[10] Andrea Minte-Münzenmayer y Nilson Javier Ibagón-Martín, «Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?», *Entramado* 13, no. 2 (2017): 196. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

[11] Leonardo Corzo, «Educar para la verdad: desafíos transmedia frente al consumo de noticias falsas», *Interacciones* 2, no. 2 (2023): 6–21. https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/6572

[12] Marc Amorós García. *Fake news. La verdad de las noticias falsas* (Barcelona: Plataforma Editorial, 2018)

fuentes de «información».[13] Damos por hecho que nuestro alumnado, al ser nativos digitales, puede discernir la información falsa de la verídica, pero esto no es siempre así. Como han señalado con acierto Romero, Pulido y Rodríguez, entre los universitarios actuales existen también los «analfanautas», es decir «capaces de utilizar las TIC pero que carecen del nivel de competencia suficiente para hacer un buen uso de ellas»,[14] pues: destacan en el uso técnico e instrumental de las tecnologías, dispositivos, plataformas y redes sociales; reciben más contenido del que pueden procesar, tendiendo a la infoxicación; tienen preferencia por contenidos pseudoinformativos al consumir información en plataformas o redes sociales; y tienden a compartir contenidos sin analizarlos previamente. Una vez más, el pensamiento crítico, en este caso desde el enfoque del pensamiento visible –que persigue visibilizar los pensamientos del alumnado y desarrollar su capacidad metacognitiva– se muestra como un objetivo educativo primordial para: observar y describir qué hay; construir explicaciones e interpretaciones; razonar con evidencias; establecer conexiones; tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; captar lo esencial y llegar a conclusiones; preguntarse y hacer preguntas; y descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.[15]

En la era de la posverdad global actual, con una circulación acelerada de los discursos y la exaltación de los sentimientos de odio y miedo para conseguir resultados económicos o réditos políticos, la historia, tiene mucho que decir, pues –junto a la jurisprudencia– tiene los conceptos de verdad y verosimilitud como ejes rectores de su sentir investigadory docente.[16] En este sentido, Diego Bautista invita a la trasformación de la práctica historiográfica en el siglo XXI desde las funciones comunicativa (transmisión de afirmaciones sobre el pasado), cognoscitiva (confirmación como conocimiento válido y minuciosos sobre los acontecimientos de los que habla) y ética (la construcción sobre el sentido de trascendencia de lo que se investiga y se escribe). En esta *operación historiográfica* señala que cuestiones como la precariedad, el desarrollo de perspectivas teóricas que rechazan el lugar de la verdad en la investigación, la diseminación de noticias falsas, la pérdida de relevancia del discurso histórico en la esfera pública, la aceleración de la producción académica, la fragmentación, el individualismo, el plagio, etc. nos llevan a la necesidad de plantearnos desafíos para su renovación:

> Tal vez hoy no sólo hace falta construir un discurso historiográfico crítico, sino que hay que presentarlo de tal manera que se vuelva trascendente para nuestra sociedad. Esto, lejos de ser un relajamiento de nuestros estándares metodológicos o teóricos, implica una vuelta de tuerca en lo que consideramos significativo para el conjunto de las ciencias sociales y las humanidades. Sin caer en las tentaciones de complacencia y autocomplacencia, tal vez un mecanismo práctico para llevarnos por este conjunto de peligrosas trasformaciones y retos profundos en la era de la

[13] David Buckingham, «La enseñanza mediática en la era de la posverdad "fake news", sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital», *Cultura y Educación* 31, no. 2 (2019), 222-231. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814

[14] Luis M. Romero-Rodríguez, Paloma Contreras-Pulido, M. Amor Pérez-Rodríguez, «Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela», *Cultura y Educación* 31, no. 2 (2019), 346-368, https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564

[15] Manuel Cañas Encinas, Ruth Pinedo González, y Andrés Palacios Picos. «Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales», *Revista de Educación* 398 (2022): 193-217. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557

[16] Diego Bautista Páez. «Las fake news y el oficio del historiador. La operación historiográfica en el siglo XXI». *Revista Mexicana De Sociología* Número Especial (2020): 162. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.0.60008

posverdad sea voltear a ver qué problemas tiene la gente y darles un tratamiento histórico para, así, reinventar la operación historiográfica.[17]

4. Retos y desafíos de la historia de la educación: el compromiso social en la docencia

Como dejamos escrito ya hace una década,[18] la reflexión sobre nuestra práctica docente es también necesaria y parte de nuestra labor y compromiso ético para con la mejora de nuestra profesión como historiadores de la educación. El interés por nuestro compromiso social en la docencia y nuestra preocupación didáctica es clave, más si tenemos presentes que la mayoría de los historiadores de la educación en activo en nuestra comunidad académica tenemos una formación universitaria en el ámbito de las ciencias de la educación y, además, formamos a futuros profesionales del mundo pedagógico (maestros/as, pedagogos/as, educadores/as sociales, profesores/as de educación secundaria, psicopedagogogos/as…). Habría de preocuparnos –nos preocupa– cómo desarrollamos nuestras clases, qué impacto pedagógico y significatividad tienen los contenidos histórico-educativos en nuestro alumnado, qué grado de motivación conseguimos despertar, en definitiva, qué hacemos, cómo lo hacemos y qué queremos transmitir.

Aquí entra, insistimos una vez más, nuestra preocupación por la formación de futuros educadores desde el pensamiento crítico y en la habilidad y competencias para discernir entre la información falsa y la verídica o contrastable. La historia de la educación no les servirá para «no repetir los errores del pasado» como erróneamente manifiestan los primeros días de clase en sus expectativas iniciales, sino, más bien, para comprender la educación del presente, construirse una identidad como educadores y conocer los contextos históricos y políticos en los que se ha desarrollado y desarrolla la actividad pedagógica para actuar críticamente como ciudadanos responsables y con criterio propio.

En un momento crucial en el que se están debatiendo libros blancos de titulaciones y diseñando perfiles competenciales para el alumnado de ciencias de la educación, la historia de la educación está –una vez más– bajo la espada de Damocles. Para defendernos de tal amenaza utilitarista que ningunea las áreas de conocimiento que aparentemente tienen una falta de aplicabilidad según determinados criterios eficientistas, hemos de argumentar la pertinencia y necesidad del desarrollo del pensamiento crítico mediante la historia de la educación. Mas si cabe en unas circunstancias en las que la inteligencia artificial está revolucionando a una velocidad imparable la manera en la que hemos concebido la educación y el trabajo académico hasta la fecha. Ejemplos como los que recientemente ha puesto sobre la mesa Sjaak Braster[19] sobre la veracidad de las fuentes e imágenes creadas con IA y las repercusiones que estas y otras cuestiones tienen para los historiadores de la educación, nos llevan a reafirmar la necesidad de reflexionar y actuar cuanto antes para repensar nuestra tarea docente. Sin duda, nuestro compromiso social con la docencia ha de convertirse en una prioridad, seguramente mucho más importante y menos relegada a nuestra tarea como investigadores, si realmente queremos seguir formando parte del corpus de conocimiento básico de los futuros educadores y deseamos seguir estando presentes y no extinguirnos de las facultades de educación, pero, sobre

[17] Ídem, 175-176.
[18] Andrés Payà Rico, «Innovació docent, didàctica i ensenyament de la Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 26 (2015): 9-17. https://doi.org./10.2436/20.3009.01.150
[19] Sjaak Braster, «Artificial intelligence: a new grammar or the end of knowledge? Lessons for historians of educatio», *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 45, (2025): 117-141. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.324

todo, si queremos que nuestra utilidad trascienda la academia y repercuta en la formación de ciudadanos capaces de discernir entre la información falsa y verdadera, menos vulnerables a la manipulación y con criterio propio. Ni más ni menos. Una tarea quizás muy ambiciosa, pero igualmente necesaria. Sin duda.

La educación sexual en la formación del profesorado. Una propuesta desde la historia de la educación y su patrimonio

Ainhoa RESA OCIO
Universidad Complutense de Madrid (España)
aresa@ucm.es

Miriam REVUELTA VIDAL
Universidad Complutense de Madrid (España)
miririevu@ucm.es

Carlos SANZ SIMÓN
Universidad Complutense de Madrid (España)
csanzsimon@ucm.es

RESUMEN: Este trabajo parte de la necesidad urgente de abordar la educación afectivo-sexual desde un enfoque histórico, crítico y contextualizado, teniendo en cuenta las tensiones y ambivalencias que caracterizan la sexualidad en el marco cultural neoliberal. En un contexto donde la sexualidad es cada vez más moldeada por discursos que despersonalizan la intimidad y legitiman formas de violencia explícita –especialmente a través del consumo masivo de pornografía–, es imprescindible problematizar cómo dichas prácticas afectan las relaciones afectivas y la construcción de las identidades sexuales. A continuación, se presenta un taller sobre educación afectivo-sexual que fue llevado a cabo en el marco de las asignaturas Historia del Pensamiento Pedagógico y Bases Didácticas para la Atención a la Diversidad del grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2024/2025. Asimismo, se destaca la pertinencia de los museos de educación como espacios para la realización de actividades relacionadas con la docencia en general, y el abordaje de temáticas específicas como la planteada.

PALABRAS CLAVE: Educación Afectivo-Sexual; Historia de la Educación; Museo Complutense de Educación; Formación del Profesorado.

1. Introducción

Históricamente, la educación sexual ha venido oscilando entre una perspectiva técnico-sanitaria, centrada en prevenir los efectos negativos del deseo desbordado o «mal educado» (enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, etc.); y otra puritana, que considera inmorales las relaciones sexuales fuera del matrimonio y argumenta que la educación sexual temprana podría llevar a menores a iniciarse prematuramente en prácticas sexuales para las que no cuentan aún con preparación psicológica. Ambos enfoques comparten una limitación clave: ninguno invita a reflexionar sobre la dimensión sociológica, relacional y afectiva de la sexualidad.

En España, la evolución de la educación sexual en los espacios de educación formal se ha visto condicionada por los diferentes contextos socioculturales que han ido brindando las diferentes etapas de la historia nacional. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, comenzaron los discursos sobre educación sexual, y en los años 20 y 30, de la mano de los higienistas, comenzaron a ponerse en marcha diferentes iniciativas en este ámbito, si bien desde una perspectiva eugenésica, fundamentalmente. En este primer tercio del

siglo XX, destacaron iniciativas incipientes vinculadas con colectivos feministas que abogaban tanto por la educación afectivo-sexual de las mujeres, como por las relaciones de pareja igualitarias. Si bien estas iniciativas nunca dejaron de convivir con discursos tradicionales que definían roles y características diferenciadas a hombres y mujeres en el marco de la pareja, la reflexión y el debate sobre la moralidad y la sexualidad iniciado en la segunda república, se vieron truncados con la llegada al poder del régimen dictatorial de Franco. Al igual que en otros contextos, este periodo supuso una involución en lo relativo a la difusión del tema de la sexualidad, con un control sobre la propia moral.[1] A partir de 1990, año de implementación de la LOGSE, la educación afectivo-sexual ha quedado incluida, de manera formal, dentro de la formación integral del alumnado. Desde entonces, las diferentes reformas educativas han ido modificando la manera en la que incluir y tratar esta temática dentro del currículum.[2] Sin embargo, en la actualidad, aún quedan resistencias a la implantación de estos contenidos, y parece no haberse completado con éxito la inclusión de esta temática en los diferentes niveles del sistema educativo de nuestro país.

La educación sexual sigue siendo una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado en las universidades públicas en España, pues son muy escasas las posibilidades formativas que tiene el alumnado de las titulaciones analizadas, reflejando que no reciben una adecuada formación en educación sexual, el género y sexualidad; y que la formación real en la enseñanza formal acerca de estos saberes es muy limitada, no garantizando la capacitación inicial del profesorado y de otros profesionales educativos encargados de abordar este ámbito, incumpliendo las recomendaciones realizadas por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (2010) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018, 2022) sobre estos saberes.[3]

Por todo lo expuesto, se presenta una propuesta didáctica que plantea un acercamiento histórico que permite entender cómo los discursos sobre la educación sexual han evolucionado a lo largo del tiempo y cómo esos cambios condicionan las prácticas pedagógicas y sociales actuales.

2. Diseño de un taller sobre la historia de la educación sexual a través del patrimonio histórico-educativo

El presente trabajo presenta una dinámica llevada a cabo en varios grupos de las asignaturas *Historia del Pensamiento Pedagógico* y *Bases Didácticas para la Atención a la Diversidad* dentro del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso 2024/2025. La actividad se desarrolló de manera presencial en el Museo Complutense de Educación, utilizando, además del espacio museístico, su gran variedad de fondos documentales. El espacio del museo como laboratorio, permite no solo el acceso a fondos propios, sino también la posibilidad de contar con un lugar de reunión y discusión más acogedor y propenso para

[1] Ainhoa Resa Ocio y Miriam Revuelta Vidal, *La educación sexual en el siglo XX: paradigmas, olvido y revolución, en Educaciones alternativas y en los márgenes*, coords. Juan Manuel Fernández Soria, Ramón López Martín y Andrés Payá Rico (Valencia: Tirant lo Blanch, 2023): 237–243.

[2] Anabella Garzón Fernández, «La educación sexual, una asignatura pendiente en España», *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza* 9, no. 16 (2016): 195–203.

[3] Diego Fernández Fernández, Soraya Calvo González y José Luis San Fabián Maroto, «La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado», *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 12, no. 2 (2023): 186.

hablar sobre temas potencialmente críticos como el presentado en esta iniciativa. En este contexto que facilita el aprendizaje dialógico y la puesta en común de ideas, la estructura del taller quedó dividida en tres fases a través de las cuales se aborda la educación afectivo-sexual desde un enfoque histórico, crítico y museístico.

De manera previa al análisis de documentos -tanto audiovisuales como escritos-, se aplicó una breve encuesta de conocimientos previos al alumnado a través del uso de la herramienta Mentimeter. De esta forma, se les preguntó, de manera anónima, por sus ideas en torno a la educación sexual. Algunos ejemplos fueron: *¿qué entiendes por educación sexual?;¿has recibido educación sexual?*; *o ¿consideras que la educación sexual debe impartirse en los centros escolares?* La implementación de este tipo de preguntas ayudó a generar un espacio de debate seguro de intercambio de experiencias y vivencias que conectan al alumnado con la temática que se va a desenvolver a lo largo del taller.

Una vez se pusieron en común las respuestas del cuestionario, se pasó a la primera fase del taller, que consistió en el análisis de dos materiales audiovisuales que sirvieron para contextualizar la sesión. El primer material examinaba las consecuencias de la revolución sexual de los años 60, que, aunque prometió una mayor igualdad en las relaciones afectivas, consolidó una visión sexual desigual en la que la mujer continuaba siendo objeto del deseo masculino. El segundo material es un fragmento del documental «Sexo: la mala educación», donde jóvenes de 18 años explican cómo la pornografía influye en sus relaciones íntimas, normalizando dinámicas de poder y prácticas sexuales violentas. Tras el visionado, se abrió de nuevo un espacio de reflexión para identificar problemáticas actuales que conectarán con los discursos históricos revisados en las siguientes fases.

La segunda fase se centró en la revisión histórica de la educación afectivo-sexual en España desde el siglo XIX hasta la actual Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (2020). Para esta labor, se seleccionaron diferentes documentos entre los que se encuentran manuales escolares, revistas pedagógicas y memorias escolares del Museo Complutense de Educación para lograr una visión de cómo los discursos sobre sexualidad se han plasmado en la cultura escolar a lo largo del tiempo. Entre ellos, se seleccionaron materiales de finales del siglo XIX, el primer tercio del siglo XX, el franquismo, la democracia y algunos de años actuales. Para el análisis de los mismos se dividió al alumnado en pequeños grupos asignando a cada uno etapa histórica y proporcionándoles la documentación asociada. Se dejó un tiempo para la lectura y reflexión de los materiales y, posteriormente, se hizo una puesta en común en gran grupo aprovechando la oportunidad espacial que brinda el Museo Complutense de Educación.

Por último, la tercera fase trató de asentar los nuevos aprendizajes adquiridos a través del análisis de las distintas fases, promoviendo una reflexión crítica y recogida de impresiones del alumnado. El alumnado debió identificar vacíos educativos, así como proponer alternativas pedagógicas en las que se promovieran relaciones basadas en la empatía, la reciprocidad y el respeto mutuo.

A modo de evaluación de la sesión, se aplicó al alumnado un último cuestionario, de nuevo anónimo, en este caso sin posterior puesta común con el grupo. En este caso se preparó un formulario que tuvo por objetivo identificar aprendizajes, cambios en las ideas expresadas en el cuestionario inicial, y evaluar el impacto pedagógico y social del taller en su conjunto. Los resultados de este cuestionario muestran cómo el alumnado detecta la necesidad de formación en educación sexual y una gran satisfacción por parte del alumnado para con el taller recibido al respecto.

3. Conclusiones

Aún en la actualidad, parece no existir un consenso definido en cuanto a cómo y en qué medida llevar a cabo la inclusión de una educación sexual de calidad en la educación formal en España, existiendo discordancias entre los diferentes niveles educativos.

La Educación Sexual esta todavía «pendiente» de ser abordada en España de forma rigurosa, sistemática y desde una perspectiva de género que llegue a todas y todos los menores en todos los niveles educativos, y que se aborde desde un modelo biográfico y profesional comprensivo a través del que ayudar a todos los individuos a situarse en el mundo como sujetos únicos e irrepetibles desde el respecto a todas las identidades y orientaciones sexuales.[4]

En cuanto a la formación del profesorado, un análisis de los programas de las asignaturas de los grados de la rama de educación exponía que solo un 9,02% de asignaturas (76 asignaturas de 843) incorporaba en su denominación alguna referencia a la sexualidad, el género o la educación sexual, o que incluía contenidos transversales acordes con dichas temáticas. En esta línea, se pudo observar que un 37,78% de las universidades públicas que se analizaron no ofertaban ninguna asignatura con dichas características.[5]

Atendiendo a la necesidad de inclusión real de una educación afectivo-sexual en las aulas universitarias, se hace imprescindible la puesta en marcha de iniciativas que superen los enfoques reduccionistas tradicionales y fomentar una educación afectivo-sexual integral que aborde la dimensión ética y afectiva de la sexualidad, promoviendo relaciones más igualitarias, libres de violencia y basadas en conexiones auténticas desde la formación del profesorado y su inherente compromiso social.

En este sentido, la acogida positiva de estas actividades por parte del alumnado pone en evidencia el valor de las actividades y la pertinencia de las mismas, si bien la iniciativa recogida en este trabajo fue valorada como necesaria y adecuada, destacando la importancia de incluir esta temática en los grados en educación.

Finalmente, resulta imperativo promover la revalorización de los museos de educación como espacios propicios para la reflexión y el diálogo. El acceso directo a las fuentes documentales resulta clave para entender la evolución histórica de la educación sexual, así como de otras temáticas pertinentes, siendo fundamental acceder al museo como espacio que recoge fuentes relevantes. Sin embargo, también el propio espacio del museo se erige como fundamental para la construcción de espacios seguros para el alumnado y la participación activa en torno a temáticas de especial sensibilidad en las cuales la historia de la educación puede ofrecer una visión crítica para la formación de las futuras generaciones del profesorado.

[4] María Lameiras Fernández, María Victoria Carrera Fernández y Yolanda Rodríguez Castro, «Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente», en *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela*, coord. Valentín Gavidia Catalán (Valencia: Tirant lo Blanch, 2016): 197-210.
[5] Diego Fernández Fernández, Soraya Calvo González y José Luis San Fabián Maroto, «La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado», *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 12, no. 2 (2023): 186.

El compromiso social en la formación del profesorado a través de sus protagonistas. Un estudio de caso.

Miriam REVUELTA VIDAL
Universidad Complutense de Madrid (España)
miririevu@ucm.es

RESUMEN: El interés por el estudio de las instituciones de formación del profesorado comenzó en España en los años ochenta, y desde entonces se han llevado a cabo diversidad de trabajos sobre la labor docente de estas instituciones. Sin embargo, con el cambio de paradigma de la historia de la educación, las investigaciones actuales se desmarcan del modelo de historia tradicional, buscando nuevas perspectivas en el estudio de estos centros docentes. En esta línea, la presente investigación se centra en indagar en el compromiso social de la institución de magisterio femenino de la capital española «María Díaz Jiménez» durante la dictadura franquista (1939-1975). Para lograrlo, se ha realizado una triangulación de diversas fuentes –orales, documentales y hemerográficas– que han permitido esclarecer el grado y la forma de manifestación de este compromiso en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Compromiso Social; Magisterio; Estudio de Caso; Franquismo.

1. Introducción

El rechazo a la convencionalidad, a lo que históricamente había constituido el paradigma tradicional, permitió el surgimiento de lo que se ha denominado «Nueva Historia». Esta nueva corriente rompió con la forma habitual de hacer historia y redirigió el foco de interés hacia la actividad humana. En este proceso, impulsado por un cambio social que atendía a las culturas populares, reemplazó la que había sido la historia única de los dominadores.[1]

Bajo este nuevo paradigma, en los años ochenta surgió en España una línea de investigación centrada en las instituciones de formación del profesorado[2] orientada a analizar las implicaciones educativas que, históricamente, se han asociado al magisterio. Atendiendo a la necesidad de que el estudio de los centros docentes no quede limitado a las fuentes tradicionales y trascienda el mero análisis de la política educativa, es preciso aludir a lo que diversos autores han denominado la «caja negra» de la escuela,[3] que pone el foco en la práctica diaria de las aulas. Para ello, resulta imperativo el acceso a nuevas fuentes para la recuperación de la práctica educativa de las instituciones.[4] De manera

[1] Peter Burke, «Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro», en *Formas de hacer historia,* ed. Peter Burke (Madrid: Alianza, 2009), 11-38.
[2] Miriam Revuelta Vidal, «Estudio de las instituciones de formación del profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Madrid "María Díaz Jiménez" (1939-1975)», *New Trends in Qualitative Research* 12, (2022): e626. https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e626
[3] Marc Depaepe & Frank Simon «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* 31, no. 1 (1995): 9-16. https://doi.org/10.1080/0030923950310101
[4] Véase el caso de los trabajos: Gabriel Barceló Bauzà, Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación* 371, (2016): 61-82; Teresa Rabazas Romero y Carlos Sanz Simón, «Desvelando la práctica educativa en la España de Primo de Rivera a través de la Inspección de Primera Enseñanza (1923-1930)», *Revista de Educación* 407, (2025): 243-265. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-660.

específica, en el campo de la historia de la educación, ha tomado especial importancia durante las últimas décadas la recuperación de testimonios, buscando conocer la historia de la escuela a través de las fuentes orales.[5]

En este marco, este trabajo busca conocer el compromiso social en la formación del profesorado de una institución de gran relevancia en el panorama estatal, la escuela de magisterio femenino de Madrid «María Díaz Jiménez», durante una época convulsa de la historia, el franquismo.

Para ello, se ha utilizado un enfoque metodológico basado en las fases del método histórico-educativo:[6] planteamiento de la investigación, heurística, hermenéutica, y exposición final de los resultados.

2. Compromiso social del magisterio. La escuela «María Díaz Jiménez»

En la línea de la formación histórica del profesorado, cabe aludir a lo que se ha perfilado como el «compromiso social» de los educadores. Recuperando un debate iniciado en las últimas décadas de la dictadura, dicho término se consolidó en un momento de desafío a la escuela tradicional, como una forma de resistencia a la norma establecida. Su interpretación, en tal contexto, aunaba el compromiso con el desarrollo personal y autónomo de los sujetos, con la recreación de culturas al margen de la formación académica y con la crítica a la realidad, entre otras connotaciones.[7]

La formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor –en formación o en servicio– pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.[8]

A este respecto, resulta imprescindible conocer cómo se ha transformado dicho compromiso según el contexto histórico y sociocultural en el que se inserta, cobrando especial interés estudiarlo en un momento como la dictadura franquista. Durante este periodo, la educación pasó por dos principales etapas –con subdivisiones propias–, una primera caracterizada por la erradicación del legado republicano en la pedagogía y configuración de un sistema que perpetuase los valores del nuevo régimen; mientras que un segundo periodo más avanzado en el tiempo se puso al servicio de la política educativa, introdujo nuevas técnicas burocrático-pedagógicas de administración y gestión del sistema educativo.[9]

---

[5] Miriam Sonlleva Velasco, «Consideraciones éticas de la historia oral desde el enfoque educativo», *New Trends in Qualitative Research* 10, (2022): e566. https://doi.org/10.36367/ntqr.10.2022.e566

[6] Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórico-educativa», en *La investigación histórico-educativa: Tendencias actuales,* coords. Antonio Viñao Frago y Narciso de Gabriel Fernández (Barcelona.: Ronsel, 1997), 131-202.

[7] Jaume Martínez Bonafé, «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente», *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 3, no. 1 (2001).

[8] Álvaro Bustamante Rojas. «Educación, Compromiso Social y Formación Docente». *Revista Iberoamericana De Educación* 37, no. 4 (2006): 1-8, p. 7. https://doi.org/10.35362/rie3742694.

[9] Antonio Viñao Frago, «La educación en el franquismo (1936–1975)», *Educar em Revista,* no. 51 (2014): 19-35.

Por su parte, la evolución ideológica del régimen también tuvo consecuencias en el papel de las maestras, y, por tanto, en su formación. Durante un primer periodo, se demandó un perfil católico-patriótico que reflejó curricularmente las exigencias del arquetipo de mujer como esposa y madre; mientras que las reformas del magisterio femenino años más tarde trajeron consigo la demanda de nuevas exigencias igualitarias, a la par que la profesionalización femenina como consecuencia del cambio social que produjo la incorporación de la mujer al mundo laboral.[10]

En este sentido, la formación de las maestras en la escuela de magisterio María Díaz Jiménez comenzó a destacar frente a otras normales desde comienzos del siglo XX: «Se reafirma en la Escuela una tendencia a llevar una intensa vida académica, con respecto a su actividad socio-profesional como institución, participando en cuantos certámenes pedagógicos –nacionales y extranjeros– se organizaron durante la época y beneficiándose, además, de la política educativa de concesión de becas para ampliación de estudios, desarrollada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas».[11]

Sin embargo, existía una laguna historiográfica en el estudio de esta institución y de su proyección social durante el periodo franquista. Atendiendo a esta problemática, la presente investigación ha llevado a cabo una triangulación entre diferentes fuentes primarias y secundarias para poder conocer lo que se ha esbozado anteriormente como compromiso docente dentro de dicha institución durante el periodo aludido. Por un lado, se han analizado las memorias institucionales de la escuela durante el periodo del primer franquismo para establecer la cultura práctica del centro más allá de la labor curricular.[12] Por otro lado, se ha recopilado una muestra de testimonios orales de los propios protagonistas de la escuela de magisterio –docentes y discentes–, permitiendo adentrarse en lo que se ha aludido con anterioridad como *caja negra* de la institución. Finalmente, se han analizado tanto manuales escolares como fuentes hemerográficas –prensa social y escolar– de la época.

El análisis de las fuentes ha podido esclarecer la continuidad de la intensa vida académica de la escuela durante el periodo de la dictadura franquista, destacándose la realización de actividades fuera del centro escolar con personas en situación de vulnerabilidad, o la recepción de discursos con carga moral en el centro por parte personalidades de relevancia en la sociedad española del momento, entre otras acciones.

3. Conclusiones

La educación como fenómeno social dista de la mera transmisión de conocimientos académicos, para destacarse como un proceso complejo de transformación –individual y de la sociedad–. Partiendo de este punto, en los educadores recae la responsabilidad de establecer cierto compromiso con este proceso, más aún si nos adentramos en la dinámica de formación del profesorado.

[10] Teresa Rabazas Romero, «Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo», *Bordón. Revista de Pedagogía* 53, (2001): 423-441.

[11] Carmen Colmenar Orzaes, «Proyección Social De La Escuela Normal Central De Maestras De Madrid Durante La restauración española», *Historia de la Educación* 8, (2010): 261-274, p. 262.

[12] Miriam Revuelta Vidal, Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero, «La cultura pedagógica del magisterio femenino durante el franquismo en Madrid», en *Tra carte e parole: I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea, vol. 2* (Roma: Tab Edizioni, 2023), 147-172.

Sin embargo, en periodos autárquicos y de represión social puede resultar menos evidente identificar el compromiso social entre educadores y educandos. Durante la dictadura franquista, la educación quedó definida como una herramienta de transmisión de los valores ideológicos del régimen, implantándose con ello una cultura del miedo y de restricción de libertad.

Este estudio ha permitido conocer las implicaciones del compromiso social en la formación del profesorado a través de un estudio de caso. El análisis de los diversos materiales inéditos, así como la revisión sistemática de las fuentes secundarias, ha permitido esclarecer las concordancias y discordancias con el perfil socioeducativo definido por el régimen.

La escuela de magisterio estudiada se destaca como una institución de referencia desde sus orígenes en el siglo XIX, y, durante el periodo objeto de estudio, la dictadura franquista, lejos de anclarse en la labor de transmisión curricular, se implicó en la transmisión de valores y en la puesta en marcha de iniciativas con una implicación moral.

La teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki (1927-2016) como instrumento de lucha contra los discursos de odio. Su recepción en España y Latinoamérica

Christian ROITH
Universidad de Almería (España)
chroith@ual.es

Ana María MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería (España)
amm871@ual.es

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería (España)
csm864@ual.es

RESUMEN: Wolfgang Klafki (1927-2016) es probablemente el teórico más importante entre los pedagogos alemanes que empezaron a transformar las ciencias de la educación alemanas a partir de los años 1970, incorporando las tesis de la teoría crítica en sus reflexiones. El rol destacado de Klafki en la evolución de las ciencias de la educación alemanas en el siglo XX y las profundas huellas que ha dejado en el sistema educativo alemán se pueden explicar con su protagonismo en todos los cambios paradigmáticos que se produjeron entre 1945 y 1990. En los años 1950, Klafki estudió pedagogía con los representantes más destacados de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu e intentó continuar y sistematizar esta tendencia teórica. A continuación, llegó a apoyar el llamado «giro realista», la reivindicación de incorporar métodos empíricos en las ciencias de la educación. A partir de los años 1970, Klafki empezó a integrar los conceptos de la teoría crítica de una manera creativa en sus trabajos, llegando a elaborar el concepto de una didáctica crítico-constructiva que intenta traducir los ideales de autodeterminación, cogestión y solidaridad a un diseño curricular concreto. En este trabajo se reflexionará en primer lugar sobre la cuestión de en qué medida la teoría crítica de la educación de Klafki podría constituir un instrumento eficaz para combatir los crecientes discursos de odio en la sociedad, ya que propone fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, promover la empatía y el desarrollo de identidades globales e impulsar la educación para una ciudadanía global. En segundo lugar, se estudiará la recepción de la teoría crítica, incluyendo los conceptos teóricos de Klafki, en España y Latinoamérica como un proceso de transferencia cultural que, aun no siendo predominante en el discurso académico, ha dado lugar a nuevas interpretaciones y formas de pensamiento crítico en la pedagogía española y latinoamericana.

PALABRAS CLAVE: Teoría Crítica; Teoría Crítica de la Educación; Wolfgang Klafki; Discursos de Odio.

1. Introducción

Este trabajo aborda, en primer lugar, la profunda transformación que experimentaron las ciencias de la educación en Alemania a partir de la década de 1970. Este cambio fue impulsado por la incorporación de las tesis de la Teoría Crítica en las reflexiones de

algunos pedagogos, influenciados significativamente por los cambios sociales de la época. Wolfgang Klafki es de los científicos de la educación alemanes más importantes, cuya trayectoria representa de manera ejemplar el desarrollo de esta disciplina. Partiendo inicialmente de la tradición de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu, Klafki evolucionó hacia una ciencia crítica de la educación. Esta nueva orientación se distingue por su firme defensa del objetivo educativo de la emancipación. Su «recepción imaginativa» de la Teoría Crítica lo llevó a elaborar una didáctica crítico-constructiva. El objetivo de esta didáctica es traducir los ideales de autodeterminación, cogestión y solidaridad a un diseño curricular concreto. A continuación, se reflexionará sobre la cuestión de en qué medida la teoría crítica de la educación de Klafki podría constituir un instrumento eficaz para combatir los crecientes discursos de odio en la sociedad, ya que propone fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, promover la empatía y el desarrollo de identidades globales e impulsar la educación para una ciudadanía global. Sigue el estudio de la recepción de la teoría crítica, incluyendo los conceptos teóricos de Klafki, en España y Latinoamérica como un proceso de transferencia cultural que, no siendo predominante en el discurso académico, ha dado lugar a nuevas interpretaciones y formas de pensamiento crítico en la pedagogía española y latinoamericana.

2. La Teoría Crítica y su Influencia en las Ciencias Sociales y Educativas

La Teoría Crítica se define como una teoría social filosófica que surgió en Alemania en los años veinte del siglo pasado. Sus figuras principales, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas colaboraron en el marco de la renombrada Escuela de Frankfurt. Sus teorías tuvieron una influencia determinante en la configuración de las ciencias sociales a partir de los años setenta.

Aunque la Teoría Crítica abarca un amplio espectro de fenómenos, el mundo académico tiende a verla como un cuerpo teórico unido. Esto se debe, probablemente, a que todas sus diversas formas comparten un propósito fundamental: no solo comprender al ser humano en su condición social, sino también derivar sus categorías de la proyección de un estado social deseable, aunque este no se defina con detalle. Desde esta proyección ideal, la Teoría Crítica busca criticar y negar las condiciones negativas e injustas imperantes en el mundo. Se trata de una teoría comprometida activamente contra todas las formas de opresión, a favor de la libertad, la felicidad y un orden racional de la sociedad.

La sensibilidad de la primera generación de teóricos de la Escuela de Frankfurt hacia la alienación y la inautenticidad de la vida en la sociedad burguesa y capitalista se atribuye, en parte, a su condición social de judíos alemanes, lo que les proporcionó una sensación de exclusión social, especialmente tras la llegada de los nacionalsocialistas al poder. Estos teóricos, que analizaron la sociedad con un vocabulario agudo derivado de una nueva interpretación del marxismo, continuaron su trabajo intelectual en el exilio en Estados Unidos. Introdujeron sus categorías filosóficas en el discurso académico de las ciencias sociales después de la Segunda Guerra Mundial. Generaciones posteriores, con Jürgen Habermas como figura destacada, han continuado y renovado la Teoría Crítica.

La incorporación de las tesis de la Teoría Crítica en las ciencias de la educación fue relativamente tardía, con una teoría crítica de la educación emergiendo no antes de los años setenta. A continuación, se investiga la transformación teórica de Klafki en relación con esta recepción de la Teoría Crítica, señalando su influencia en la teoría educativa general, las reflexiones didácticas y los diseños curriculares concretos elaborados por él.

3. Breve Biografía y Desarrollo Teórico Temprano de Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki es un representante ejemplar del desarrollo de la pedagogía como ciencia en Alemania. Estudió pedagogía bajo la dirección de importantes exponentes de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu (Geisteswissenschaftliche Pädagogik), como Erich Weniger y Theodor Litt. A partir de mediados de los años cincuenta, Klafki buscó continuar y sistematizar esta tradición, centrándose en el método histórico-sistemático. Posteriormente, apoyó el «giro realista» propugnado por Heinrich Roth para la investigación pedagógica.

A partir de 1970, Klafki desarrolló un cambio en la concepción de la ciencia de la educación, denominándola «teoría crítico-constructiva». Este avance teórico se explica por su recepción consciente y adaptación creativa de las categorías fundamentales de la Teoría Crítica. Esta nueva denominación fue fundamental para presentar la integración de conceptos clásicos con la nueva perspectiva de la crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt como una innovación teórica.[1] Klafki simboliza el esfuerzo por crear una teoría pedagógica basada en la crítica de la sociedad que, a su vez, respeta la autonomía relativa y la responsabilidad de la ciencia pedagógica. Su estilo argumentativo combina siempre cuestiones filosóficas y pedagógicas generales con problemas prácticos escolares. En su concepción, la crítica implica construcción, lo que se manifiesta en que sus planteamientos teóricos siempre conllevan propuestas y reivindicaciones concretas para la política educativa, la organización escolar o la práctica docente. Claramente situado en la tradición de la pedagogía de la reforma, Klafki representa la unidad de teoría y praxis. Sus principales áreas de trabajo incluyen la ciencia de la educación (con problemas metodológicos), historia de la teoría pedagógica y de los sistemas escolares, teoría de la escuela, reforma escolar y didáctica. Su prolificidad y calidad lo han convertido en el pedagogo más prestigioso y citado en Alemania.

3.1. *El Concepto de Formación (Bildung) y la Didáctica en el Trabajo Temprano de Klafki*

Klafki mantuvo el concepto de «Bildung» (formación) como el objetivo pedagógico central, defendiéndolo frente a críticas que lo consideraban impreciso. Argumentó que la imprecisión es común en conceptos abstractos y no justifica su eliminación, pero sí exige un uso crítico que considere su desarrollo histórico y variabilidad. Para Klafki, la formación es un «estado dinámico general» que el joven alcanza al adquirir y experimentar de forma viva y personal conocimientos, experiencias y capacidades. Este proceso implica desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación integrando nuevas experiencias. La formación es, por tanto, un «modo del ser humano» que constituye el objetivo obligatorio, aunque individualizado, de los esfuerzos pedagógicos.

La didáctica, definida por Klafki como la «teoría de las tareas y de los contenidos de la formación», tiene entre sus funciones reflexionar sobre las condiciones para un proceso formativo exitoso. En este contexto, Klafki distingue entre didáctica en sentido amplio (que incluye metodología y análisis de procesos de enseñanza-aprendizaje no planificados) y didáctica en sentido estricto (centrada en la teoría de los contenidos).

Partiendo de la formación como categoría central, Klafki diseñó cinco cuestiones didácticas fundamentales para determinar el contenido formativo de las materias. Una

[1] Wolfgang Klafki, «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva», *Revista de Educación*, no 280 (1986): 37-80.

respuesta negativa a cualquiera de ellas indica que el contenido no es adecuado. Estas preguntas se refieren a la cuestión por la representatividad de los contenidos, la relación del contenido con la época actual, la perspectiva del futuro, la estructura específica del contenido y la comprensibilidad y claridad de los contenidos.

El objetivo final de este «análisis didáctico» es centrar la selección, calidad y estructura de los contenidos en la preparación de clases, sin restar importancia a la reflexión metódica, una dimensión que, según Klafki en ese momento, no recibía suficiente atención. Este resumen de sus concepciones tempranas muestra que Klafki, aunque influido por la tradición, ya incluye elementos que apuntan a una futura integración de la Teoría Crítica, como la referencia a la humanidad y la existencia política.

3.2. *La Transición hacia la Ciencia Crítico-Constructiva de la Educación*

La evolución teórica de Klafki hacia una concepción más crítica de la educación fue un proceso dialéctico influido por la situación político-social, influencias intelectuales y sus propias reflexiones. La emergencia de la tendencia crítica en la ciencia de la educación, con la emancipación como objetivo principal, no fue solo una reacción al movimiento del 68. Un factor decisivo fue una profunda crisis de legitimación de la sociedad, el estado y la ciencia. Las ciencias, especialmente las humanas y sociales, se vieron obligadas a incluir reflexiones críticas sobre la sociedad e ideologías, desarrollando conciencia sobre las condiciones sociales que las influenciaban. La pedagogía debió reflexionar críticamente sobre su función social y su relación con el desarrollo social.

La palabra clave «emancipación» dominó el debate pedagógico alemán post-1968, llevando a la idea de que una tarea fundamental de la ciencia de la educación era investigar las condiciones y obstáculos para una democratización progresiva de la sociedad y la educación. Esto resultó en un acercamiento de la ciencia de la educación a las ciencias sociales, incorporando más sus perspectivas. Klafki se esforzó en «una ciencia de la educación como teoría crítica». Introduce el concepto de «crítica de la ideología», argumentando que la reflexión sobre objetivos educativos requiere un enfoque doblemente crítico. Primero, hay que examinar si los objetivos reflejan intereses sociales no reflexionados; segundo, investigar si ciertos grupos esconden conscientemente sus intereses para crear una «conciencia falsa» en otros, incluyendo educadores. La ciencia de la educación puede contribuir a definir objetivos educativos mediante la investigación hermenéutica, la crítica de la ideología y la empírica, superando la mera descripción y el análisis de objetivos existentes. Su interés de conocimiento busca el cambio de la praxis según criterios como «madurez», «autodeterminación», «libertad», «democratización» y «emancipación».

3.3. *El Modelo de una Didáctica Crítico-Constructiva*

Para Klafki, no hay diferencia entre la didáctica «crítico-constructiva» y la didáctica «fundamentada en el concepto de la formación» (*Bildung*). Considera que el concepto histórico de *Bildung* (ca. 1770-1830) fue crítico-progresivo y crítico con la sociedad. Su concepto actual de educación y formación se basa en los principios de autodeterminación, cogestión y solidaridad, que deben ser válidos para todos los seres humanos. Klafki introduce una distinción conceptual polémica: la existencia de temas directamente relacionados con objetivos crítico-emancipatorios (ej. análisis de conflictos políticos, estructuras de dependencia social, sexología) y un amplio campo de conocimientos, capacidades y técnicas instrumentales. Según Klafki, la didáctica se caracteriza por una

polaridad inmanente. Por un lado, trata del «mundo de la vida» actual de los alumnos, por otro, busca orientar a los alumnos hacia sus posibilidades y tareas futuras, individuales y sociales.

4. La teoría crítica de la educación de Klafki como instrumento de lucha contra los discursos de odio

Aunque Klafki nunca ha abordado directamente los discursos de odio,[2] porque se trata de un tema que no se investigó con la intensidad actual durante la época de su actividad intelectual, se defiende en este trabajo la tesis de que su marco teórico proporciona herramientas para analizar las raíces socioculturales de este fenómeno, ofreciendo la opción de contrarrestarlos mediante una educación orientada a la justicia social.

La teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki se considera un instrumento relevante contra los discursos de odio por su enfoque en la emancipación, la crítica de ideologías y la formación de capacidades democráticas. Algunos de sus elementos clave son:

- La crítica de estructuras opresivas. Klafki integra la crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt para analizar cómo los sistemas educativos y sociales reproducen desigualdades. Esto permite identificar y cuestionar las bases estructurales de los discursos de odio, como el racismo o la xenofobia.
- Los principios formativos democráticos. Su didáctica crítico-constructiva promueve la autodeterminación, la cogestión y la solidaridad como objetivos educativos. Estos valores fomentan el respeto a la diversidad y el pensamiento crítico frente a mensajes discriminatorios.
- Los métodos pedagógicos transformadores: Klafki propone el análisis de problemas sociales clave mediante ejemplos que conectan con la realidad de los estudiantes. Esto facilita deconstruir narrativas de odio desde contextos concretos y promover soluciones basadas en el diálogo.
- El enfoque en la praxis: Combina teoría y acción, incentivando a los estudiantes a participar en la transformación de su entorno. Esto es crucial para generar respuestas activas contra la discriminación.

5. La recepción de la teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki en España y Latinoamérica

La recepción de la teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki en España y Latinoamérica se caracteriza por un reconocimiento significativo y una integración creciente en el discurso pedagógico, aunque con matices propios de cada contexto. En España, la obra de Klafki ha sido valorada como una referencia importante para la didáctica y la reforma educativa, especialmente en la línea de una educación democrática y emancipadora. Su enfoque crítico-constructivo, que combina la crítica social con propuestas concretas para la práctica educativa, ha influido en debates académicos sobre la formación docente y la organización escolar. Se destaca su capacidad para conectar la teoría con la praxis, lo que ha sido útil para repensar la enseñanza en términos de

[2] Christian Roith, «Teorías, definiciones y ejemplos históricos de discursos de odio», en *Los efectos de los discursos de odio entre los y las adolescentes,* ed. Pilar Rodríguez Martínez (Barcelona: Octaedra, 2025), 60-78.

autonomía, solidaridad y cogestión, principios que resuenan con los desafíos educativos contemporáneos en España.[3]

En Latinoamérica, la recepción también es notable, especialmente en el ámbito universitario y en la formación de docentes. Klafki es valorado por su articulación del concepto alemán de *Bildung* (formación integral) con la teoría crítica, adaptándola a las problemáticas sociales y educativas locales. Su propuesta didáctica ofrece un marco para abordar las desigualdades y promover la transformación social mediante la educación, lo que resulta pertinente para contextos latinoamericanos con fuertes retos en inclusión y justicia social. Investigaciones y trabajos académicos en países como Colombia y México han explorado su didáctica crítico-constructiva para diseñar currículos y prácticas pedagógicas que fomenten la emancipación y el pensamiento crítico en los estudiantes.

6. Conclusiones

Los puntos fuertes de la teoría crítica de la educación de Wolfgang Klafki, especialmente su didáctica crítico-constructiva, radican en su capacidad para promover una educación emancipadora basada en la autodeterminación, la cogestión y la solidaridad, así como en su enfoque en la conexión entre sujeto y objeto de conocimiento para fomentar el pensamiento crítico y la transformación social.

Estos elementos son fundamentales en el discurso pedagógico actual en España y Latinoamérica, donde la educación enfrenta retos vinculados a la inclusión, la justicia social y la construcción de paz. En estos contextos, la teoría de Klafki se puede utilizar para diseñar estrategias educativas que abordan problemáticas sociales reales.

Como instrumento contra los discursos de odio, la propuesta de Klafki es valiosa porque facilita el análisis crítico de las ideologías y falsas conciencias que sustentan los discursos de odio, permitiendo su deconstrucción desde la realidad concreta de los estudiantes. Además, promueve escenarios educativos democráticos, permite a docentes y estudiantes participar activamente en la transformación de su entorno y genera respuestas educativas que desarticulan narrativas discriminatorias y fomentan la convivencia intercultural y complementa enfoques actuales de educación para la ciudadanía global y los derechos humanos.

En suma, la teoría crítica de Klafki aporta un marco sólido para diseñar prácticas pedagógicas que no solo educan en contenidos, sino que forman sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la justicia social, lo cual es clave para enfrentar y reducir los discursos de odio en España y Latinoamérica.

[3] Christian Roith. «La recepción de la teoría crítica en las ciencias de la educación en España (1945 – 1990)», en *Historia de la Educación: reflexiones teóricas e investigaciones contemporáneas*, ed. Christian Roith (Madrid: Delta Publicaciones, 2021), 391-404.

Aprender Historia de la Educación en los museos

Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga (España)
sanchidrian@uma.es

Mónica TORRES SÁNCHEZ
Universidad de Málaga (España)
motorres@uma.es

Victoria Eugenia ÁLVAREZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga (España)
victoria.alvarez@uma.es

María Dolores MOLINA POVEDA
Universidad de Málaga (España)
lolamolina22@uma.es

RESUMEN: Los museos, sean de arte, ciencia, educación, juguetes, tecnología, etc., son espacios donde la educación y la investigación convergen para contribuir a comprender el mundo. En cualquier museo se pude aprender Historia de la Educación, aunque, evidentemente, los aprendizajes estarán condicionados por el contenido de los museos. En este contexto, el objetivo de esta comunicación es presentar cómo diversos museos, no sólo museos de la educación, pueden ser utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación. Para ello se ha elegido el Museo del Instituto histórico de Málaga (conocido como Gaona), el Museo de Málaga y el Museo de Artes Populares, también de Málaga; y la obra seleccionada ha sido *Una autopsia* (Enrique Simonet y Lombardo, 1890) que se encuentra en el Museo de Málaga. De este cuadro se ha realizado una ficha didáctica para mostrar al alumnado un ejemplo de cómo realizar una actividad de estas características. Esto se realiza para que, con ligeras adaptaciones, pueda realizarse en las distintas asignaturas de Historia de la Educación. El alumnado debe realizar una tarea previa a la visita, una tarea durante la visita y un producto final de toda la actividad.

PALABRAS CLAVE: Museo; Historia de la Educación; Cultura Material; Recursos de Aprendizaje.

1. Introducción

Los museos son espacios de recreo y contemplación, pero también de reflexión, aprendizaje y conocimiento[1] para los visitantes de cualquier edad,[2] pero esto solo es posible si el museo desarrolla y promueve la función educativa y, para ello, debe reinventarse de forma constante.[3] Un punto de inflexión fue el COVID-19 y la necesidad

[1] Volker Kirchberg y Tröndle Martin, «Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums», *Curator: The Museum Journal* 55, no. 4 (2012): 435-452.
[2] Elena Arbués y Concepción Naval, «Los museos como espacios sociales de educación», *Estudios Sobre Educación* 27, (2014): 133-151. https://doi.org/10.15581/004.27.133-151
[3] Stephanie Downey, «How can museums & schools continue their relationship during & after COVID-19?, Artmuseumteaching (27 de abril de 2020). https://artmuseumteaching.com/2020/04/27/museums-schools-covid-19/ (consultado el 7 de mayo de 2025); Rebecca Kahn, «The COVID-19 is prompting many

de los museos de acercar sus colecciones al público, por lo que las redes sociales, las páginas web, las visitas virtuales,[4] etc., supusieron una forma de mostrar los museos y de que todo aquel que quisiese pudiese conocer sus obras y su historia, aunque muchas de estas medidas ya se estaban implantando antes del COVID-19. No obstante, estas medidas que se siguen implantando hoy en día, son una oportunidad de incluir a todos aquellos que no pueden acercarse físicamente, ya sea por una discapacidad o por no disponer de medios para desplazarse.[5]

Por otro lado, las escuelas y los docentes deben aprovechar los objetos y oportunidades que ofrecen los museos, pues supone un recurso muy valioso para la enseñanza-aprendizaje de diferentes temas que conforman el currículo escolar;[6] además de disponer de una diversa tipología de museos (ciencia, arte, tecnología, historia, juguetes, arqueología, etc.).[7] Sin embargo, Espacio Visual Europa (EVE) destaca que «el aumento del costo de vida ha reducido la capacidad de las escuelas y familias para visitar los museos. Los altos costos de transporte y entradas en algunos casos han llevado a una caída en la participación de escolares en actividades presenciales»,[8] por lo que se aconseja ofrecer programas con menor coste o gratuitos, establecer subvenciones para el transporte escolar a museos y desarrollar y difundir programas educativos digitales,[9] aspecto este último comentado anteriormente y que tuvo un mayor auge con el COVID-19. No obstante, esta digitalización de los museos podría suponer la pérdida de la experiencia presencial, es decir, preparar la visita al museo, desplazarse hasta allí, ver el espacio, cómo están organizadas las obras/objetos, poder detenerse a observarlas y comentar/reflexionar sobre ellas, explorar espacios que no estén en el catálogo digital, etc.

En este contexto, el objetivo de esta comunicación es presentar cómo diversos museos, no sólo museos de la educación, pueden ser utilizados para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación.[10] Hemos elegido el Museo del Instituto histórico de Málaga (conocido como Gaona), el Museo de Málaga y el Museo de Artes Populares también de Málaga. Debido a la extensión de esta comunicación, se va a realizar la ficha didáctica de

museums to reconsider how they communicate their research to the public», *Elephant in the Lab* (2020). https://doi.org/10.5281/zenodo.3751749

[4] Miguel Somoza Rodríguez, «Musealización del patrimonio educativo de los institutos históricos de Madrid. Propuestas para un museo virtual», *Arbor* 187, no. 749 (2011): 573-582. https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3010

[5] Espacio Visual Europa (EVE), «Futuro del Aprendizaje en Museos», EVE Museos + Innovación (11 de febrero de 2025). https://evemuseografia.com/2025/02/11/futuro-del-aprendizaje-en-museos/ (consultado el 7 de mayo de 2025).

[6] Maurely Edith Ochoa Romero, Jhonny Leonardo Erráez Alvarado, Byron Patricio Ordoñez Ocampo y Eudaldo Enrique Espinoza Freire, «Los museos en la enseñanza de Historia» *Revista Universidad y Sociedad* 13, no. 4 (2021): 439-444; Cosme Jesús Gómez Carrasco, Marcos Rebollo Fidalgo, Encarna Lago González y Ana Moreno Rebordinos, «Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria», *Revista Eviterna*, no. 16 (2024): 18-37.

[7] Eva Insulande y David Thorsén, «From museum to school and back again: tracing the biographies of natural history objects, 1866-2024», *Paedagogica Historica*, (2024): 1-19. https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2421368

[8] EVE, «Futuro del Aprendizaje en Museos».

[9] Chiara Panciroli, Anita MacAuda y Manuela Ghizzoni, «Musei connessi in un ecosistema digitale: Il modello hub del MOdE-Museo Officina dell'Educazione», *Annali di Storia delle Universita Italiane* 24, no. 1 (2020): 211–220. https://doi.org/10.17396/97227

[10] María Villalba Salvador, «Texto y contexto. El Museo Nacional de Artes Decorativas como fuente en la investigación histórico-educativa», *Historia y Memoria de la Educación*, no. 10 (2019): 271-308. https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22829

un objeto del Museo de Málaga: el cuadro *Una autopsia* (*¡Y tenía corazón!* / *Anatomía del corazón*) pintado por Enrique Simonet y Lombardo en 1890. No obstante, lo planteado en esta ficha se puede realizar, con ligeras adaptaciones, con otros objetos de los dos museos indicados y en distintas asignaturas de Historia de la Educación (Historia de la escuela, La educación infantil en los sistemas educativos contemporáneos, Historia de la Pedagogía, Historia de la Educación en España o Historia de la educación social).

Uno de los primeros objetivos de las actividades es facilitar al alumnado la visión de los museos como centros educativos, no como centros que se visitan o ajenos al mundo educativo,[11] y como centros donde los egresados de las Facultades de Educación pueden trabajar profesionalmente. De manera general, se pretende:

1. Valorar los museos como espacios educativos.

- Rol pedagógico: Conocer cómo los museos contribuyen a la educación formal y no formal, identificando prácticas efectivas y áreas de mejora. Interesa conocer:
    - ¿Qué estrategias educativas utilizan los museos para involucrar a estudiantes y comunidades?
    - ¿Cómo perciben docentes y estudiantes el aprendizaje en los museos?
    - ¿Qué desafíos enfrentan los museos al implementar programas educativos?
- Diseño de programas educativos: Investigación sobre estrategias didácticas para públicos diversos (niños, adolescentes y adultos).

2. Relacionar la educación inclusiva y accesibilidad con los museos.

- Accesibilidad física y sensorial: Análisis de las adaptaciones necesarias para garantizar la participación de personas con discapacidad.
- Inclusión cultural y social: Explorar cómo los museos pueden representar y servir a comunidades diversas.

3. Analizar la intersección entre tecnología y museos

- Museos virtuales y digitales: Desarrollo y evaluación de plataformas digitales para la educación en línea. Impacto de la tecnología en la experiencia educativa del visitante tanto presencial como online.
- Difusión de los contenidos, exposiciones y propuestas educativas a través de los medios. La investigación no debe terminar con la publicación de los resultados, sino que debe difundirse de forma que se acerque, en la medida de lo posible, al gran público. Conocer la labor de transferencia del conocimiento realizada desde los museos.

El objetivo es que el alumnado aprenda que, a través de un objeto contenido en un museo, no forzosamente museo pedagógico, se puede aprender historia de la educación y que se

[11] Iveta Kestere, Arnis Strazdins, Inese Rezgorina y Reinis Vejins, «Object-based childhood history from museums to university: the Latvian project», *Paedagogica Historica* 60, no. 5 (2024): 927-941. https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2145907; Laura Lucas, Monica Trabajo y Beatrice Borghi, «El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas practices», *Arte, Individuo y Sociedad* 32, no. 2 (2020): 299-317. https://doi.org/10.5209/aris.63288

ponga en ese papel. Para ello debe elegir el objeto y pensar qué contenidos de Historia de la Educación puede abordar a través de él. Luego elaborará una ficha didáctica (Tabla 1). Una vez rodos entregados, el profesor/a muestra todos los objetos (puede ser a través de un PowerPoint) y se plantea a la clase por qué creen que se habrá elegido ese objeto. Por último, brevemente cada alumno se refiere al suyo.

2. Ficha didáctica *Una autopsia*

Planteamos como objeto seleccionado el cuadro *Una autopsia*, también conocido como *¡Y tenía corazón!* y *Anatomía del corazón*, al ser una representación de la autopsia que un forense realiza una joven. Este cuadro puede ser utilizado para explicar cómo ha sido la evolución de la mujer en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos la educación.

Antes de la visita se preguntará al alumnado qué es un museo, si han visitado algún museo de Málaga o de otra ciudad, si conocen o les gusta alguna obra u objeto, qué opinión tienen sobre los museos, si saben los diferentes tipos que hay, para qué sirve un museo, etc. A continuación, se les pedirá que busquen información con el objetivo de profundizar más en el tema y de cubrir las lagunas que pueda haber. También se les explicará la actividad a realizar y los museos que pueden visitar. Deben ir al menos a un museo, observar las piezas y elegir aquellas que más les llamen la atención para, después, buscar información sobre ellas, seleccionar la que trabajarán en la actividad, los contenidos de historia de la educación con que la relacionan y completar la ficha.

Tabla 1

Ejemplo ficha didáctica

Nombre del alumno o alumna:
Nombre del objeto y fotografía: *Una autopsia / ¡Y tenía corazón! / Anatomía del corazón* 
0. ¿Por qué has elegido esta pieza? Justifica tu respuesta: El cuadro elegido ha sido *Una autopsia*, también conocido como *¡Y tenía corazón!* y *Anatomía del corazón*, de Enrique Simonet, porque es una obra que, además de su valor artístico y técnico, aborda temas sociales, científicos y éticos fundamentales en la Historia de la Educación. El cuadro invita a reflexionar sobre la dignidad humana y la mirada científica, cuestiones que siguen siendo relevantes en la formación educativa actual. Además, su relación con el realismo social y la ciencia del siglo XIX lo convierte en un excelente punto de partida para analizar la función formativa que puede

tener el arte. Por otra parte, el hecho de que se represente a una mujer en la autopsia, que parece ser el cuerpo de una posible prostituta, me ha llamado mucho la atención.

1. Información sobre la pieza:

Título: *Una autopsia / ¡Y tenía corazón! / Anatomía del corazón*

Autor: Enrique Simonet y Lombardo

Año: 1890

Características físicas: óleo sobre lienzo (177 x 291 cm.)

Ubicación: Museo de Málaga

Lugar y contexto de realización: el autor cursó sus estudios de pintura en la Academia Española de Bellas Artes y, en dicho periodo, fue pensionado en Roma, lugar donde pintó *Una autopsia*. El periodo en el que estudió Simonet es muy significativo porque durante esos años comenzó una labor que después se continuó a través de la Junta de Ampliación de Estudios (1907)[12] y tuvo una gran importancia para el desarrollo de la cultura, la ciencia y la educación en España, ya que fueron muchas las personas becadas que fueron como Simonet a distintos lugares de Europa. De hecho, el cuadro fue presentado como ejercicio de fin de beca, siendo muy valorado por su valor artístico y por abordar un tema poco habitual en el arte académico de la época, relacionado con la medicina, la muerte y la condición social de la mujer representada, con un gran realismo anatómico y fisiológico[13].

2. Relación con un tema de Historia de la Educación:

La obra la tiene una clara intención social y formativa. El significado de la palabra autopsia es ver con nuestros propios ojos el origen de la muerte, prevaleciendo lo científico, dejando atrás los mitos, supersticiones y creencias religiosas. La autopsia como elemento para conocer mejor el cuerpo humano era algo muy importante en la época y se realizaba con cuerpos de personas anónimas o no reclamados. En el caso de Roma, muchas veces con los que aparecían en el río Tíber. Además, es interesante pensar en la parte femenina, porque se representa a una mujer que se dedicaba a la prostitución, pues el color rojizo del pelo invita a pensar sobre la lujuria y pecado. Con respecto a la formación de los médicos, hombres todos, la mujer no accedía a estudios superiores al considerarlas inferiores. Esto hace pensar en el desconocimiento del cuerpo femenino, porque no interesaba tanto médicamente en una época patriarcal. Además, llama la atención que el órgano que sostiene sea el corazón, con una intencionalidad moralista seguramente, y que el nombre «Y tenía corazón» no fuese original, sino que se pusiera en la década de 1930, cuando la obra llega a Málaga para

[12] Julio Ruiz Berrio, «La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», *Revista de Educación*, no. Extraordinario (2000): 229-248.

[13] Antonio Javier López, «Esta es la historia del cuadro que todos querían mostrarle al Rey en el Museo de Málaga», *Diario Sur*, 21 de enero de 2017; Carlos G. Navarro, «'Enrique Simonet. Una autopsia'. Arte y transformaciones sociales en España (1885-1910)» *Madrid, Museo Nacional del Prado*, no. 124 (2024): 220-222. https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/una-autopsia/d2351d88-907d-4525-85fc-aac39e7703d7 (consultado el 23 de mayo de 2025); Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Deporte, «¡Y tenía corazón! (Anatomía del corazón)», Museos de Andalucía. https://www.museosdeandalucia.es/web/museodemalaga/obras-singulares/-/asset_publisher/GRnu6ntjtLfp/content/-y-tenia-corazon-anatomia-del-corazo-2?inheritRedirect=true (consultado el 23 de mayo de 2025).

quedarse, aunque perteneciera al Museo del Prado. Como se indica en la interpretación de este hecho en una de las fuentes consultadas:

> Estas fechas coinciden con las reacciones clericales y de la sociedad más conservadora frente a los «desórdenes» que a sus ojos suponía la emergencia de las mujeres en el espacio público a raíz de la proclamación de la Segunda República. El cuadro empieza entonces a funcionar como una especie de advertencia moralista dirigida a las mujeres: sobre las consecuencias negativas de una vida marcada por la desobediencia con respecto a lo que se espera de una mujer de orden.[14]

Es evidente que este concepto acerca de la mujer condiciona la educación que se le ofrece, que responderá al papel que se considere que deba ocupar en la sociedad y que será distinta a la del hombre.[15] Esto nos lleva a preguntarnos cómo ha cambiado la educación de las mujeres en la historia. En la Edad Media ya se discutió si las mujeres tenían alma mientras que era «evidente» que los hombres si la tenían. En el siglo XVIII se comenzó a discutir sobre la capacidad intelectual de las mujeres con relación a la de los hombres. Este cuadro plantea el tema del corazón de las mujeres, como órgano donde se sitúan las emociones y virtudes morales (no sólo el órgano físico) y origen de expresiones como «no tener corazón», «tener un corazón de oro», etc.

Además de lo anterior, el cuadro también se puede relacionar con el tema del realismo pedagógico y la introducción de la ciencia y la observación empírica en la educación de la época, defendiendo el aprendizaje a partir de la experiencia y no sólo de lo memorístico y la mera transmisión teórica, tal y como venían diciendo desde la Escuela Nueva.[16] También puede ser un ejemplo para reflexionar sobre la función social del arte como herramienta de concienciación y transformación educativa.

3. ¿Lo que esta pieza quiere «enseñar» se enseñaba en la escuela? Desarrolla tu respuesta:

El cuadro transmite varias enseñanzas sobre la importancia de la observación científica y la elección de temas con carga social y moral. En la segunda mitad del siglo XIX, la educación comenzó a incorporar estas cuestiones, a lo cual contribuyó la aparición en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza,[17] algunos de cuyos principios se pueden ver reflejados en el cuadro, y la influencia que tuvo en nuestro país. Aunque algunas de las cuestiones presentes en el cuadro no se enseñaban en la escuela de esa época, sí estaban presentes en debates filosóficos y pedagógicos. Por otra parte, en cuanto a la enseñanza artística, el dibujo y las bellas artes se consolidaron como materias escolares en la

[14] Elo Vega, «Anatomía de una pintura: el museo como espacio de debate y reflexión feminista», *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, no. 15 (2024): 44. https://doi.org/10.4995/aniav.2024.21909

[15] Pilar Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001); Carmen Sanchidrián, «La incorporación de las mujeres al sistema educativo. Una historia en construcción», en *Género, educación y convivencia*, coords. Juan José Leiva Olivencia, Víctor M. Martín Solbes, Eduardo Salvador Vila Merino y J. Eduardo Sierra Nieto (Madrid: Dykinson, 2015), 9-25.

[16] María del Mar Del Pozo, «El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva», en *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*, ed. María del Mar del Pozo Andrés (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013), 198-218.

[17] Mónica Soria Moya, «La educación en la Institución Libre de Enseñanza», *Quién: revista de filosofía personalista*, no. 15 (2022): 93-112.

segunda mitad del siglo XIX, pero su función era más disciplinaria y técnica que reflexiva o crítica.[18]

Otro tema presente en el cuadro tiene que ver con la educación emocional, en el sentido de reconocer esa dimensión en las mujeres que se dedicaban a la prostitución, puesto que la moral de la época, sobre todo ligada a la religión católica, podía hacer pensar que carecían de sentimientos, con una vida llena de pecado y sin escrúpulos, y al mostrar el corazón como único órgano que aparece en la obra tras la autopsia, para hacernos reflexionar.

3. Conclusiones

El aprendizaje más relevante de estas actividades será percibir los museos desde una perspectiva pedagógica y tomar conciencia de que objetos como un cuadro, un reloj, una muñeca o un examen de hace 50 o 500 años proporcionan información sobre Historia de la Educación y contribuyen a la construcción del conocimiento histórico.

[18] Pilar Salvador del Pozo, «Génesis y evolución del diseño como disciplina en las escuelas de artes y oficios: la construcción de un modelo pedagógico del diseño en las Escuelas de Artes y Oficios del Estado español (1910-2010)» (Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, 2015).

La huella de las educadoras en la formación del profesorado. Rescatando referentes femeninos en la historia de la educación

Carlos SANZ SIMÓN
Universidad Complutense de Madrid (España)
csanzsimon@ucm.es

Teresa RABAZAS ROMERO
Universidad Complutense de Madrid (España)
rabarom@ucm.es

RESUMEN: La comunicación describe una propuesta didáctica orientada a reconocer la contribución de las educadoras en la formación docente inicial. Ante la ausencia de referentes femeninos en los planes académicos de Magisterio, se pretende ofrecer modelos profesionales coherentes con una ocupación ampliamente feminizada. Para ello, la Universidad Complutense de Madrid desarrolló, durante los cursos 2023-2024 y 2024-2025, dos proyectos respaldados por la Oficina de Aprendizaje-Servicio y el programa de Innovación Docente, coordinados por un equipo interuniversitario especializado en historia de la educación, didáctica de la historia y museología educativa, con el fin de propiciar un diálogo intergeneracional que valore la experiencia de las maestras. La intervención se centra en las asignaturas obligatorias de historia de la educación del primer curso de todas las titulaciones de la UCM y en materias posteriores del grado y dobles grados de Pedagogía, involucrando a más de cien estudiantes. Con una metodología cualitativa, se examinó el contenido de las guías docentes para detectar vacíos de género y, mediante historia oral, el alumnado entrevistó a maestras identificadas como referentes, combinando análisis documental y de contenido. Los resultados preliminares señalan la necesidad muy urgente de incorporar referentes femeninos a la formación del profesorado, especialmente en pleno proceso actual de revisión de los planes de estudio españoles. La elevada participación de estudiantes y educadoras indica que iniciativas de este tipo promueven un currículo más equitativo, revalorizan trayectorias profesionales invisibilizadas y ayudan a combatir el edadismo y la invisibilidad generacional, fortaleciendo así una perspectiva histórica más diversa, inclusiva y justa.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación de las Mujeres; Docencia Universitaria; Aprendizaje-Servicio; Innovación Docente; Historia Oral.

1. Introducción

La enseñanza de la historia de la educación constituye uno de los principales ejes curriculares de la formación del profesorado y del resto de profesiones relacionadas con la educación. Su presencia en los planes de estudio en las universidades públicas de España es generalizada, si bien con la implantación del Plan Bolonia ha menguado.[1] Su finalidad reside en la identificación de los referentes y periodos históricos relevantes en

[1] Antonio Francisco Canales Serrano, Yasmina Álvarez González y María José Tacoronte Domínguez. «La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción?», *Revista Española de Educación Comparada* 29 (2017): 240-261. https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.18632

el devenir de la educación, contribuyendo a un alumnado con conciencia crítica y reflexiva con su presente.

Específicamente, en la identificación de los referentes históricos, se trata de un campo de conocimiento a menudo criticado por su fuerte masculinización.[2] Por esta razón, desde principios de siglo se han erigido voces que han reclamado un replanteamiento de la historia de la educación hacia una lectura de género[3] con el objetivo de construir el conocimiento histórico desde una conciencia feminista[4] que permita implantar un curriculum coeducativo.[5]

Para su consecución, se han dado múltiples iniciativas pedagógicas para la recuperación de referentes femeninos, fundamentalmente a través la recuperación de relatos biográficos.[6] En esta línea, la vida de las maestras ha recibido un interés incipiente como referente histórico en la formación de docentes.[7] Las historias de vida se han erigido como uno de los principales recursos educativos para el estudio de las y los protagonistas de la enseñanza,[8] con especial interés en perfiles profesionales como las maestras rurales.[9]

Con este fin, la presente comunicación presenta una propuesta didáctica que busca visibilizar la contribución de las educadoras en la formación inicial del profesorado. Partiendo de las experiencias mencionadas, y como consecuencia de una ausencia generalizada de las mujeres en el curriculum universitario para estas titulaciones, se plantea una iniciativa que pretende reivindicar el potencial coeducativo de la historia de la educación. En el contexto de la Universidad Complutense de Madrid, durante los dos últimos cursos académicos se han llevado a cabo dos proyectos de Aprendizaje Servicio y de innovación docentes dedicados a estimular el diálogo intergeneracional entre el alumnado universitario y las protagonistas durante el siglo XX. De esta forma, se pretende

[2] Carlos Sanz Simón, Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romero, «La *Herstory* de la educación en España. Balance, trayectoria e impacto en las aulas», *Foro de Educación* 22, no. 1 (2024): 167-189. https://doi.org/10.14201/fde.1301

[3] Consuelo Flecha García, «Las mujeres en la historia de la educación», *XXI. Revista de Educación* 6, (2004): 21-34.

[4] M. Engracia Martín Valdunciel, «Conocimiento histórico y conciencia feminista. El lugar de las mujeres en la Historia», *Con-ciencia social* 4 (2021): 125-138. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.4.19107

[5] Pilar Ballarín Domingo, «¿Se enseña coeducación en la Universidad?», *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas* 2, no. 1 (2017): 7-31. https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865; Eulalia Pérez Sedeño, «Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología», *ArtefaCToS. Revista de estudios de la Ciencia y la Tecnología* 7, no. 1 (2018): 121-142. https://doi.org/10.14201/art201871121142; Tània Verge, Mariona Ferrer-Fons y María José González, «Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum», *European Journal of Women's Studies* 25, no. 1 (2018): 86-101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

[6] Zelmira Álvarez, Luís Porta y María Cristina Sarasa, «Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 14, no. 3 (2010): 89-98. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20685

[7] Consuelo Flecha García, «La vida de las maestras en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 16, (2013): 199-222. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10534

[8] Fernando Hernández-Hernández y Estíbaliz de Aberasturi Apraiz, «Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación», *Tendencias pedagógicas* 24, (2014): 133-144. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.009; Silvia López de Maturana Luna, «Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas», *Profesorado* 14, no. 3 (2010): 149-164. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20689; Andreu Serret-Segura, Manuel Martí-Puig y Raquel Corbatón-Martínez, «Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil», *Revista Iberoamericana de Educación* 71, (2016): 217-228. https://doi.org/10.35362/rie71012

[9] Andrea Arranz Morejón, «Las biografías de Marisol y Dolores: dos maestras segovianas en la dictadura franquista» (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, 2020). https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41152

poner en valor la experiencia de aquellas mujeres que han dedicado su vida a la educación y sus aportaciones al debate educativo.

2. Recuperando las voces de las educadoras en las aulas universitarias

La propuesta didáctica que se propone se contextualiza en dos proyectos llevados a cabo dentro de las convocatorias de la Oficina de Aprendizaje-Servicio y de Innovación Docente de la mencionada institución. Ambas iniciativas se realizaron en los cursos académicos 2023-2024 y 2024-2025 y han estado integradas por un equipo interdisciplinar e interuniverstario experto en historia de la educación, didáctica de la historia y museología de la educación.

El primero de ellos se titula *Museos para la memoria. La recuperación del patrimonio histórico-educativo de las personas mayores*. En colaboración con la Universidad para Mayores de la propia UCM, tuvo como finalidad establecer un diálogo intergeneracional que pusiera en valor el patrimonio histórico-educativo, tanto material como inmaterial, de personas dedicadas a la enseñanza en cualquiera de sus vertientes. El segundo se denomina *¿Dónde están ellas? La visibilización de referentes femeninos en la formación del profesorado, la Pedagogía y la Educación Social* y, en una línea similar al anterior, se centra principalmente en la búsqueda de referentes femeninos en cualquiera de estas especialidades de la educación.

En ambos casos, se parte de un análisis del contenido de las distintas materias implicadas y de la selección de criterios para identificar posibles referentes por parte del alumnado. En el caso de la comunicación aquí presentada, nos centraremos únicamente en las asignaturas estrictamente relacionadas con la historia de la educación, siendo estas de carácter obligatorio en el primer curso de todas las titulaciones de la UCM –titulada *Historia y corrientes internacionales de la educación*–, así como de cursos ulteriores en el caso del Grado en Pedagogía o de los dobles grados en Educación Infantil y Pedagogía y Educación Primaria y Pedagogía –en el caso de la materia titulada *Historia del pensamiento pedagógico*–. A lo largo de las experiencias ha participado más de un centenar de estudiantes interesados en estas iniciativas.

Para su realización, se ha partido de una metodología de carácter cualitativo que ha incorporado el análisis documental para analizar el contenido de las distintas asignaturas implicadas y las contribuciones de los referentes femeninos, y, a su vez, el análisis de contenido desde la historia oral, necesario para poder recabar los testimonios de las educadoras por parte del propio alumnado participante en los proyectos.

La labor del alumnado no se ha ceñido exclusivamente a la realización de las entrevistas. Además, han tenido que realizar microinvestigaciones sobre los contextos histórico-educativos de cada persona entrevistada y maquetar con información complementaria cada uno de los casos, finalizando con una conclusión reflexiva sobre la experiencia vivida.

3. Primeras conclusiones

Los primeros resultados ponen de manifiesto la necesidad urgente de incluir referentes femeninos en la formación del profesorado desde la historia de la educación, máxime en un momento de replanteamiento de los planes de estudio del magisterio en España. Este hecho viene avalado, además, por una considerable aceptación de las iniciativas por parte del alumnado participante y de las educadoras implicadas en ellas, las cuales ven en este

tipo de proyectos una oportunidad para revalorizar sus trayectorias y contribuciones profesionales. En definitiva, consideramos que propuestas como las aquí presentadas pueden contribuir no solo a un curriculum más igualitario y proporcional a la realidad de la profesión docente, sino también a combatir el edadismo y a poner en valor los testimonios de educadoras que han dedicado toda su vida a la enseñanza.

Os professores, entre a reforma e a inovação: Um olhar sobre o período pós-Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986)

Joaquim PINTASSILGO
Universidade de Lisboa (Portugal)
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

RESUMO: A inovação em educação pode ser entendida como um processo de mudança intencional, voluntário e deliberado, assente num conjunto de valores, que se expressa por via de novos recursos pedagógicos, de novas estratégias de ensino-aprendizagem ou de novas crenças educativas. Essa novidade é, no entanto, sempre relativa a um contexto e, de alguma maneira, enraizada na tradição. Tomando como referência a forma escolar, a inovação pode ser interpretada como todo o tipo de conceções e práticas que procuram questionar dimensões diversas desse paradigma. Importante é, a este propósito, a distinção que pode ser feita entre reforma e inovação; a primeira é instituída pelo poder político, numa lógica *top-down*; a segunda desenvolve-se no terreno das escolas, num movimento *bottom-up*, e nela os professores assumem o papel de protagonistas principais, constituindo-se como o elemento central do processo de mudança educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Inovação; Reforma; Lei de Bases do Sistema Educativo.

1. Introdução

O presente texto tem por finalidade analisar o debate sobre a inovação em educação tal como se desenvolveu no contexto decorrente da aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e da implementação subsequente de uma reforma global do referido sistema. 1986 foi, também, o ano da adesão à então CEE (hoje, União Europeia); a política educativa do período que se lhe seguiu foi muito marcada pelos desafios decorrentes dessa integração e pela necessidade de aproximação aos padrões europeus. Daremos uma particular atenção ao papel dos professores no que se refere à implementação de inovações educativas. Recorreremos, para tal, a uma das publicações periódicas que veem a luz do dia nesse período, *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* (1988-2002).

O Instituto de Inovação Educacional (IIE) foi criado, em 1987, no âmbito de uma reestruturação dos serviços do Ministério da Educação, tendo por principais atribuições o estudo e o desenvolvimento de métodos e técnicas de inovação pedagógica e a conceção e experimentação de equipamentos e material didático. O primeiro presidente do IIE foi Manuel Ferreira Patrício, professor da Universidade de Évora. O Instituto foi extinto em 2002, na sequência de uma outra reestruturação dos serviços do Ministério. A revista *Inovação* viu o seu primeiro número publicado em 1988. O presidente do Instituto surge como seu primeiro diretor. Segundo a «Apresentação», assinada por ele próprio, a revista assume uma vocação de «intervenção educativa» e propõe-se divulgar «artigos científicos, projetos de investigação e experiências inovadoras».[1] Apresenta, na fase inicial, uma periodicidade trimestral, passando mais tarde a quadrimestral.

[1] Manuel Ferreira Patrício, «Apresentação», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 1, no. 1 (1988): 3.

Focaremos a nossa análise, neste contexto, no período de publicação da revista delimitado pelos anos de 1988 e 1992, o qual corresponde aos anos iniciais de implementação da reforma educativa e durante os quais foram publicadas algumas das suas principais peças legais, designadamente as referentes à reforma curricular (1989) e à reforma da gestão escolar (1991). Este período corresponde, em traços gerais, ao desempenho do cargo de ministro da Educação por Roberto Carneiro (1987-1991), o grande protagonista político da reforma, num governo do Partido Social Democrata chefiado por Cavaco Silva.

A LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de outubro - foi aprovada na Assembleia da República, o parlamento português, como resultado de um consenso bastante alargado após a apresentação de projetos por parte da maioria dos partidos e de um debate que se prolongou por vários anos. A LBSE permanece em vigor, tendo sido apenas alvo de revisões pontuais relacionadas, designadamente, com a concretização do processo de Bolonha e com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Os grandes princípios da LBSE são inspirados na Constituição de 1976 e nas declarações universais; a escolaridade é alargada para 9 anos, sendo cumprida por um Ensino Básico organizado em 3 ciclos (4+2+3), seguido de um Ensino Secundário de 3 anos. Os propósitos de formação integral e de educação para a democracia conduzem à criação de uma área transversal designada como Formação Pessoal e Social (FPS). A LBSE procura sistematizar os passos dados nos anos que a antecederam nos campos da educação pré-escolar, da educação profissional, da educação especial, da educação de adultos, da diversificação do ensino superior, da formação de professores, entre outros.

Na sequência da aprovação da LBSE é formada, por iniciativa do governo, uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que tinha como missão a elaboração de documentos de trabalho incidindo sobre áreas setoriais do sistema educativo em processo de reforma. Os discursos são então dominados pelo caráter imperioso de uma reforma global do sistema educativo.

2. Reflexões em torno do conceito de inovação

A implementação da reforma educativa torna este período muito fértil em reflexões sobre o conceito de inovação e esse facto está bem presente nas páginas da revista *Inovação*. A própria designação da publicação expressa claramente esse propósito. Em artigo cuja primeira parte foi publicada no número inaugural da revista, e subscrito pelo seu diretor e presidente do Instituto, Manuel Ferreira Patrício, significativamente intitulado «A inovação no centro da reforma educativa», é proposto um conjunto de reflexões que surpreende pela sua atualidade. Num primeiro momento o autor procura desmitificar a própria palavra inovação, ao considerar que ela se havia tornado numa «palavra mágica», numa «moda», para além de conter «sentidos múltiplos» e, por vezes, «pouco claros», de ser utilizada em «contextos» também eles diversos e de lhe ser atribuída uma indiscutível «bondade».[2] O autor diferencia o conceito de inovação de outros que lhe são próximos como mudança, progresso e renovação. Para, em seguida, refletir de forma particularmente interessante sobre a relação entre inovação e tradição. Segundo ele, a tradição representa «uma dinâmica e não uma estática», ao contrário do «tradicionalismo», que significa «o congelamento da tradição». E conclui sublinhando a íntima e complexa relação entre os dois termos: «Na verdade, e paradoxalmente, o movimento vivo da tradição é não só compatível com o movimento da inovação, como

[2] Manuel Ferreira Patrício, «A inovação no centro da reforma educativa - 1», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 1, no. 1 (1988): 5.

parece implicá-lo e exigi-lo, por supor que o núcleo vivo que a tradição traz cresce, desenvolve-se, enriquece-se e pode mesmo metamorfosear-se»[3].

Essa conceção vai ao encontro do que tem sido defendido por diversos autores contemporâneos. Não há inovação sem tradição, ou seja, sem raízes que a fertilizem; a tradição é permanentemente revisitada pelos educadores inovadores; além disso, ela própria se institui como tradição, daí que faça todo o sentido recorrer a um conceito paradoxal como «tradição de inovação».[4]

Um outra articulista de *Inovação*, Maria Odete Valente, apresenta uma definição de inovação que se aproxima, em alguns aspetos, de algumas das concetualizações mais recentes:

> Entenda-se por inovação educativa toda mudança deliberada, original, específica e que se espera poder contribuir para melhorar a qualidade da educação […]. A inovação é um processo e não um acontecimento […]. E porque a mudança, mesmo quando enquadrada por uma organização e por ela condicionada, é realizada por indivíduos, as perceções e motivações destes […] jogam um papel determinante no seu sucesso.[5]

Para além do caráter deliberado, do facto de dever ser entendida como um processo e de ter em vista a melhoria da qualidade da educação, a autora chama a atenção para o papel central que é assumido pelos atores - em particular, pelos professores - e pelas representações por eles construídas para darem sentido às mudanças que consideram adequadas.

Num artigo de autoria coletiva, subscrito por Isabel Valente Pires, Sérgio Niza, fundador do Movimento da Escola Moderna (MEM) português, e Joaquim Coelho Rosa, presidente do Instituto e diretor da revista entre 1990 e 1993, defende-se idêntico protagonismo dos professores, neste caso associado à ideia de cooperação entre pares na resposta aos problemas concretos colocados pelo quotidiano escolar, para além de se relativizar a novidade absoluta contida na inovação:

> Pelo simples contacto de trabalho solidário com os seus colegas, o professor pode ser a grande força de mudança e de inovação. Inovar e criar não implicam, na maior parte das vezes, inventar de raiz algo de novo […]. Ser agente da mudança conduz a adaptar continuamente as práticas e atitudes às necessidades do real.[6]

---

[3] Manuel Ferreira Patrício, «A inovação no centro da reforma educativa - 1», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 1, no. 1 (1988): 8-9.

[4] Almuneda García. *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas* (Albuixech: Litera Libros, 2017); David T. Hansen. *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's cread* (New York: Teachers College Press, 2001); Françoise Cros. *L'innovation scolaire* (Paris: INRP, 2001); Jaume Carbonell Sebarroja. *A aventura de inovar: A mudança na escola* (Porto: Porto Editora, 2001); Joaquim Pintassilgo, «A Educação Nova em Portugal: Construção de uma "Tradição de Inovação"», *Historia Caribe* XIII, no. 33 (2018): 49-82. https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.4; Peter Burke, «Cultura, tradição, educação», en *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, eds. Décio Gatti Júnior y Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007), 13-22.

[5] Maria Odete Valente, «Inovação e metodologias de ensino», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 1, no. 1 (1988): 23.

[6] Isabel Valente Pires, Sérgio Niza y Joaquim Coelho Rosa, «O professor, a escola e a comunidade», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 3, no. 1-2 (1990): 157.

Num outro artigo, da autoria de Rui Canário, em coerência com a distinção, a que o autor procede, entre reformas e inovações e com a centralidade atribuída às escolas como o local privilegiado tendo em vista a produção de mudanças, o autor defende o seguinte: «O nível decisivo para pensar a mudança não é o nível central mas o nível local, as escolas»,[7] ao acolherem e reinterpretarem, de forma criativa e plural, as orientações reformistas definidas a nível central.

3. A inovação na Lei de Bases e na Reforma do Sistema Educativo

Na opinião de Manuel Ferreira Patrício, o texto da LBSE contém um conjunto amplo de referências à ideia de inovação, o mesmo acontecendo em relação à Proposta Global de Reforma da CRSE. A inovação aí propugnada atravessa dimensões diversas da vida escolar. Uma delas é a relativa, na opinião do autor, ao próprio modelo de escola proposto, o de «Escola Cultural» ou «Pluridimensional».[8] O «projeto Escola Cultural» inicia-se, sob a forma de experiência pedagógica, no ano letivo de 1987/88 e conduz à criação de uma variedade de «clubes escolares» (em áreas como o teatro, a música, a rádio, o jornalismo, o desporto, o artesanato, a informática, etc.) como forma de expressão das «atividades de complemento curricular» referidas na LBSE. Os clubes foram a manifestação mais viva desse efémero projeto e, paradoxalmente, o seu sucesso é comprovado pelo facto de a sua existência nas escolas vir até à atualidade.

Uma outra dimensão é a que se refere ao currículo. A reforma curricular que operacionaliza, neste terreno, o estipulado pela LBSE teve como ponto de partida a publicação do decreto-lei nº 286/89 de 29 de agosto. Uma das inovações mais destacadas a este nível nas páginas da revista é a relativa à área da Formação Pessoal e Social e que tem expressão, por exemplo, na gravação de uma mesa-redonda, «A Formação Pessoal e Social em debate», publicada no volume 2, número 4, datado do ano de 1989, e, também, no «dossier» que lhe é dedicado e que está incluído no número duplo 1-2 do volume 3, publicado em 1990. Ramiro Marques, em artigo sobre o tema, considera que a LBSE «concede um lugar central ao papel da escola na educação pessoal e social dos alunos».[9] O autor defende que essa área deve expressar-se por duas vias, a transversal e a disciplinar, um tema que é polémico tanto nesse momento como na atualidade. Na opinião do autor, «tal educação deverá evitar quer o endoutrinamento quer o relativismo ético».[10] Considera, ainda, ser essa área distinta da Educação Moral e Religiosa. Este texto é anterior ao decreto da reforma curricular que vai, de facto, criar uma disciplina, chamada Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), mas, por pressão da Igreja Católica, vai colocá-la como alternativa à Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outra confissão), uma opção muito contestada no campo educativo. Em artigo incluído no já referido «dossier», Guilherme d'Oliveira Martins, um futuro ministro da Educação, debruça-se sobre a inclusão da Educação Cívica no espaço transdisciplinar da Área Escola (no caso do 3º ciclo do Ensino Básico), defendendo essa opção. Segundo ele, o pressuposto é a de que «a cidadania começa a manifestar-se no seio da própria escola». A sua abordagem deve,

[7] Rui Canário, «O papel da formaçãao e da pesquisa», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 4, no. 1 (1991): 78.
[8] Manuel Ferreira Patrício, «A inovação no centro da reforma educativa - 1», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 1, no. 1 (1988): 10.
[9] Ramiro Marques, «A Educação Moral e Cívica na Proposta Global de Reforma», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 2, no. 1 (1989): 37.
[10] Ramiro Marques, «A Educação Moral e Cívica na Proposta Global de Reforma», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 2, no. 1 (1989): 38-39.

no entanto, estar «tanto quanto possível ligada à vida prática»,[11] «sem a tentação de se fazer aí proselitismo».[12] O foco deve estar na compreensão dos direitos e dos deveres, tendo como referência os Direitos Humanos, e na valorização da participação democrática. Em coerência com essa perspetiva, as estratégias sugeridas são atividades de pesquisa, trabalhos de grupo, contacto com organizações políticas e sociais, debates, exposições, visitas de estudo, projeção de filmes, entre outras.

Um outro tema em destaque nas páginas da revista é o referente à profissão docente e à formação de professores, em particular a formação contínua, considerada, por Manuel Ferreira Patrício, essencial «no quadro de uma estratégia ampla de inovação educativa».[13] No já referido artigo de Pires, Niza e Rosa procura-se esboçar um novo perfil para o professor, considerado um «profissional» e um «educador», e a quem é atribuída uma diversidade de funções na sala de aula, na escola e na comunidade. São igualmente diversos os saberes que ele deve articular, «saber científico», «saber técnico» e «saber prático», o que manifesta a consciência que os autores têm acerca da complexidde do trabalho docente, que aspira à «realização de um ideal de sabedoria». Segundo os autores, «falar do professor como profissional é, em primeiro lugar, falar da pessoa que encara e vive, com autonomia, responsabilidade e brio, o papel de educador». É, no fundo, a ideia de profissionalidade docente que é aqui esboçada, para além da compreensão da inevitável interligação entre a pessoa e o professor. Finalmente, temos a referência a uma ideia presente historicamente nas reflexões sobre a docência, a relativa à sua exemplaridade: «O perfil assim traçado parece apontar para o professor como cidadão exemplar»; no entanto, os autores procuram demarcar-se de uma interpretação tradicional dessa ideia: «Não significa, porém, este requisito de exemplaridade qualquer formulação moralizante de princípios e ideais».[14]

Em 1991 é publicado um «dossier» sobre a formação contínua de professores, quando já está a ser preparada legislação sobre o tema, a qual verá a luz do dia no ano seguinte. Este facto mostra a preocupação da revista *Inovação* em intervir, de algum maneira, na atualidade educativa, debatendo os temas que estão na agenda política. Embora o Instituto seja um organismo do Ministério da Educação, as opiniões que vão sendo expressas pelos académicos que nela colaboram manifestam alguma autonomia em relação ao poder político. O coordenador do «dossier», António Nóvoa, defende que a formação contínua «encontra-se, obviamente, na encruzilhada desta nova profissionalidade docente».[15] Segundo o autor, o modelo a ser seguido deve privilegiar «os processos de auto-formação», os «projetos de investigação-ação», a «experiência profissional», «a consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha» e «a articulação com os projetos educativos da escola», transformando estas em «lugares de formação».[16] É um modelo alternativo este que é esboçado, em contraponto aos modelos académicos, e que vai ser parcialmente acolhido pelo legislador, designadamente no que se refere à centralidade

[11] Guilherme d'Oliveira Martins, «A Educação Cívica», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 3, no. 1-2 (1990): 11.
[12] Guilherme d'Oliveira Martins, «A Educação Cívica», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 3, no. 1-2 (1990): 13.
[13] Manuel Ferreira Patrício, «A inovação no centro da reforma educativa - 2», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 2, no. 1 (1989): 10.
[14] Isabel Valente Pires, Sérgio Niza y Joaquim Coelho Rosa, «O professor, a escola e a comunidade», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 3, no. 1-2 (1990): 159-160.
[15] António Nóvoa, «A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a escola-organização», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 4, no. 1 (1991): 68.
[16] António Nóvoa, «A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a escola-organização», *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional* 4, no. 1 (1991): 70-73.

atribuída no decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro, aos centros de formação de associações de escolas e a abertura dada à organização de modalidades de formação como oficinas e projetos.

A revista *Inovação* promove, nesta fase, o debate sobre vários outros temas que se encontravam na agenda político-educativa mas que não temos aqui condições para analisar com detalhe, pelo que nos limitaremos a enunciá-los brevemente: o tema da gestão escolar, centrado na defesa da autonomia das escolas, no seu entendimento como comunidades e na valorização dos respetivos projetos educativos; o tema do ensino profissional, num contexto em que se procurava reconstruir um sistema de formação profissional no âmbito do ensino secundário, extinto na sequência da unificação operada nos anos 70; o tema relativo à introdução das «Novas Tecnologias da Informação» na escola, centrado na experiência do «projeto Minerva», iniciado em 1985, e no entendimento do computador como uma «ferramenta» educativa.

4. Conclusões

Procurámos, com este trabalho, inventariar as propostas e experiências inovadoras presentes no campo educativo no período subsequente à aprovação da Lei de Bases de 1986, correspondente à principal fase de implementação de uma reforma global do sistema eductivo, e, simultaneamente, delimitar os termos do debate sobre o próprio conceito de inovação e suas implicações na atualidade. Destacámos, neste contexto, as representações então construídas sobre o professor e a tentativa de elaborar um novo perfil profissional e um modelo alternativo de formação contínua centrado na experiência e na escola. O pressuposto é o de que a preservação da memória das inovações educativas é um exercício fundamental para que possamos ter, hoje, profissionais de ensino conscientes da historicidade dessas conceções e dessas práticas e detentores de um olhar crítico em relação a eventuais «modas» pedagógicas.

El compromiso social de la Historia de la Educación con la igualdad: patrimonio educativo, museos pedagógicos y mujeres

Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla (España)
pabloalvarez@us.es

María Celi CHAVES VASCONCELOS
Universidade do Estado de Rio de Janeiro (Brasil)
maria2.celi@gmail.com

RESUMEN: Actualmente, al quehacer del investigador/a científico/a se le exige prestar mayor atención a las labores de socialización, transferencia, divulgación y difusión de la ciencia, las cuales, generalmente en el área de Teoría e Historia de la Educación, han quedado relegadas a un segundo plano al considerarse secundarias. El reto primordial de la divulgación social para los historiadores/as de la educación no reside meramente en transmitir el saber científico, sino en facilitar una representación más democrática e igualitaria del mismo. Los museos pedagógicos facilitan múltiples oportunidades didácticas para visibilizar y dar a conocer a la sociedad una historia de la educación de las mujeres, ligada a formas más completas de reconstruir e interpretar el pasado de la educación. Desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en colaboración con otros ocho museos pedagógicos, y gracias al patrocinio del Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, se ha puesto en marcha «Patrimonio histórico educativo en femenino», un proyecto de difusión y transferencia del patrimonio educativo en perspectiva de género, pionero en el ámbito de la historia y la museología de la educación española. Este trabajo narra cómo la Exposición Virtual «Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades», se ha convertido en un instrumento cultural y didáctico que ayuda a repensar nuestra historia educativa desde otra perspectiva menos androcéntrica, permitiéndonos reconstruir el espacio que niñas y mujeres han tenido en las aulas en su etapa escolar y en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Patrimonio Educativo; Museos Pedagógicos; Mujeres.

1. Introducción

En los tiempos que corren, aún siguen haciéndose presente acciones y prácticas culturales y educativas basadas en modelos de pensamiento androcéntrico, que cuanto menos, merecen ser revisadas y reformuladas mediante *impertinentes violetas* que nos ayuden a tener una percepción diferente de la sociedad y de la desigualdad de género imperante.[1] Si queremos participar activamente en la construcción de una ciudadanía global comprometida con la igualdad de género, necesitamos ponerla en el centro de la cultura y la educación, cuestionándonos incluso la naturaleza de las relaciones de género y facilitando oportunidades para un cambio personal y colectivo que aspire a la inclusión como proyecto social. La necesidad de seguir aspirando a la coeducación a través de lo

[1] Fabiola Zermeño. *Cerrando el círculo. Ruta para la gestión de evaluaciones de políticas públicas de igualdad de género*. (Panamá: Áreas de Género y Evaluación del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe, 2012). https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/cerrando-el-circulo-ruta-para-la-gestion-de-evaluaciones-de-politicas-publicas-de-igualdad-de-genero

cultural conlleva asumir que todas las personas tienen que ser formadas de igual manera en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y expectativas que no esté jerarquizado exclusivamente en función de la variable sexo.

Si queremos aspirar a educar en y hacia la igualdad, las instituciones educativas han de dejar de ser espacios miméticos de transmisión de los valores sociales dominantes, para convertirse en agentes críticos de transformación social. A este respecto, el compromiso social de la Historia de la Educación con la igualdad es un reto emergente, un asunto en continuo proceso evolutivo, que ha de aspirar a ayudar a construir una sociedad más justa, equitativa, diversa y plural. A los historiadores/as de la educación del tiempo presente, nos corresponde en este sentido sacar a relucir tantos silencios, desconocimientos y olvidos históricos ligados a niñas y mujeres, que se han invisibilizado a la hora de contar la historia, en general, y la de la educación, en particular. Porque no cabe duda de que la educación, a través de la promoción de la inclusión, la interculturalidad, la igualdad de género y la lucha contra la discriminación, juega un papel fundamental en la construcción de un futuro mejor. Divulgar una historia de la educación de las mujeres conlleva un compromiso social por parte del investigador/a,[2] que va más allá de lo que determinadas leyes exigen en cuanto a cuotas de género. Y en este caso, contamos con los museos pedagógicos como espacios culturales y sociales, que pueden facilitar a historiadores/as de la educación el reto de reflexionar desde la historia sobre cuestiones de género, para propiciar cambios de roles desde la infancia y para visibilizar cómo aprendieron niñas y mujeres en el pasado.[3] Nos corresponde en la actualidad, como argumentan López y Llonch,[4] ir más allá de lo que hicieron los primeros museos de la mujer en los años ochenta, con el propósito de reivindicar su presencia escondida a lo largo de la historia y defender su papel determinante en el desarrollo de la civilización humana.

2. Museos pedagógicos preocupados por la igualdad: divulgar el patrimonio histórico educativo de las mujeres

Resulta incuestionable que el estudio y recuperación del patrimonio histórico educativo nos ha permitido abrir, especialmente en los últimos veinte años, nuevas oportunidades y posibilidades para generar conocimiento ligado a la interpretación del utillaje etnográfico y arqueológico de la escuela. En lo que respecta al caso concreto de las universidades, a través de sus museos y colecciones patrimoniales, tienen en sus manos el poder de ejecutar un compromiso firme con la construcción de historias desde el presente, así como de ilustrar y materializar disciplinas y temáticas específicas, contribuyendo al desarrollo de la investigación y de la cultura contemporáneas.

Considerando lo anterior, la historia, la memoria y el patrimonio de las instituciones educativas y culturales no pueden difundirse y ponerse en valor sin la recuperación de la voz de la mitad de la población, las mujeres, tantas veces injustamente invisibilizadas por la narrativa museológica y museográfica. Así, a la museología de la educación le corresponde emprender acciones divulgativas que contribuyan a rescatar, interpretar y exhibir un patrimonio histórico educativo que también de voz y visibilice a las mujeres. Las relaciones de género desempeñan un papel determinante en la configuración de

[2] Manuel Villareal Fuentes, «Divulgar ciencia: compromiso social del investigador», *Trilogía. Ciencia, Tecnología, Sociedad* 5, no. 8, (2013): 67-76. https://www.redalyc.org/pdf/5343/534366873005.pdf

[3] Graciela Tejero, «Museo de mujeres: un camino a recorrer en América Latina», *Her&Mus* 3 (2010): 43-47. https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313727

[4] Victoria López y Nayra Llonch, «Una panorámica de los museos de mujeres en el mundo», *Her&Mus,* 3 (2010): 12-18. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313723/403835

aquello que interpretamos y valoramos como patrimonio. Por eso, se ha de reconocer que la exposición, transmisión y difusión del patrimonio educativo de un museo pedagógico puede contribuir notablemente a promover la igualdad de género.

Los museos pedagógicos son espacios institucionales de carácter cultural y formativo que han de estar siempre al servicio de la sociedad, planteándose como objeto de estudio la historia y la memoria de la educación, así como la cultura escolar material e inmaterial. Sus principales funciones tienen que ver con coleccionar, conservar, investigar, exhibir, interpretar, transferir y divulgar el patrimonio educativo. Fomentar la participación de la colectividad en la interpretación de este patrimonio, ha de ligarse siempre al desarrollo de experiencias didácticas orientadas a la reflexión y al intercambio de conocimientos pedagógicos en perspectiva histórica y de género.[5] Si bien el museo pedagógico tiene encomendado el reto de dar a conocer a la sociedad el patrimonio histórico educativo, no puede dejar de convertirse en espacio social encargado de reivindicar la necesaria igualdad entre hombres y mujeres. Hemos de aspirar a construir museos pedagógicos más empáticos que presuman de llevar a cabo un enfoque educativo centrado en la persona y orientado a la transformación de la sociedad hacia una mayor equidad entre niños y niñas.

En las sociedades contemporáneas el proceso de formación se presenta como un ritual de iniciación necesario antes de entrar en la vida adulta. Por ello, se pretende que en la vida escolar haya un aprendizaje y una reproducción de los modelos identitarios de diferenciación sexual binarios. En principio, no hubo conflicto alguno. Mujeres y hombres, como iban a cumplir una función social diferente, debían ser preparados también de forma distinta acorde a ese modelo social de tareas, conductas y valores vigentes. La población española ha asistido a «Escuelas de niñas» y «Escuelas de niños», donde existen aprendizajes específicos para cada sexo, se distribuye el tiempo, se juega, se hace ejercicio físico o manual …etc. Pero, a medida, que las mujeres van conquistando mayores cuotas de igualdad, la escuela supera ese anacronismo y se hace Mixta, es decir, niños y niñas pasan a convivir dentro del mismo espacio. Esta organización tiene un modelo único y homogéneo, no exento de problemas ya que al ser dominante el concepto de normalidad en una sociedad aún muy patriarcal, se ve penalizado con la exclusión quien se salga de ella. En la actualidad, por fortuna, podemos decir que se está caminando hacia una escuela coeducadora donde se valore la diversidad inclusiva y la igualdad entre hombres y mujeres.[6]

Este trabajo pretende dar cuenta de la columna transversal de un proyecto patrimonial interuniversitario coordinado por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en colaboración con un conjunto de varios museos pedagógicos españoles, entre los que se encuentran: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva; el Museo Andaluz de la Educación de Alhaurín de la Torre (Málaga); el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE); el Museo Complutense de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Museo de la Educación «Antonio Molero» de la Universidad de Alcalá; el Centro de Estudios sobre la Memoria de la Universidad de Murcia (CEME); el Museo Pedagógico de

[5] Pablo Álvarez Domínguez y María José Rebollo Espinosa, «Woman and educational heritage in the spanish university museums: good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 57 (2022): 1-21. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/bab26762-0bf2-4e3d-9ed5-b44e05c5411f/content

[6] A este respecto, consúltese el dossier de la exposición *Para qué fuimos a la escuela: patrimonio educativo e identidades*. CICUS. Universidad de Sevilla. Mayo/julio de 2025. https://patrimoniocultural.us.es/files/public/archivos_exposiciones/DOSSIER_EXPO_PARAQUEFUIMOSALAESCUELA.pdf

Castellón de la Universidad Jaume I; y el Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia.[7] «Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades» es el título de un proyecto expositivo de carácter virtual (https://grupo.us.es/mujeryeducacion/), que se ha concebido como una oportunidad para la difusión y promoción de bienes patrimoniales de carácter histórico educativo a través de un ejercicio de divulgación del patrimonio educacional desde una perspectiva de género[8]. Nos referimos a una propuesta que nos permite, mediante un ejercicio de transferencia del conocimiento, la visibilización y puesta en valor del género femenino como ingrediente esencial a la hora de reconstruir, estudiar, analizar e interpretar la historicidad patrimonial del hecho educativo de una forma más vivencial y sentida. El proyecto, que ha dado lugar a varias iniciativas de extensión cultural, tiene como objetivo principal el presentar y dar a conocer a la comunidad una colección de objetos museístico-pedagógicos, escritos y materiales educativos referenciados como artefactos que de una u otra forma fueron utilizados por las mujeres en la historia. En concreto, el diseño de la mencionada exposición se ha concebido para dar a conocer distintos instrumentales, fuentes documentales y sensibilidades en perspectiva femenina, que contribuyen a revelar todo aquello que tiene que ver con la vida cotidiana, las identidades y los procesos educativos vividos por niñas y mujeres.

Doscientas piezas pertenecientes a parte del patrimonio educativo expuesto en los museos pedagógicos señalados –universitarios en su mayoría– (https://grupo.us.es/mujeryeducacion/galeria/), han sido seleccionadas con la intención de facilitar un diálogo con ellas desde un posicionamiento crítico emocional, así como para ser relacionadas con la educación femenina y la cotidianeidad de niñas y mujeres en perspectiva histórica y patrimonial. Cada uno de estos objetos van acompañados de una serie de aportaciones escritas producidas por un nutrido grupo de profesorado interuniversitario vinculado al tema de estudio. Doscientos profesionales adscritos a treinta universidades españolas diferentes han participado de este encargo. Los textos que se muestran en el espacio expositivo han sido creados con la pretensión de subrayar la

[7] Este proyecto ha sido llevado a cabo gracias a diferentes convocatorias públicas competitivas: Convocatoria Subvención para la realización de Postgrados de Estudios feministas y de Género y actividades del ámbito universitario relacionadas con la Igualdad para el año 2024. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad; Convocatoria de Ayudas para Actividades de Divulgación Científica. Universidad de Sevilla. VI Plan Propio de Investigación y Transferencia (IV.2 – Anualidad 2023). (Resolución de 10 de marzo de 2023); Convocatoria de Ayudas para el desarrollo de Iniciativas en Materia de Igualdad de Género, 2023. Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla. (Resolución de 4 de abril de 2023); Convocatoria de Ayudas para Iniciativas Culturales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Vicedecanato de Investigación, Cultura y Comunicación Institucional. (Resolución de 23 de febrero de 2023); Convocatorias de Ayudas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), para el desarrollo de actividades relacionadas con el estudio y recuperación del patrimonio histórico educativo de los años 2023 y 2024. (Resolución de junio de 2023 y de 2024). https://grupo.us.es/mujeryeducacion/patrocinadores-2/

[8] Carmen de la Cruz. *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo* (Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, 1998); Claudia Anzorena, «Mujeres, destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI. Reflexiones desde una perspectiva crítica de género», *Estudos Feministas* 18, no. 3 (2010): 725-746. https://www.scielo.br/j/ref/a/N5LWKqKFPn5XrR78VsxQWNH/abstract/?lang=es; Paula Palacios Rojas, *Guía para la incorporación del enfoque de género en Museos*, (2019). www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/guia_incorporacion_enfoque_genero.pdf; Nuria Varela. *Feminismo para principiantes* (Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, 2019); Pablo Álvarez Domínguez y María José Rebollo Espinosa, «Manuales escolares, patrimonio educativo y perspectiva de género», en *Mujer, educación e inclusión laboral. Una visión desde la manualística escolar (1975-2020),* ed. Virginia Guichot (Barcelona: Octaedro, 2022), 89-112.

concepción objetual de las piezas, así como lo que cada una de ellas representaba/inspiraba específicamente para la vida, la educación y la cotidianeidad femenina[9]. Esta exposición virtual, que la abre la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España, Pilar Alegría Continente, nos permite reflexionar sobre la importancia de rescatar a través de la memoria y el patrimonio pedagógico, la historia de la educación de las mujeres, que durante tanto tiempo ha permanecido mermada, silenciada e incluso prácticamente borrada. Los objetos que conforman el patrimonio educativo no tienen voz, pero a través de una pedagogía de la pregunta, tenemos en nuestras manos la oportunidad para dialogar con ellos y obtener respuestas.[10]



Imagen 1: Captura inicial de la Exposición Virtual: «Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades»

Un cabás, una pluma, una tiza, un saltador, una plancha, un bastidor, una mantilla, una muñeca, una cocinita, un rompecabezas, una regla, un sacapuntas, un dedal, una enciclopedia, una estampa de Primera Comunión, un álbum de bordados, una lechera o un cuaderno de notas, son instrumentos que nos pueden ayudar a entender quiénes somos y bajo qué modelos pedagógicos han sido educados los niños y hombres y, particularmente, las niñas y mujeres de nuestro país. En palabras de Pilar Alegría, «no podemos obviar que los procesos educativos, formales o no formales, que nos acompañan durante las primeras etapas de la vida contribuyen a crear nuestras identidades, en especial las de género, influidas, además, por los dictados sociales y culturales».[11]

[9] Estos textos, además de en la red, pueden consultarse en las siguientes publicaciones: Pablo Álvarez Domínguez, María José Rebollo Espinosa y María Celi Chaves Vasconcelos (coords.). *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades* (Gijón: TREA, Ediciones, 2023). https://idus.us.es/items/68483026-895f-4a4f-b796-070708733bc2; Pablo Álvarez Domínguez (coord.) y María Celi Chaves Vasconcelos. *Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares* (Gijón: TREA, Ediciones, 2024). https://idus.us.es/items/6ec9d50c-c752-462c-89d9-10e9d6de3875

[10] Pablo Álvarez Domínguez, «Dialogar con el patrimonio de la escuela: la práctica del análisis objetual en los Museos de Educación», en *Memoria de la Educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio,* coords. Carmen Colmenar y Teresa Rabazas (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 305-325.

[11] Cfr. https://grupo.us.es/mujeryeducacion/saluda/

Nos encontramos ante un innovador proyecto de transferencia del conocimiento en el ámbito de la museología de la educación, que carecería de valor, si no lo hubiéramos abordado con la pretensión de poner a disposición de la ciudadanía una serie de discursos museográficos y hermenéuticos, ligados a nuevos planteamientos, memorias y narrativas escolares de las mujeres, pensadas como alternativas a las que tradicionalmente han ido configurando la historia de la educación. La exposición virtual cuenta actualmente con alrededor de 14.000 visitas.

3. Reflexiones finales. A modo de conclusión

Si bien es verdad que los museos en los que la mujer se presenta como protagonista han tomado un fuerte impulso para su consolidación en el ámbito museístico internacional, no es menos cierto que queda aún mucho por hacer en este ámbito. Sobre todo, en lo que atañe a generar espacios museístico-pedagógicos y culturales impregnados de discursos museológicos en perspectiva de género, en los que no se hable de la mujer como un sujeto específico existente en la historia, sino como un sujeto con entidad propia dentro de la historia, que esté igualmente representado que los hombres. Los museos pedagógicos, concebidos como espacios inclusivos para la transformación social, han de apostar por visibilizar la historia de la educación de niñas y mujeres desde un enfoque normalizado, coeducativo, claro y directo, favoreciendo claramente la igualdad entre hombres y mujeres.

El proyecto del que se da cuenta en este trabajo nos invita a reflexionar sobre cómo el modelo de educación que recibimos cuando somos niños y niñas tiene un impacto definitivo en la configuración de nuestra personalidad adulta. Lo que nos debe empujar a viajar al pasado para encontrar respuestas a los roles de género y a los comportamientos actuales. «Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades» es una exposición que debe hacernos pensar en el presente y en el futuro de nuestra educación. Ha de inspirarnos e impulsarnos a seguir construyendo un sistema educativo más abierto, flexible y vanguardista, donde se superen los roles de género tradicionales, para construir un modelo de sociedad más igualitaria.

La Historia de la Educación en la actualidad cuenta con un atractivo recurso didáctico y cultural, especialmente prometedor para el desarrollo del obligatorio compromiso social que le toca ejercer de manera determinante en estos tiempos. Son los museos pedagógicos espacios que, si piensan en clave de género, pueden llegar a convertirse en agentes reivindicadores y facilitadores de igualdad entre hombres y mujeres.

Mujeres universitarias y profesionales en el cine de la España democrática: las aportaciones de Pilar Miró y de Icíar Bollaín

Valeriano DURÁN MANSO
Universidad de Sevilla (España)
valerianoduras@us.es

RESUMEN: Las directoras españolas de la Transición (1975-1982), Pilar Miró, Josefina Molina y Cecilia Bartolomé, han abierto camino a las demás en el panorama fílmico nacional. A partir de la década de los 90 empezaron a destacar tres que actualmente cuentan con una sólida filmografía: Gracia Querejeta, Isabel Coixet o Icíar Bollaín. Este trabajo se centra en Miró y en Bollaín por ofrecer en sus películas unas protagonistas que tienen que sobrevivir a nivel laboral en los ámbitos más diversos. Así, se establece una comparativa entre las películas de ambas con el objetivo de conocer la realidad profesional de las mujeres de los años 80 y 90 con respecto a las de la primera década del nuevo milenio. Para ello, se emplea una metodología cualitativa centrada en el análisis del personaje audiovisual como persona y como profesional. La muestra se centra en las protagonistas de los filmes de Miró *Gary Cooper… que estás en los cielos* (1981), *Hablamos esta noche* (1982), *Werther* (1986) y *El pájaro de la felicidad* (1993), las cuatro con Mercedes Sampietro de protagonista en roles de realizadora de televisión, bióloga, pediatra y restauradora de arte, y en las de Bollaín *Te doy mis ojos* (2003), *Mataharis* (2007), *También la lluvia* (2010) y *Katmandú, un espejo en el cielo* (2011), donde Laia Marull, Najwa Nimri, Cassandra Ciangherotti y Verónica Echegui interpretan, respectivamente, a una guía de arte, una detective, una realizadora de cine y una maestra en la India.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio Cinematográfico; Historia del Cine Español; Directoras Españolas; Estudios de Género; Historia de la Educación de las Mujeres.

1. Introducción, objetivos e hipótesis

El cine español realizado a partir de la Transición (1975-1982) empezó a ofrecer una nueva mirada de los personajes femeninos.[1] Esto se advierte en películas de diferentes géneros narrativos –sobre todo a través del drama y del melodrama-, de directores y de directoras, especialmente de las surgidas de la Escuela Oficial de Cinematografía. Las cineastas que apostaron por mostrar seres de ficción femeninos que rompían con lo establecido tenían que sobrevivir en una sociedad dominada por hombres y mostraban su independencia con respecto a ellos, tanto a nivel personal como profesional, fueron Pilar Miró, Josefina Molina y Cecilia Bartolomé.[2] De ellas, la presente investigación se centra en la primera por tener una trayectoria cinematográfica más estable en el tiempo y apostar por mujeres que, como ella, tenían formación universitaria y destacaban a nivel profesional. Estas directoras abrieron camino a otras que desde la década de los 90 cuentan con una sólida carrera en España y protagonizaron una nueva generación de

[1] Virginia Guarinos, «Nosotras dirigimos, nosotras decidimos. Mujeres cineastas para una transición», en *Apuntes de cine. Homenaje a Rafael Utrera*, ed. Virginia Guarinos (Madrid: Delta, 2015), 87-102.
[2] Virginia Guichot-Reina, «Rompiendo la crisálida. Modelos femeninos en el cine de la Transición española dirigido por mujeres», *Making Of*, 170 (2022): 8-20.

directoras,[3] Gracia Querejeta,[4] Isabel Coixet[5] o Icíar Bollaín.[6] De las tres, este trabajo se centra en la tercera por contar en sus películas con unas protagonistas trabajadoras en ámbitos sociales de lo más diverso que reflejan el momento presente.

De esta manera, se pretende establecer una comparativa entre las películas de ambas que cuentan con personajes femeninos protagonistas con el objetivo principal de conocer la realidad profesional de las mujeres de los años 80 y 90 con respecto a las de la primera década del siglo XXI. Para ello se parte de la hipótesis de que las películas realizadas por Pilar Miró y por Icíar Bollaín que se desarrollan en la actualidad muestran a sus protagonistas femeninas en el ejercicio de sus respectivas profesiones. En este sentido, los objetivos de carácter específicos que se plantean son: analizar las escenas que tienen lugar en los espacios laborales de las protagonistas, observar cómo se desenvuelven en el ámbito laboral y constatar si en el ámbito familiar o personal tienen que enfrentarse también a cuestiones derivadas de la vida profesional. La muestra está compuesta por los siguientes filmes: *Gary Cooper… que estás en los cielos* (Miró, 1981), *Hablamos esta noche* (Miró, 1982), *Werther* (Miró, 1986) y *El pájaro de la felicidad* (Miró, 1993) – donde la actriz Mercedes Sampietro ejerce de realizadora de televisión, bióloga, pediatra y restauradora de arte, respectivamente-, y *Te doy mis ojos* (Bollaín, 2003), *Mataharis* (Bollaín, 2007), *También la lluvia* (Bollaín, 2010) y *Katmandú, un espejo en el cielo* (Bollaín, 2011). En estas cuatro películas, Laia Marull, Najwa Nimri, Cassandra Ciangherotti y Verónica Echegui ejercen los roles de una guía de arte, una detective, una realizadora de cine y una maestra en la India. Se trata de mujeres comprometidas, con formación universitaria en la mayoría de los casos e independientes, que evidencian la mirada de sus directoras sobre la realidad profesional de las mujeres con respecto a la de los directores españoles de los mismos periodos: la Transición y el siglo XXI.[7]

Resulta de especial interés que la mayoría de las protagonistas hayan estudiado carreras STEAM, es decir, de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, lo cual resulta bastante inédito en los personajes femeninos del cine español, especialmente en los años 80. Este trabajo se incluye dentro del PID2023-149084OB-I00: «Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática», Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento.

2. Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha empleado una metodología de carácter cualitativo. En primer lugar, se han tomado como base las investigaciones de relevantes autores del ámbito de la Historia del Cine y de la Comunicación Audiovisual,

[3] Francisco A. Zurian (coord.). *Miradas de mujer. Cineastas españolas para el siglo XXI* (Madrid: Fundamentos, 2017).

[4] Carmen Arocena Badillos, «Pilares estructurales del cine de Gracia Querejeta», en *Construyendo una mirada propia: mujeres directoras en el cine español*, coord. Francisco A. Zurian (Madrid: Síntesis, 2015), 235-244

[5] Barbara Zecchi. *Tras las lentes de Isabel Coixet. Cine, compromiso y feminismo* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2017).

[6] José Luis Sánchez Noriega. *Icíar Bollaín* (Madrid: Cátedra, 2021).

[7] Francisco A. Zurian (coord.), *Construyendo una mirada propia: mujeres directoras en el cine español. De los orígenes al año 2000* (Madrid: Síntesis, 2015).

como Román Gubern,[8] José Enrique Monterde,[9] Torreiro[10] o José Luis Sánchez Noriega,[11] autores de diversas obras de referencia sobre la historia del cine español, el cine realizado durante el franquismo y el cine de la Transición. Esto permite elaborar un marco teórico e histórico que ayuda a comprender el tipo de cine existente en el periodo de la investigación, los perfiles de personajes y el interés del poder político en cada periodo a través del cine. Por otra parte, también se ha recurrido a investigaciones que están vinculadas a la Historia de la Educación en España, a los estudios de género y al análisis y la construcción del personaje audiovisual, de autores como Francesco Casetti y Federico Di Chio[12] y Durán Manso.[13]

En segundo lugar, se ha procedido al visionado de los filmes que componen la muestra: *Gary Cooper… que estás en los cielos* (Miró, 1981), *Hablamos esta noche* (Miró, 1982), *Werther* (Miró, 1986), *El pájaro de la felicidad* (Miró, 1993), *Te doy mis ojos* (Bollaín, 2003), *Mataharis* (Bollaín, 2007), *También la lluvia* (Bollaín, 2010) y *Katmandú, un espejo en el cielo* (Bollaín, 2011). El visionado se ha realizado teniendo en cuenta especialmente cómo son representadas las mujeres protagonistas en el ámbito laboral, cómo son los perfiles de mujeres trabajadoras, y qué perfiles se enmarcan en las denominadas carreras STEAM, para poder constatar si existen similitudes o diferencias entre los dos periodos de estudio y si, además, existe alguna evolución. Asimismo, se ha prestado especial atención a las escenas que se desarrollan estrictamente en el espacio profesional y se ha observado si en el espacio familiar o personal estos personajes tienen que resolver cuestiones relacionadas con el trabajo.

En tercer lugar, se ha aplicado a las protagonistas de estas ocho películas la plantilla de análisis de personajes elaborada por el grupo de investigación en Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales (AdMIRA) (SEJ-496), de la Universidad de Sevilla, que se basa en teorías de Casetti y Di Chio (2007). Esta herramienta metodológica estudia a los personajes como persona (nivel iconográfico, psicológico, sociológico y sexual) y como rol, para conocer sus motivaciones y sus acciones. A continuación, se ha realizado un análisis como profesional (Durán Manso, 2022) a las ocho protagonistas, teniendo en cuenta la profesión que tienen, cómo es el desarrollo de la misma, cómo se relacionan con los personajes femeninos y con los masculinos en sus entornos laborales y cómo llevan a cabo la conciliación. Así se especifica:

[8] Román Gubern. *Historia del cine* (Barcelona: Anagrama, 2016).

[9] José Enrique Monterde, «Continuismo y disidencia (1951-1962)», en *Historia del cine español*, eds. Román Gubern, José Enrique Monterde, Julio Pérez Perucha, Esteve Riambau y Casimiro Torreiror (Madrid: Cátedra, 2005), 239-293.

[10] Casimiro Torreiro, «¿Una dictadura liberal? (1962-1969)», en *Historia del cine español*, eds. Román Gubern, José Enrique Monterde, Julio Pérez Perucha, Esteve Riambau y Casimiro Torreiror (Madrid: Cátedra, 2005), 295-340.

[11] José Luis Sánchez Noriega. *Historia del cine: teorías, estética, géneros* (Madrid: Alianza, 2018).

[12] Francesco Casetti y Federico Di Chio. *Cómo anañizar un filme* (Barcelona: Paidós, 2007).

[13] Valeriano Durán Manso, «Representación femenina fuera de la manualística: la mirada de las directoras cinematográficas españolas sobre la mujer trabajadora actual», en *Mujer, educación e inclusión laboral. Una vision desde la manualística escolar (1975-2020)*, ed. Virginia Guichot-Reina (Barcelona: Octaedro, 2022), 183-206.

Película	
Personaje	
Como Persona	
Iconografía: edad, apariencia, habla, transformación	
Psicología: carácter, pensamiento, sentimientos, evolución	
Sociología: social, económico, cultural	
Sexualidad: orientación, vida sexual	
Como profesional	
Profesión: tipo, área, espacio/ lugar	
Desarrollo profesional: funciones, dedicación, proyección	
Relación en el entorno laboral: superiores, compañeros, empleados	
Conciliación: pareja, familia, hijos	

3. Conclusiones iniciales

Las cineastas españolas han dado una visibilidad a los personajes femeninos, bien en roles principales o secundarios, desde los años de la Transición. A pesar de que muchos directores apostaban por ellos en esos años, como José Luis Garci o Pedro Olea, no es hasta la irrupción de Pilar Miró en el panorama cinematográfico español cuando en la gran pantalla se pudieron ver a mujeres independientes que desarrollaban profesiones cualificadas de diverso tipo. En la primera película abordada, *Gary Cooper… que estás en los cielos*, la protagonista es una reconocida realizadora de televisión que aparece en el ejercicio de su profesión en casi todas las escenas, teniendo incluso un puesto de alta responsabilidad en la televisión. Del mismo modo, en la segunda, *Hablamos esta noche*, aparecen tres personajes femeninos que ejercen plenamente sus profesiones: una joven que está haciendo su tesis doctoral sobre las centrales nucleares, una bióloga –a la que da vida Mercedes Sampietro, como en el caso anterior-, y una maestra. Los dos títulos siguientes de la cineasta tienen a una cirujana pediátrica –que aparece operando y que reflexiona mucho sobre cómo se enfrenta cada día a las enfermedades infantiles-, y una restauradora de obras de arte como protagonistas. La formación y las profesiones de las protagonistas de estas películas revelan que Miró tenía muy presentes las consideradas carreras STEAM a la hora de construir sus guiones.

Las aportaciones de esta directora han tenido una interesante continuidad con la labor de las cineastas que debutaron en los años 90. Aunque durante los 80 hubo directores que ofrecieron esta misma mirada, como Pedro Almodóvar, son las cineastas quienes han apostado más por las mujeres profesionales en roles principales. Este es el caso de Icíar Bollaín a través de los filmes analizados. En *Te doy mis ojos* Laia Marull es una guía de arte, de manera que, como en *El pájaro de la felicidad*, este es uno de los ámbitos más tratados por las dos directoras. En *Mataharis* es el universo de la investigación privada donde Najwa Nimri destaca, mientras que en *También la lluvia* es la realización de cine

el ámbito donde se desenvuelve Cassandra Ciangherotti. De nuevo, se repite el ámbito de la técnica audiovisual, como sucedía en *Gary Cooper… que estás en los cielos*, algo que resulta muy relevante para la investigación porque tradicionalmente este sector ha estado ocupado por los hombres, tanto en la realidad profesional como en la ficción audiovisual. El ultimo personaje analizado es la protagonista de *Katmandú, un espejo en el cielo*, una maestra de Barcelona interpretada por Verónica Echegui que desempeña su labor en la India y desarrolla varios proyectos con el propósito de mejorar la educación y el futuro de las niñas, topándose con numerosos muros administrativos y sociales.

Del estudio realizado se pueden extraer varias reflexiones. A través del análisis como persona, se puede afirmar que las protagonistas son mujeres de entre 25 y 45 años, que viven de sus trabajos y que presentan un aspecto actual, cuidado y urbano, marcando así la diferencia con respecto a las mujeres que no ejercen ninguna profesión o trabajan solo en casa. Esta idea se observa más en las películas de Miró que en las de Bollaín. En lo que respecta al aspecto psicológico y sociológico, son mujeres que saben desenvolverse en un mundo «de hombres», se relacionan con ellos con soltura, sus metas se centran en mejorar su estatus profesional y no suelen apartarse de su camino por motivos de índole sentimental. Los casos más claros son las aportaciones de Miró en *Gary Cooper… que estás en los cielos*, *Hablamos esta noche* y *Werther*, y de Bollaín en *Katmandú, un espejo en el cielo*. En cambio, el caso donde esto no se aprecia con tanta intensidad es *Te doy mis ojos*, quizá porque aquí la protagonista sufre el maltrato de su marido y esto afecta tanto a su vida personal como a la profesional. En cuanto a la sexualidad, todas son heterosexuales, pero no siempre disfrutan de una vida sentimental o sexual plena.

Del mismo modo, el análisis como profesional indica que todas dedican mucho tiempo al trabajo, como se observa tanto en las secuencias que se desarrollan en los espacios profesionales como es sus propios hogares, teniendo varias de ellas que trabajar en casa mientras realizan tareas domésticas o atienden a sus hijos. Esto es algo que se constata más en el cine de Bollaín que en el de Miró. Asimismo, el nivel social y económico de las protagonistas suele ser más alto en los filmes de Miró que en los de Bollaín, donde aparecen más mujeres trabajadoras de clase media. Por otra parte, las protagonistas de Miró ocupan cargos de responsabilidad donde su trato con los hombres es directo pero distante, aunque tienen el respeto de ellos, mientras que las de Bolláin tienen un trato con sus colegas varones más igualitario. Esto puede deberse a que la España de los 80 era muy diferente de la España de los 2000 en los que respecta a las relaciones entre los compañeros y compañeras de trabajo que ejercían un mismo puesto. Por último, todas las protagonistas analizadas tienen que enfrentarse a la conciliación familiar, tanto con sus parejas como con sus hijos o con sus padres. Esto se advierte tanto en los filmes de Miró como en los de Bollaín, por muy relevantes que sean los cargos que ocupan.

El retorn d'un Treball de Fi de Grau a l'escola. Redescobrint Carme Serrallonga i Calafell (1909-1997) mestra, directora i fundadora de l'Escola Isabel de Villena

Albert FERNÁNDEZ PARPAL
Universitat de Barcelona (Espanya)
afernandezparpal@ub.edu

RESUM: La present comunicació pretén donar a conèixer l'experiència de la divulgació d'un treball de fi de grau sobre història de l'educació. La recerca detallava l'entramat formatiu de la mestra i traductora Carme Serrallonga i Calafell (1909-1997) i la seva proximitat a l'ideal de la *Bildung*. La proposta divulgativa es va fer a la cloenda del XXVI cicle de conferències de l'Aula Oberta Carme Serrallonga a partir de la lectura d'una breu biografia i d'un col·loqui amb investigadors del camp de la Història i la Filosofia de l'Educació. Al col·loqui es va poder contextualitzar la pedagogia de Carme Serrallonga amb l'ambient de la renovació pedagògica catalana, el moviment cultural de la *Institución Libre de Enseñanza* i els corrents del pensament occidental del segle XX. La divulgació de la recerca va permetre conèixer i apropar a l'Escola Isabel de Villena la figura de la seva fundadora, directora i mestra, Carme Serrallonga i Calafell. Al mateix torn, també ha permès el contacte amb testimonis de primera mà de la protagonista. Juntament amb la disposició del centre escolar ha permès obrir noves línies d'investigació vers Serrallonga a partir de fonts de l'escola i les narratives que poden aportar exalumnes dels inicis de l'escola. En conseqüència, la divulgació ha fomentat un cercle hermenèutic on continuar investigant des d'altres perspectives evidenciant la necessitat del compromís social en la investigació i, en especial, al camp de la història de l'educació.

PARAULES CLAU: Carme Serrallonga i Calafell; Divulgació Científica; Història de l'Educació; Compromís Social.

1. D'un treball de fi de grau a la divulgació social

La present comunicació pretén explicar l'experiència viscuda durant el darrer any a partir de l'elaboració del treball de fi de grau dels estudis de Pedagogia. Tot i ser un petit exercici de tancament –aquesta recerca ha significat el punt de partida de diferents experiències relacionades amb l'acadèmia com poden ser l'edició del text per la publicació en una revista d'investigació i la seva divulgació social– fenomen que s'até en aquest espai.

Sorgeixen certes qüestions vers aquesta experiència; és factible i rellevant fer la divulgació de la recerca d'un treball acadèmic? Com es pot fer una divulgació d'aquestes característiques? Ambdues preguntes seran el centre d'atenció d'aquesta comunicació.

2. Una recerca amb arrels personals: redescobrint a Carme Serrallonga

Un treball de fi de grau sol ser encarat com a un tràmit, un cèrcol pel qual tothom ha de passar per l'obtenció d'un títol universitari. Tanmateix, aquesta obligació acadèmica també pot ser vista com una oportunitat per estudiar alguna inquietud sorgida durant els estudis o durant algun moment vital. Amb la tutoria d'un professor, amb experiència en recerca, és un espai potencial on poder iniciar-se en la investigació i poder estudiar un tema que parteixi de preguntes o inquietuds de l'estudiant. Des d'aquesta actitud –propera

a la fenomenologia– es va encarar la investigació que, tot i no ser una investigació fenomenològica va partir d'un interrogant genuí[1]. Les ganes de conèixer en profunditat la figura de Carme Serrallonga i Calafell, referent de l'escola on vaig créixer durant tota la meva escolarització –dels tres anys fins als divuit– van ser el motor de la recerca.

El treball va intentar –des d'un marc hermenèutic– detallar l'entramat formatiu de la mestra i traductora Carme Serrallonga i Calafell (1909-1997) i la seva proximitat a l'ideal de la *Bildung* germànica. Aquest nexe era vist a partir de tres contextos educatius i vitals de la protagonista. En primer lloc, des de la seva formació en el context de la renovació pedagògica catalana participant en els inicis de l'Institut-Escola, en els Estudis Universitaris Catalans de l'IEC o la gran atracció per la lectura d'autors del noucentisme català. En segon lloc, a partir de la seva estada a la *Residencia de Señoritas* de la *Institución Libre de Enseñanza* on va poder tenir contacte en aquell ambient d'alta cultura compartit amb grans figures com la directora María de Maeztu y Whitney. En tercera instància, des de la seva vessant filològica –de la qual acabarien brotant grans traduccions– va poder tenir un contacte amb grans referents alemanys com foren Bertolt Brecht o Georg Büchner. A través d'aquesta aproximació i l'estudi del seu propi testimoni en resulta una vida dedicada a la resistència per un ideal que agonitzava per culpa del règim dictatorial franquista. Una defensa que es veuria realitzada amb la creació –el mateix 1939– de l'Escola Isabel de Villena com a continuadora del clausurat Institut-Escola i educant en català i on estudiaven nens i nens junts a l'esquena de la inspecció educativa.[2]

En finalitzar el treball, se'm va animar a presentar la recerca al II Premi Jordi Monés i Pujol-Tusquets per treballs d'història de l'educació organitzat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. En aquest espai el treball va ser distingit amb una menció.[3] Aquest reconeixement va propiciar que l'escola contactés amb mi per a compartir d'alguna manera l'estudi fet vers qui va ser una de les fundadores de l'escola i qui seria durant molts anys la directora del centre.

3. L'Aula Oberta Carme Serrallonga com a espai de retorn

L'Escola Isabel de Villena és un centre concertat que està situat a Esplugues de Llobregat, a la falda de Sant Pere Màrtir de Collserola. Actualment, es troba en un procés elevat de renovació institucional, gran part del claustre de professors hi treballa des de fa poc perquè hi ha hagut una elevada quantitat de jubilacions durant els últims anys. A més, l'escola també té l'objectiu d'implicar als i les exalumnes. La direcció vol mantenir i apropar la història de l'escola a la seva comunitat educativa per prendre consciència de la institució de la qual formen part i també el deixant de Carme Serrallonga.

En aquest context, un treball vers la figura de Serrallonga els va semblar molt adient per al XXVI cicle de conferències de l'Aula Oberta Carme Serrallonga. Aquest cicle organitza un seguit de conferències de divulgació científica adaptades als diferents nivells educatius del centre escolar. Des de l'educació infantil fins als estudis de Batxillerat. Finalment, es fa un acte de cloenda amb un caràcter més formal dirigit a tota la comunitat

[1] José Contreras Domingo, «Prólogo», a *Experiencia y alteridad en educación*, comp. Carlos Skliar i Jorge Larrosa (Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009), 7-11.
[2] Albert Fernández Parpal, «Carme Serrallonga i Calafell (1909-1997), el paper de la Bildung a la seva pedagogia» (Treball de Fi de Grau, Universitat de Barcelona, 2024).
[3] Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, «Acte del jurat del II Premi Jordi Monés», 2024.

escolar. Va ser aquest espai on es va decidir apostar per un col·loqui vers Carme Serrallonga.

Aquest acte va ser presentant el divendres 21 de març de 2025 a l'auditori Carme Serrallonga i Calafell de la recentment inaugurada biblioteca J. V. Foix del barri de Sarrià, amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona. El nom de la biblioteca va ser decidit a partir d'una consulta popular i, en segon lloc, va quedar la nostra protagonista i, per aquest motiu, l'auditori duu el seu nom. L'acte va ser organitzat en dues parts, la primera on es proposava la intervenció per donar a conèixer la recerca i, la segona, una proposta musical anomenada «Dones al Jazz» a càrrec dels músics Gemma Abrié i Josep Traver.

4. El relat pedagògic: una estratègia de divulgació

La preparació de l'acte va ser molt intensa i reflexionada. En la seva elaboració calia pensar en el públic potencial a qui es faria la divulgació i com transmetre un treball de fi de grau –una petita recerca acadèmica– de forma dinàmica que pogués captar la seva atenció. De fet, era una reflexió que generava certa tensió. En gran part em qüestionava com podia explicar la figura de Serrallonga a un públic que la va conèixer en persona, que ha treballat a l'escola que va fundar i dirigir, que van ser alumnes seus i, també, que han estat professors meus. Certament, pensar en què seràs davant d'aquestes autoritats et fa sentir dins d'un examen d'alta exigència.

Així, es va optar per fer una dinàmica expositiva que fos molt atractiva i dinàmica en la qual poder atrapar a les persones assistents. L'espai constaria de dos moments, d'una banda, una lectura de la biografia de la nostra protagonista i, d'altra banda, una contextualització de Serrallonga en tres espais: Catalunya, Espanya i Europa. Per tal de fer-ho més adequat es va proposar fer aquest acte acompanyat de més persones expertes que poguessin fer un gran salt qualitatiu a la divulgació.

Aquestes persones serien de diferents espais per donar una pluralitat de visions de Serrallonga i la seva contextualització des d'un espai més acadèmic com d'un altre més social. Aquesta diversitat era buscada per tal d'apropar la universitat a la comunitat escolar. Concretament, vaig demanar l'ajuda d'en Bruno Fortea i Miras, periodista i politòleg el qual va ser company meu a l'escola. El que interessava d'aquest perfil era la seva proximitat a la realitat de l'escola i la seva expertesa en el món de la comunicació, amb ell vam elaborar una breu biografia de Serrallonga on poder reflectir la seva àmplia tasca al món de l'educació sobrepassant els murs de l'escola.

D'altra banda, pel que fa a l'espai de contextualització es va comptar amb la participació dels doctors Eric Ortega González i Paolo Scotton i del doctorand Raúl Arango Pérez, tots tres del Departament de Teoria i Història de la Universitat de Barcelona. Cadascun va poder aportar la seva expertesa a través de la seva formació i les seves investigacions per veure l'espai on situàvem a Serrallonga. El doctor Eric Ortega ho va fer des del noucentisme, la renovació pedagògica catalana i l'Institut-Escola de la Generalitat, el doctor Paolo Scotton des de l'ambient cultural de la ILE i María de Maeztu i el doctorand Raúl Arango des d'una visió del context europeu del segle XX, des de la crisi axiològica fins a la defensa de l'ideal durant les barbàries produïdes.

La combinació de la lectura de la biografia i el col·loqui a partir de les preguntes que dirigia vers la contextualització de Serrallonga van permetre elaborar un relat pedagògic[4]

[4] Conrad Vilanou i Torrano, «Historia conceptual e historia de la educación», *Historia De La Educación* 25, (2013): 35-70. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11166

per entendre la rellevància de la seva figura.[5] Entendre, com una dona tan propera a l'escola no era una dona qualsevol i perquè va acabar obtenint premis com la Creu de Sant Jordi, que fos vista com una dona sàvia[6] o equiparada a la reconeguda Virginia Woolf.[7]

5. Impacte del col·loqui: el valor del diàleg amb la comunitat

L'exercici divulgatiu va resultar amb un retorn immediat de les persones presents a l'acte i és necessari destacar-ne dues grans reaccions. En primer lloc, va permetre a moltes de les persones presents precisar i entendre aspectes de la història de l'escola i de Serrallonga que no coneixien. De fet, es va destacar la importància de contextualitzar a una persona en els corrents culturals i de pensament del seu moment històric. Aquesta contextualització els va afegir als seus records de Serrallonga i recordar vivències de la protagonista: recordar quan els parlava de la seva estada a Madrid o recordar el tractament de l'educació cultural, en especial atenció a la lectura i la música. També es va explicitar com també els havia fet veure que hi ha situacions que es consideren quotidianes i que tenint aquesta perspectiva històrica se'n ressaltava la seva excepcionalitat. Per exemple, obrir una escola el mateix any 1939 per continuar amb la pràctica de l'Institut-Escola, tenir a nens i nenes en una mateixa aula o educar en català. Situacions que si s'haguessin descobert haurien posat en una situació molt crítica a tot el claustre de l'escola.[8]

En segon lloc, no cal menysprear les situacions que van comportar certes reticències. És clau destacar aquests aspectes pel valor de la divulgació social d'una recerca, ja que permeten el seu reajustament i una millora qualitativa impossible d'obtenir si la recerca no surt a la comunitat i aquesta pot donar una retroalimentació. Des d'un sector més veterà del públic, que va viure l'escola en els seus inicis i, en efecte, són grans coneixedors de la figura de Serrallonga, va trobar a faltar anècdotes de primera mà de l'escola, de Serrallonga i d'altres personalitats que van ser molt rellevants per la història de l'escola Isabel de Villena.

Aquesta carència és lògica donada la tipologia d'investigació hermenèutica de la recerca feta, molt centrada en l'estudi hermenèutic de fonts acadèmiques. Altres mètodes d'investigació com poden ser la fenomenologia[9] o la indagació narrativa[10] permeten incloure totes aquestes perspectives. Cal tenir en compte que, el gran objectiu que era contextualitzar la figura de Serrallonga, també buscava dotar i potenciar la importància d'aquestes vides properes a Serrallonga i a l'escola. Altres espais o actes vers Carme

[5] Josep González-Agàpito i Salomó Marqués i Sureda, «Jordi Monés: educación, historia y compromiso social», *Historia De La Educación* 31, (2013): 359-369. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/9392

[6] Marta Mata Garriga, «Galeria de mestres: Carme Serrallonga (1909-1997)», *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral* 15, (1999): 95-97. https://raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145510

[7] Marta Pessarodona i Artigues, «Una dona de lletres: Carme Serrallonga», *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral* 15, (1999): 49-54. https://raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145510

[8] Josep Maria Espinàs i Massip, «Carme Serrallonga», *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral* 15, (1999): 11-32. https://raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145492

[9] Max van Manen, *Investigación educativa y experiencia vívida* (Barcelona: Idea Brooks, 2003).

[10] Jean Clandinin i Michael Connelly, «Rythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms», *Teaching & Teacher Education* 2, no. 4 (1986): 377-387.

Serrallonga giraven al voltant d'aquestes experiències diferint de manera evident amb l'acte de divulgació proposat.

6. Conclusions: el compromís social per viure la recerca

De fet, aquesta situació, permet veure com s'ha anunciat abans, la importància del retorn a la comunitat d'una investigació. Aquestes situacions de discordança perquè alguna persona no esperava aquest producte, permet entrar en un cercle hermenèutic d'investigació. Així, entendre la transferència de la recerca com a un tràmit de la vida acadèmica té un únic caràcter de transmissió. Però entrar en diàleg amb la societat vers la investigació genera un cercle on es poden incorporar gran quantitat de qüestions que obren portes per a continuar fent recerca.

Aquesta actitud genera vitalitat a la investigació. Transformant l'acció, del *fer* recerca al *viure* la recerca. Un canvi substancial en la recerca que permet la polaritat de fonts d'informació i la regulació comunitària d'aquesta mateixa. Com ens remetíem a l'inici d'aquestes paraules, un treball de fi de grau sol ser un tràmit, una activitat acadèmica més per a l'obtenció d'un títol universitari que permet accedir al món laboral. Però si, es capgira la tasca i des d'un primer moment s'indaga en alguna pregunta interior –una pregunta fenomenològica– pot resultar en una temàtica certament interessant per a l'estudiant pot ser una forma de *viure* de primera mà una investigació.[11]

Si, un cop realitzada la investigació, anem més enllà i es té la voluntat de fer una petita divulgació a la comunitat; l'estudiant pot veure com la feina que es fa a la universitat pot tenir una implicació, un gran valor social. Reformulant la visió de la investigació i la universitat com un espai apartat de la comunitat i la societat a favor d'una relació simbiòtica i bidireccional.[12]

Veritablement, l'experiència de la divulgació del treball m'ha permès donar un valor a la feina feta durant un curs acadèmic i veure com hi ha espais on poden estar interessants en la recerca en educació i, específicament de la història de l'educació. A més, ha significat una obertura de portes cap a noves investigacions en torn la institució escolar i Carme Serrallonga i Calafell. L'escola i la seva direcció s'ha mostrat disposada i receptiva per col·laborar. Així mateix, de poder apropar-me a tot el grup de persones que va viure l'escola i el mestratge de Carme Serrallonga per poder entrar a viure una recerca que pot adoptar vessants hermenèutics des de l'estudi de fonts, la fenomenologia o la indagació narrativa.

[11] Janice Huber, Vera Caine, Marilyn Huber i Pam Steeves, «La indagación narrativa como pedagogia en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar volver a contar y revivir relatos de experiencias», *Revista de Educación* 7 (2014): 33-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981

[12] Francisco Esteban Bara i Miquel Martínez Martín, «¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética», *Bordón. Revista de Pedagogía* 64, no. 3 (2012): 77-92. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22051

Els fons documentals per a la història de l'educació a l'Arxiu General del Consell de Mallorca

Maria de la Mar GAITA SOCIAS
Arxiu General del Consell de Mallorca (Espanya)
mmgaita@conselldemallorca.net

Carme LLABRÉS MESANA
Arxiu General del Consell de Mallorca (Espanya)
cllabresm@conselldemallorca.net

RESUM: L'Arxiu General del Consell de Mallorca custodia, des de la seva creació l'any 1983, el llegat documental de la Diputació Provincial de Balears. Aquest fons, que abraça el període de 1812 a 1979, inclou documentació rellevant des del punt de vista de la història de l'educació al nostre àmbit. La comunicació que es presenta pretén oferir un recull descriptiu de les principals sèries documentals vinculades a l'educació, incidint especialment en les temàtiques, perspectives i col·lectius històricament menys atesos. A banda de posar a l'abast aquesta informació per tal de facilitar futures recerques, també es farà esment als diferents recursos que poden emprar els arxius per a la divulgació historicoeducativa, que constitueix una de les finalitats fonamentals d'aquestes institucions, juntament amb la conservació i organització del patrimoni documental.

PARAULES CLAU: Diputació Provincial de Balears; Fonts documentals.

1. Introducció

L'Arxiu General del Consell de Mallorca fou creat l'any 1983 com a servei encarregat de la gestió, conservació i difusió dels documents que anava generant aquesta institució, al mateix temps que assumia el llegat documental de l'extinta Diputació Provincial de Balears.[1]

Un dels àmbits rellevants del fons documental de la Diputació que conserva l'AGCM és el de l'Educació, vinculat a les funcions i serveis en matèria educativa que exercí la institució provincial al llarg de la seva vigència, entre el 1812 i el 1979, amb moments molt diversos dintre de la complexitat històrica d'aquest període.

L'objectiu que ens proposam és presentar i descriure breument les sèries documentals que podem trobar vinculades a la història de l'educació al fons de la Diputació Provincial de Balears i de les institucions benèfico-sanitàries i assistencials que en depenien. La finalitat és contribuir al coneixement d'aquests fons documentals i difondre'ls des del punt de vista de la seva organització i descripció arxivística, facilitant així posteriors recerques.

1.1. *El fons documental Diputació Provincial a l'Arxiu General del Consell de Mallorca*

[1] Isabel Garau i Dolors Medrano (col·lab.), «Arxiu General del Consell de Mallorca», a *Guía de los Archivos de las Diputaciones Provinciales y Forales y de los Consejos y Cabildos Insulares de España*, eds. Grupo de trabajo de archiveros de Diputaciones, Consejos y Cabildos Insulares (Cádiz: Diputación de Cádiz, 2006), 470-480.

El quadre de classificació que organitza el fons documental de la Diputació Provincial de les Illes Balears té una estructura funcional.[2] El primer nivell es composa de quatre grans blocs: Govern, Administració, Serveis i Hisenda:

2. DP.DIPUTACIÓ PROVINCIAL DE BALEARS (DP)

2.DP.1.GOVERN

2.DP.1.01.PRESIDÈNCIA

2.DP.1.02.PLE

2.DP.1.03. COMISSIONS DE GOVERN

2.DP.1.04.COMISSIONS INFORMATIVES I ESPECIALS

2.DP.2.ADMINISTRACIÓ

2.DP.2.01.SECRETARIA

2.DP.2.02.REGISTRE GENERAL

2.DP.2.03.PATRIMONI

2.DP.2.04.PERSONAL

2.DP.2.05.SERVEIS JURÍDICS

2.DP.2.06.CONTRACTACIÓ

2.DP.2.07.ARXIU

2.DP.2.08.PARC MÒBIL I TALLER DE MAQUINÀRIA

2.DP.2.09.IMPREMTA

2.DP.3.SERVEIS

2.DP.3.01.ASSESSORAMENT, TUTELA I CONTROL DE MUNICIPI

2.DP.3.02.BENEFICÈNCIA, SANITAT I ASSISTÈNCIA SOCIAL

2.DP.3.03.PLANS PROVINCIALS

2.DP.3.04.VIES, OBRES I URBANISME

2.DP.3.05.PROMOCIÓ ECONÒMICA

2.DP.3.06.EDUCACIÓ

2.DP.3.07.CULTURA

2.DP.3.08.ESPORTS

2.DP.3.09.SEGURETAT CIUTADANA

2.DP.3.10.BUTLLETÍ OFICIAL DE LA PROVINCIA

[2] El quadre de classificació del Consell de Mallorca és fruit de la tasca que desenvolupa l'Arxiu General del Consell de Mallorca des de la seva creació, en 1983, en les seva funció d'organització dels fons documentals que custodia. Així, aquest quadre s'entén des d'una doble vessant: la vessant administrativa, que implica una constant adaptació de les sèries documentals que el conformen i que són el reflex dels procediments administratius de l'administració; i la vessant històrica, que implica un exhaustiu coneixement i tractament dels fons documentals històrics que té en custòdia i del que el fons Diputació Provincial de les Illes Balears n'és part.

2.DP.4.HISENDA I ADMINISTRACIÓ ECONÒMICO-FINANCERA

2.DP.4.01.INTERVENCIÓ ECONÒMICA I FINANCERA

2.DP.4.02.GESTIÓ I RECAPTACIÓ DE TRIBUTS PROVINCIALS, ESTATALS I MUNICIPALS

2.DP.4.03.DIPOSITARIA / TRESORERIA

1.2. *Sèries documentals dels Expedients d'educació al Fons documental de la Diputació Provincial de Balears*

La macrofunció Educació del fons documental Diputació Provincial de les Illes Balears s'estructura, a la vegada en dues funcions; Expedients d'educació i Expedients del Consell Escolar Primari.

Les sèries documentals que les conformen són les següents**:**

2.DP.3.06.EDUCACIÓ

2.DP.3.06.01.Expedients d'educació

2.DP.3.06.01.01.Beques

2.DP.3.06.01.02.Creació de centres educatius

2.DP.3.06.01.03.Expedients de colònies escolars

2.DP.3.06.01.04.Expedients d'exàmens per a l'obtenció de títols

2.DP.3.06.01.05.Memòries de centres d'educació

2.DP.3.06.01.06.Plans d'estudis

2.DP.3.06.01.07.Registres d'expedients d'educació

2.DP.3.06.01.08.Registres de pagament de beques

2.DP.3.06.01.09.Selecció i nomenament de professors

2.DP.3.06.01.10.Subvencions

2.DP.3.06.01.11.Correspondència

2.DP.3.06.02.Expedients del Consell Escolar Primari

2.DP.3.06.02.01.Disposicions

2.DP.3.06.02.02.Expedients del Consell Escolar Primari

2.DP.3.06.02.03.Llibres d'actes del Consell Escolar Primari de la Diputació

2.DP.3.06.02.04.Correspondència

A continuació, descrivim a grans trets els expedients que conformen cada una d'aquestes sèries documentals:

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.01.Beques**
Dates extremes	1837-1972
Número de registres:	367

Taula 1. Font: Elaboració pòrpia.

La sèrie **Beques** inclou expedients d'alumnes subvencionats per a estudiar a l'Escola Normal o estudis de Magisteri, així com beques d'estudis específics de música o disciplines artístiques, entre d'altres.

Per la seva rellevància en la història de l'educació, esmentarem la documentació relacionada amb la subvenció l'any 1890 al mestre Miquel Porcel Riera per a assistir a un curs de treballs manuals a l'escola de Naas a Suècia (X-815/127 i X-818/11).[3]

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.02.Creació de centres educatius**
Dates extremes	1813-1976
Número de registres:	55

Taula 2. Font: Elaboració pròpia.

Dins **Creació de centres educatius**, hi ha documentació destacada com ara un expedient de 1841 sobre la creació de l'Escola Normal Provincial (II-706/19), i la sol·licitud de 1861 per instal·lar-la a una part del convent de Sant Francesc (XIII-334/18). També cal esmentar el Dictamen favorable de la Comissió de Foment a la creació d'una escola mercantil de l'any 1880 (X-898/58).

Hi ha algunes referències relacionades amb les escoles nàutiques de Maó o Palma o l'escola de comerç, així com algun testimoni puntual de l'àmbit de l'educació especial.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.03.Expedients de colònies escolars**
Dates extremes	1892-1958
Número de registres:	106

Taula 3. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie d'**expedients de colònies escolars** fou objecte d'anàlisi l'any 2023 arran d'un projecte expositiu impulsat per l'Arxiu General del Consell de Mallorca i el Grup d'Estudi d'Història de l'Educació de la UIB.

En aquesta sèrie s'han de diferenciar, per una banda, els 80 expedients que abracen des de 1892 a 1934, i, per l'altra, 26 expedients vinculats a campaments d'estiu organitzats entre 1934 i 1958 pel Frente de Juventudes. Del primer bloc destaquen les memòries de direcció que detallen l'organització i les activitats de la colònia o les dades de procedència i antropomètriques dels infants. A més, algunes incorporen fotografies i mostres dels diaris que elaboraven els participants, constituint un llegat documental força complet de com es va desenvolupar l'experiència de les colònies escolars d'aquest període a Mallorca.

[3] Francisca Comas Rubí, «Introducción y primeras aplicaciones del "slöjd" trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia) en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 20 (2001): 261-282.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.04.Expedients d'exàmens per a l'obtenció de títols**
Dates extremes	1839-1885
Número de registres:	25

Taula 4. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie documental **Expedients d'exàmens per a l'obtenció de títols** són gairebé tots peticions d'examen d'agrimensor, exceptuant dues referències a exàmens de mestres.

També hi podem trobar el fulletó «Examenes generales de la Escuela Normal Seminario de Maestros de Instrucción Primaria de las Baleares y Distribución de premios á los alumnos que más se distinguieron entre ellos» (1844, II-707/29).

Entre els noms que hi apareixen, destacam Manuel de los Herreros i Benet Ponç.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.05.Memòries de centres d'educació**
Dates extremes	1950-1953
Número de registres:	3

Taula 5. Font: Elaboració pròpia.

En aquesta sèrie documental hi trobam les memòries dels cursos acadèmics entre 1950 i 1953 de l'Escola de Nàutica i Màquines de Palma.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.06.Plans d'estudis**
Dates extremes	1820-1966
Número de registres:	63

Taula 6. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie **Plans d'estudis** incorpora expedients molt diversos, destacant, entre d'altres, documents relacionats amb la instrucció primària al segle XIX, comunicacions de 1865-67 perquè l'Escola Normal fos elevada a escola superior, expedients de l'Acadèmia de Belles Arts o l'Escola Nàutica.

Inclou expedients tan variats com un pla d'organització de l'Acadèmia de Belles Arts de Palma (1874, II-710/41), una proposició d'Alexandre Rosselló de creació d'una càtedra de llengua àrab (1892, X-819-98), o la creació a la Acadèmia de Belles Arts d'una classe gratuïta de música moderna per a alumnes obrers (1928, X-945/49).

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.07.Registres d'expedients d'educació**
Dates extremes	1836-1842
Número de registres:	1

Taula 7. Font: Elaboració pròpia.

A la sèrie documental **Registres d'expedients d'educació** únicament hi trobem un expedient, amb el nom «Índex d'expedients d'Instrucció Pública», el qual abasta els anys entre 1836 i 1842.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.08.Registres de pagament de beques**
Dates extremes	1931-1953
Número de registres:	6

Taula 8. Font: Elaboració pròpia.

El primer registre (1933-1938) parla de «pagament de pensions». Els cinc registres restants (1935-1939, 1939-1941, 1944-1950, i 1950-1953) parlen de «pagaments» o «pagaments mensuals».

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.09.Selecció i nomenament de professors**
Dates extremes	1823-1935
Número de registres:	101

Taula 9. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie **Selecció i nomenament de professors** és interessant per documentar els nomenaments de docents d'institucions com l'Escola Normal, l'Acadèmia de Belles Arts, l'Institut Balear o la Universitat Literària.

Destaca, per exemple, el nomenament de Francesc Riutort com a professor de l'Escola Normal el 1875 (II-710/70). I també l'acord de la Comissió Gestora de nomenar a Josepa Estades, mestre de s'Arenal per tal que representi a la Comissió en el XVIII Curs Teòric Pràctic del Mètode Montessori per espanyols i estrangers que tindrà lloc a Barcelona de febrer a juny (1933, XIII-144/48).

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.10.Subvencions**
Dates extremes	Centres educatius: 1822-1973 Activitats educatives: 1937-1971
Número de registres:	Centres educatius: 104 Activitats educatives: 81

Taula 10. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie de **Subvencions** està dividida en dos blocs, per una banda els ajuts econòmics a centres educatius i per l'altra les subvencions a activitats educatives.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.01.11.Correspondència**
Dates extremes	1821-1972
Número de registres:	173

Taula 11. Font: Elaboració pròpia.

La sèrie documental **Correspondència** aglutina tota la documentació que implica un contacte amb altres entitats o particulars per part de la Diputació Provincial.

Sèrie documental	**2.DP.3.06.02.01.Disposicions [Consell Escolar Primari]**
Dates extremes	1968
Número de registres:	2

Taula 12. Font: Elaboració pròpia.

Dos expedients sobre Reglaments del Consell Escolar Primari de la Diputació (1968, III-354/2) i sobre l'Aprovació del Ministeri d'Educació i Ciència de la Constitució i reglaments del Consell Escolar Primari (1968, III-354/4).

Sèrie documental	**2.DP.3.06.02.02.Expedients del Consell Escolar Primari [Consell Escolar Primari]**
Dates extremes	1968-1972
Número de registres:	3

Taula 13. Font: Elaboració pròpia.

Tres expedients sobre el nomenament dels vocals (1968, III-354/3), per a la provisió de dues places de mestre per a la Casa de Misericòrdia (1968, III-354/5), i sobre la creació d'una Escola Graduada de dues unitats de nines a la Casa de Misericòrdia i una altra de dues unitats de nins i dues unitats de nines a la Casa Provincial de la Infància (1972, III-354/7).

Sèrie documental	**2.DP.3.06.02.03.Llibres d'actes del Consell Escolar Primari de la Diputació [Consell Escolar Primari]**
Dates extremes	1969-1972
Número de registres:	1

Taula 14. Font: Elaboració pròpia.

Únic llibre d'actes (1969-1972, III-354/1).

Sèrie documental	**2.DP.3.06.02.04.Correspondència [Consell Escolar Primari]**
Dates extremes	1968-1969
Número de registres:	2

Taula 15. Font: Elaboració pròpia.

Dos registres relatius a Convocatòries (1968-1969, III-354/8) i Comunicacions (1968-1969, III-354/6) del Consell Escolar Primari.

2. Documentació relativa a altres institucions

A banda de les sèries concretes vinculades a la funció d'Educació, el programa de gestió documental de l'AGCM permet fer cerques específiques sobre altres institucions i aspectes rellevants per a la Història de l'Educació.

Així, s'han localitzat vuitanta-cinc referències directes a l'Institut Balear o un Expedient per provisió de càtedres a la Universitat Literària de 1694-1699 (II-704/3). Tot i que el quadre de classificació, d'acord amb els criteris arxivístics actuals, està estructurat de manera funcional, a partir d'una cerca podem localitzar expedients lligats a la Junta Provincial d'Instrucció Pública, com ara nomenaments o comunicacions.

També es poden trobar referències documentals sobre l'aspecte educatiu a les institucions benèfiques que depenien de la Diputació Provincial, especialment de la Casa de

Misericòrdia. A tall d'exemple, podem esmentar un expedient que inclou correspondència sobre ensenyament (I-62/4), nomenaments de professors o algunes referències puntuals al Museu Pedagògic Provincial. Igualment, també custodiam documentació sobre el col·legi de la Llar de la Joventut.

Finalment, un tipus de documentació que resulta interessant són els projectes arquitectònics i altres comunicacions lligades a la construcció de centres educatius a municipis de la Part Forana, que rebien el suport tècnic de la Diputació Provincial.

3. L'Arxiu General del Consell de Mallorca. Difusió i promoció

L'AGCM és un arxiu públic obert a la consulta de qualsevol investigador o persona interessada. A banda de les tasques de catalogació i conservació dels fons, d'acord amb el que estableix la Llei d'6/2022, de 5 d'agost, d'arxius i gestió documental de les Illes Balears, l'Arxiu General també és la institució competent per aplegar la documentació produïda per les diferents institucions, entitats i persones públiques i privades de l'àmbit territorial corresponent. Una altra de les seves funcions cabdals és la de garantir la difusió dels documents amb finalitats culturals. En aquest sentit, en l'àmbit que ens ocupa, s'ha de fer referència a l'exposició «Les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears (1893-1936). El llegat documental», organitzada des de l'Arxiu General i amb el comissariat de Francisca Comas Rubí i Carlos Menguiano Rodríguez, del Grup d'Estudi d'Història de l'Educació de la UIB, que es va poder visitar els mesos d'octubre-novembre de 2023 al Centre Cultural La Misericòrdia i, a l'estiu del 2024, a l'oratori de Santa Catalina del Port de Sóller, seu del Museu Marítim de Mallorca.

Finalment, entre els canals per a la difusió de l'Arxiu General s'ha de fer referència al portal web, en el que s'està treballant per fer accessibles els fons històrics.[4]

Des d'un punt de vista més lúdic i divulgatiu, també s'estan utilitzant els perfils a les principals xarxes socials, que permeten arribar a un públic més divers.

[4] Per a una major informació vegeu: https://arxiu.conselldemallorca.net/portalArchivo

Archivos de Málaga, historia de la educación y divulgación: ¿en qué punto nos encontramos?

Pedro José JIMÉNEZ CALVO
Universidad de Málaga (España)
pedrojose@uma.es

RESUMEN: Los archivos y las instituciones que cuidan la memoria educativa enfrentan el desafío de crear estrategias que realmente conecten con la sociedad de hoy, usando medios y formatos accesibles y atractivos para todo tipo de públicos. Las experiencias de divulgación muestran que incorporar enfoques éticos y con compromiso social es fundamental para darle valor a la historia de la educación más allá del ámbito académico. Divulgar esta historia no solo ayuda a conservar el patrimonio documental, sino que también implica una responsabilidad ética, al contribuir a construir una memoria social más diversa, crítica y cercana a la gente.

La intención de esta comunicación es evaluar si los archivos de Málaga están impulsando la difusión de la historia de la educación. Se seleccionaron cinco archivos que custodian documentación en esta área: el Archivo General de la Universidad de Málaga, el Archivo Histórico Provincial, el Archivo Díaz de Escovar, el Archivo Municipal de Málaga y el Archivo de la Diputación Provincial. Para ello, se envió un cuestionario para recopilar información sobre la organización, accesibilidad y difusión de sus fondos, pero la respuesta fue limitada. Igualmente, se complementó el análisis con el estudio de su presencia digital, revisando sus páginas web y la actividad en redes sociales como Facebook, Instagram y Twitter. Los resultados revelan diferencias en visibilidad y prácticas comunicativas: algunos archivos mantienen catálogos digitales accesibles y una actividad regular en redes, facilitando la divulgación y conexión con el público; otros muestran menor proyección y escasa difusión específica sobre la historia educativa. Las publicaciones rescatadas destacan la memoria educativa local con un compromiso ético y social, promoviendo una memoria plural y accesible.

PALABRAS CLAVE: Archivos; Málaga; Historia de la Educación; Difusión Digital; Patrimonio Documental.

1. Introducción

Los archivos documentales son fundamentales para la divulgación de la historia de la educación, especialmente cuando se abordan temáticas históricamente silenciadas y colectivos marginados. Conservan la memoria de procesos educativos, sociales y culturales que, de otro modo, podrían desaparecer del imaginario colectivo. Sin embargo, a pesar de su relevancia, los archivos suelen ser percibidos como espacios ajenos a la vida cotidiana de la sociedad. Esta desconexión se refleja en la escasa vinculación entre los archivos y la educación, así como en la limitada consideración que muchos profesionales de la enseñanza tienen sobre su importancia.[1]

Como señala Pereira, un archivo que no atrae el interés de los usuarios, que permanece desconocido o carece de visibilidad en la vida cultural de una comunidad, es equivalente

[1] Susana Gala Pellicer y María L. Conde Villaverde, «Presentación», en *Archivos para la historia de la educación en España*, eds. Susana Gala Pellicer y María L. Villaverde (España: Ministerio de Cultura y Deporte, 2022), 7-12.

a un archivo inexistente. Es esencial que los archivos se involucren activamente en la difusión y en las actividades culturales.[2]

Este estudio se centra en los archivos de Málaga que custodian documentación relevante para la historia de la educación, como el Archivo Municipal de Málaga, el Archivo Histórico Provincial de Málaga, el Archivo de la Diputación, el Archivo General de la Universidad de Málaga y el Archivo Díaz de Escovar. El objetivo es identificar los tipos de fondos y archivos disponibles no solo para investigadores y estudiosos, sino también para el público en general. Se busca analizar las condiciones de acceso y disponibilidad de estos documentos, garantizando que sean útiles tanto para quienes investigan como para cualquier persona interesada en conocer la historia y el legado educativo. La divulgación adecuada de estos fondos facilitará que el conocimiento llegue a un público más amplio, fomentando la comprensión y el aprecio por el patrimonio educativo.

Uno de los puntos clave de este análisis es verificar si los archivos cuentan con un catálogo público que facilite la búsqueda de documentación educativa. Estos catálogos no solo permiten el acceso eficiente a fondos específicos, sino que también deben ser atractivos para la ciudadanía. Para ello, podrían incluir plataformas digitales intuitivas, imágenes, documentos digitalizados, infografías, historias locales o relatos personales que acerquen los archivos al público general.

Finalmente, las redes sociales juegan un papel cada vez más relevante en la difusión de contenido a la ciudadanía.[3] Los archivos deben aprovechar estas plataformas no solo para publicar documentos, sino también para generar estrategias que atraigan y generen interés entre distintos públicos, desde investigadores hasta ciudadanos en general.

Solo mediante un enfoque integral que combine accesibilidad, visibilidad y divulgación, los archivos podrán asegurar que el legado educativo y cultural llegue a las generaciones presentes y futuras.

2. Archivos y educación: un acercamiento a la gestión y difusión del patrimonio documental

Para tener un acercamiento más próximo a los diferentes archivos, se diseñó y aplicó un cuestionario que constituía una herramienta fundamental para la recopilación sistemática de información sobre los fondos documentales relacionados con la historia de la educación. Este instrumento nos permitía conocer la organización, accesibilidad y características de dichos materiales, facilitando así el desarrollo de estrategias efectivas para su divulgación y valorización.

El cuestionario abordaba diversas dimensiones clave vinculadas con la gestión y el valor de los fondos archivísticos especializados en historia de la educación. Durante este período, la participación fue limitada, habiendo respondido únicamente dos instituciones: el Archivo General de la Universidad de Málaga (UMA) y el Archivo de la Diputación. El Archivo Histórico Provincial respondió parcialmente mediante un correo electrónico, en el que indicó que conserva documentación limitada sobre enseñanza primaria y fondos relevantes relacionados con la educación secundaria y otros ámbitos educativos. Sin embargo, no proporcionó información acerca de las actividades de divulgación, el valor

[2] Eva Pereira Rivera, «La importancia de la difusión en los archivos. El caso de los archivos personales», *Boletín ANABAD* 69, no. 1 (2019): 175-197.
[3] Lydia Gil y Javier Guallar, «Científicos en redes sociales. Divulgación y curación de contenidos en twitter: taxonomía y casos», *index.comunicación* 13, no. 1 (2023): 55-77. https://doi.org/10.33732/ixc/13/01Cienti

patrimonial ni la proyección social de sus fondos, lo que restringe el conocimiento sobre la gestión y difusión de su acervo educativo.

Debido a la falta de respuesta de otras instituciones, se remitieron recordatorios tanto al Archivo Municipal de Málaga como al Archivo Díaz de Escovar, subrayando la relevancia de su colaboración en este proceso de recopilación de información. No obstante, pese a estos esfuerzos, hasta el momento ninguna de estas entidades ha respondido.

Con el objetivo de complementar la información obtenida a través del cuestionario enviado a los distintos archivos, se llevó a cabo una exploración adicional centrada en su presencia digital y accesibilidad pública. Esta revisión incluyó el análisis de sus páginas web oficiales, la disponibilidad de catálogos en línea que permitan la consulta remota de fondos documentales, así como la utilización de redes sociales como herramientas de divulgación y puesta en valor del patrimonio archivístico.

Archivo	Página web	OPAC	Redes Sociales	Observaciones
Archivo General de la UMA	Sí[4]	No disponible públicamente	No específicas del archivo	Depende de la visibilidad de la UMA
Archivo Histórico Provincial de Málaga	Sí[5]	No existe	Facebook[6] Instagram[7]	Varias publicaciones semanales Facebook
Archivo Díaz de Escovar	Sí[8]	Catálogo en línea[9]	No	Catálogo digital temático
Archivo Municipal de Málaga	Sí[10]	Catálogo en línea[11]	Facebook[12] Twitter[13] Instagram[14]	Varias publicaciones semanales
Archivo Diputación Provincial de Málaga	Sí[15]	Catálogo en línea[16]	Facebook[17] Instagram[18]	Varias publicaciones semanales

Fuente: Elaboración propia.

[4] https://www.uma.es/archivo-general/cms/menu/archivo-general/
[5] https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/ahpmalaga
[6] https://www.facebook.com/ahp.malaga
[7] https://www.instagram.com/explore/locations/270630191/archivo-historico-provincial-de-malaga/
[8] https://www.fundacionunicaja.com/museoartespopulares/archivo/
[9] https://www.fundacionunicaja.com/museoartespopulares/archivo/
[10] https://archivomunicipal.malaga.eu/
[11] https://archivocatalogo.malaga.eu/ms-opac/
[12] https://www.facebook.com/archivomunicipaldemalaga
[13] https://x.com/ArchivoMalaga/
[14] https://www.instagram.com/archivomunicipalmalaga/?hl=es
[15] https://www.malaga.es/archivo/
[16] https://catalogoenlineaarchivogeneral.malaga.es/ms-opac/
[17] https://www.facebook.com/ArchivoProvincial
[18] https://www.instagram.com/archivodipmlg/

3. La historia educativa en los archivos de Málaga y su proyección en redes sociales y entornos digitales

En cuanto a la difusión de los archivos sobre la historia de la educación, se han localizado publicaciones que recuperan documentos, imágenes y materiales históricos, ayudando a preservar y valorar la memoria educativa en el ámbito digital. Para la búsqueda en Facebook y Twitter se usaron los buscadores de texto en cada perfil, con palabras clave como educación, escuela, colegio, enseñanza, instituto, docente, alumnado, aula, formación, pedagogía, aprendizaje, profesorado y comunidad escolar. En Instagram, al no contar con buscador interno, se revisaron manualmente todas las publicaciones.

La difusión del Archivo General de la Universidad de Málaga es limitada frente a otros archivos locales. Aunque tiene página web, carece de catálogo público y redes sociales propias, dependiendo de la proyección general de la UMA, lo que reduce su capacidad de difusión autónoma y adaptada. En 2023 participó en la Semana Internacional de los Archivos con una exposición al aire libre, mostrando el expediente de reválida de Victoria Kent Siano, un documento de gran valor. Estas iniciativas ayudan a acercar el patrimonio documental al público general y a despertar interés social.

En el caso del Archivo Histórico Provincial, en términos generales, se observa una relativa escasez de publicaciones específicas relacionadas con la historia de la educación. La página de Facebook fue creada en octubre de 2021 y cuenta con unos 1100 seguidores. La publicación más antigua data del 12 de diciembre de 2022 y la más reciente del 7 de marzo de 2025, lo que cubre un periodo de algo más de tres años. Sin embargo, durante ese tiempo apenas se han difundido ocho contenidos vinculados de forma directa o indirecta con la historia de la educación, lo que evidencia una clara escasez en la difusión de este tipo de patrimonio.

Aunque limitadas, las publicaciones del archivo destacan temas importantes como la Escuela de Puericultura de Málaga, que formaba a mujeres en higiene infantil, resaltando la relación entre género, educación y salud pública. También se reconocen figuras pioneras como Ángela Ruiz Robles, inventora de la enciclopedia electrónica, que conecta la innovación educativa pasada y futura. Además, se rescatan documentos escolares, trabajos de alumnos, proyectos de construcción de escuelas y cuadernos de maestros e inspectoras, reflejando las transformaciones educativas del siglo XX. Efemérides como el inicio del curso escolar y el Día de la Mujer se usan para compartir contenido emocional y nostálgico, enriqueciendo la difusión del patrimonio educativo.

Con respecto al Archivo Díaz de Escovar, este cuenta con una página web en el que se realiza una breve explicación de los fondos que custodia y un catálogo digital temático dividido en cuatro categorías: prensa, fotografía, grabados y documentos. Según la categoría nos encontramos con diferentes campos de búsqueda que facilita la localización de los recursos a buscar. No obstante, una de las principales limitaciones del archivo radica en la escasa labor de divulgación y difusión, ya que no cuenta con un apartado específico dentro del sitio web destinado a tal fin, ni mantiene presencia en redes sociales que facilite el acercamiento de su contenido al conjunto de la ciudadanía.

El Archivo Municipal de Málaga mantiene una sólida presencia digital con página web y catálogo en línea que facilitan el acceso a sus fondos históricos y administrativos. Su actividad en redes sociales –Facebook, Twitter e Instagram– es constante, con publicaciones semanales que refuerzan su visibilidad y acercamiento a la ciudadanía, posicionándolo como un archivo accesible y moderno.

En Facebook, con aproximadamente 7,800 seguidores y actividad desde 2010, se identificaron 17 publicaciones sobre historia educativa, un número bajo respecto al total de contenidos. Estas publicaciones suelen conmemorar efemérides como el Día Internacional de la Educación o la vuelta al cole, y destacan planos arquitectónicos de antiguos colegios, fotografías históricas y manuales escolares del siglo XIX, que ayudan a contextualizar visualmente la evolución educativa local.

Twitter, con cerca de 4,760 seguidores y más de 5,400 publicaciones, presenta solo 13 contenidos específicos sobre educación histórica. Aquí predominan entradas breves con enlaces a planos escolares del siglo XIX y XX, reglamentos educativos, biografías de maestras pioneras y recuerdos gráficos del Colegio Universitario de Málaga, junto a curiosidades como academias literarias infantiles en 1909 y la brecha educativa de género en el siglo XVIII.

En Instagram, desde 2017 con 1,349 publicaciones, solo 15 abordan la historia educativa. La plataforma potencia la difusión visual, con planos arquitectónicos, retratos antiguos, escenas escolares y collages temáticos. Formatos como carruseles y reels enriquecen la experiencia, especialmente en campañas como la «vuelta al cole», aunque el número de publicaciones educativas específicas sigue siendo limitado frente a la relevancia histórica del tema.

Por último, El Archivo de la Diputación Provincial de Málaga cuenta con página web institucional, catálogo en línea y presencia activa en Facebook e Instagram, aunque no está presente en Twitter. Su estrategia digital combina el acceso técnico con la visibilidad pública, destacando la importancia del archivo como custodio del patrimonio documental provincial.

El perfil de Facebook, creado en febrero de 2013 y con 2,561 seguidores, presenta 38 publicaciones identificadas relacionadas con la educación, con fechas que abarcan desde abril de 1836 hasta mayo de 2025. Las temáticas incluyen la historia educativa local, la creación de escuelas normales y proyectos educativos, así como la celebración del Día del Maestro. También se abordan temas de sanidad y enfermería, destacando la formación profesional, escuelas especializadas y la evolución del uniforme. En música y artes escénicas, se celebra el Día Europeo de la Música y se documenta la enseñanza musical y actividades culturales. Las publicaciones sobre asistencia social reflejan la labor de la Casa de la Misericordia, el Hogar Provincial y la Escuela Diocesana de Asistencia Social. En historia social y de género, se conmemora el Día de la Mujer y el papel femenino en la historia laboral y educativa. Otros temas incluyen la creación de la Facultad de Ciencias Políticas y reglamentos sanitarios.

El perfil de Instagram, creado en enero de 2023, tiene 157 publicaciones, de las cuales 10 se identificaron en documentos revisados, con contenidos similares a Facebook. Destacan publicaciones sobre la Casa de la Misericordia y el Hogar Provincial, incluyendo talleres de imprenta, encuadernación y enseñanza musical a niños asilados, además del nombramiento de Juan Cardona Castro como Maestro Panadero. En educación, se comparte un plano de una escuela de 1888, vinculado al inicio del curso escolar 2023-2024. En sanidad y enfermería, se conmemora el Día Internacional de la Enfermería con expedientes históricos y la inauguración del Colegio de Enfermería en 1978, junto a la festividad de San Juan de Dios. En música, se celebra el Día Europeo de la Música con informes históricos sobre la enseñanza musical en la Casa de la Misericordia.

4. Conclusiones

La escasa participación evidencia la necesidad de reforzar el diálogo entre archivos y responsables del estudio para lograr una visión más completa del patrimonio educativo. También resalta los desafíos en su gestión y la importancia de consolidar vínculos institucionales que mejoren su conservación y acceso.

Desde la perspectiva de la divulgación, se observa una notable disparidad entre archivos. Archivos como el Municipal o el de la Diputación tienen buena presencia digital, pero publican poco contenido específico sobre historia educativa, lo que demuestra que aún no es prioridad en sus estrategias comunicativas.

Por otro lado, archivos como el de la Universidad de Málaga y el Díaz de Escovar presentan importantes limitaciones. En el primero, la falta de un catálogo público y la dependencia de la visibilidad institucional general reducen su capacidad de proyección. En el segundo, la ausencia de redes sociales o acciones de difusión limita el acceso y el conocimiento público de un fondo especialmente valioso para la historia educativa de principios del siglo XX.

En cuanto al uso de redes sociales, se identifican buenas prácticas puntuales, como la conmemoración de efemérides o la recuperación de documentos históricos acompañados de material visual. Estas estrategias permiten conectar emocionalmente con el público y fomentar el interés por el patrimonio educativo, pero su frecuencia y profundidad siguen siendo limitadas.

Contestando a la pregunta del título de la comunicación, nos encontramos en una fase inicial de sistematización y visibilización de los fondos educativos en los archivos de Málaga. Hay acciones interesantes, pero dispersas, con baja participación institucional. Falta una estrategia clara y coordinada para potenciar la divulgación de este patrimonio.

El reto principal es transformar el potencial documental en herramientas efectivas de memoria histórica, formación ciudadana y difusión cultural, lo que requiere más implicación institucional, mejor coordinación entre archivos y una apuesta clara por la accesibilidad y la divulgación.

Eduardo Martínez Torner, divulgador del patrimonio musical español

Pablo LLUCH ALEMANY
Universitat de València (España)
pablo.lluch@uv.es

RESUMEN: La presente comunicación pretende redescubrir y poner en valor la figura de Eduardo Martínez Torner (1888-1955), devolviéndole el lugar histórico que merece en el panorama de la composición, la recolección y del trato que tuvo con el mundo del folclore y del patrimonio musical en España. Para ello analizamos la biografía de Eduardo Martínez Torner y su trayectoria social y comprometida con la divulgación del patrimonio musical. Con ello, pretendemos hacer un ejercicio de justicia social y memoria histórica para con sus trabajos, sus investigaciones y su manera de realizar la recolección de romances y canciones populares. Fue el primer musicólogo en integrarse en organismos de investigación científica de dimensión nacional e internacional. Además, ya desde primer momento en 1915 empezó a divulgar para todo tipo de público y en diferentes espacios el patrimonio musical recuperado, realizando así una labor pedagógica de primer orden en la España de la primera mitad del siglo XX. Parece que la historiografía española todavía no le ha hecho justicia a la importancia que Eduardo Martínez Torner ha tenido. Valga este trabajo como intento de paliar y de puesta en valor la labor divulgativa del patrimonio musical español del insigne musicólogo asturiano.

PALABRAS CLAVE: Eduardo Martínez Torner; Patrimonio Musical; Folclore; Divulgación.

1. Introducción

Desde los años ochenta del pasado siglo, la figura de Eduardo Martínez Torner vuelve a ser reivindicada por su papel pionero, sus investigaciones y también por la falta de reconocimiento en el ámbito académico y profesional. En un intento de paliar, en parte, este vacío historiográfico desde la historia social de la educación (existen trabajos desde la musicología, la etnografía, la historia general, entre otros, pero no desde la óptica de la historia social de la educación). Así intentamos reconstruir la biografía y el compromiso social de Torner para con la recuperación y divulgación del patrimonio musical español, con datos inéditos y contrastados, desconocidos hasta la fecha. La biografía se divide en diferentes períodos relacionados con distintas etapas de la trayectoria artística y vital del compositor. En la tercera y última parte presentamos una posible catalogación holística y comprensiva de las obras de Martínez Torner de las que tenemos noticia elaborada durante el transcurso de la investigación.

Así, en las últimas décadas, en el campo de la historia de la educación, ha ido creciendo, cada vez con más énfasis, un espacio para el sujeto o los sujetos. Existe un giro hacia lo subjetivo y aquí podemos enmarcar la presente investigación:[1]

[1] M.ª del Carmen Agulló Díaz y Andrés Payá Rico, «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano», en *XV Coloquio De Historia De La Educación (volumen II)*, coord. María Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), 579-590. http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf.

> Buena prueba de ello es el creciente aumento de estudios, líneas de investigación, iniciativas y realizaciones a nivel estatal, pudiendo encontrar historias de vida, fuentes orales, relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros, archivo de la palabra, imágenes y contenidos de libros de textos y manuales escolares, asociaciones y sociedades para el estudio del patrimonio histórico-educativo.

La nueva historia, siguiendo esta norma, nos da «el poder transformador del que carecía, recuperando a la persona como sujeto y fijando su atención en la acción humana, objetivo que posibilita el recuperar la narrativa como fórmula para contar la historia de los sujetos singulares o colectivos, pero siempre con rostro humano».[2]

Entendemos por patrimonio histórico educativo[3] todo tipo de documentos, materiales, fuentes orales y gráficas, que nos permitan conocer cuáles fueron, y cuales son, las pautas de la educación familiar, escolar, las subculturas juveniles, los espacios de ocio y de producción cultural, etc., en diferentes momentos de nuestra más reciente historia contemporánea. Se trata tanto de recuperar los elementos clásicos de la cultura material como los no menos importantes y decisivos que integran nuestro patrimonio cultural inmaterial, nuestro patrimonio vivo, encendido, según apunta la Unesco como el crisol de nuestra diversidad cultural.

2. Divulgación durante todo su recorrido biográfico

Una fase inicial, de la formación de Torner en el colegio, sus primeras clases de música, así como sus primeras amistades no sólo con músicos[4] sino con profesionales de otros campos (escritores, pintores, intelectuales…) las cuales marcaron, sin duda su posterior trayectoria.[5] Sus estudios de música se realizan en Oviedo y se examina en Madrid por libre en 1910.

El providencial paso de Torner, como alumno oficial, de la «Schola Cantorum» de París y el magisterio decisivo d'Indy y Tiersot, donde se reveló su vocación.[6]

Su llegada y permanencia en el Centro de Estudios Históricos de Madrid a lo largo de 20 años, desde 1916 a 1936, como el más directo colaborador de Menéndez Pidal y su participación en el Archivo de la Palabra con Navarro Tomás.[7] Su paso por la Residencia de Estudiantes, donde tuvo por compañeros a Luis Buñuel, Salvador Dalí y Federico García Lorca, entre otros. En 1915, Eduardo Martínez Torner había recopilado un gran

[2] M.ª del Carmen Agulló Díaz. «La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial». *Educatio Siglo XXI* 28, no. 2 (2010): 157-178. http://hdl.handle.net/10550/41081

[3] M.ª del Carmen Agulló Díaz, y Andrés Payá Rico. «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano.», *XV Coloquio De Historia De La Educación (volumen II)*, coord. María Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), 579-590. http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf.

[4] Juan de Lillo, «Algunas tertulias de Oviedo: desde «La Claraboya» a «Los Puritanos»», en *Anuario de la sociedad protectora de la Balesquida*, coord. Javier González Santos y Alberto Carlos Polledo Arias (Oviedo: Sociedad Protectora de la Balesquida, 2016), 291-304.

[5] Muñiz Toca, Ángel. *Vida y obra de Eduardo Martínez Torner. Musicólogo folklorista y compositor. (Discurso de recepción en el IDEA, 24 de enero de 1961; contestación de José Fernández Buelta)* (Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1961).

[6] Uría Riu, Juan y Ruiz de la Peña Solar, Juan Ignacio. *Los vaqueiros de Alzada y otros estudios (de caza y etnografía)* (Oviedo: Biblioteca Popular Asturiana, 1976).

[7] Susana Asensio Llamos, «Eduardo M. Torner: el romancero musical asturiano y sus colaboraciones con Galicia», *El Museo de Pontevedra* 62 (2008): 147-170.

número de canciones populares asturianas y empieza con la labor de divulgación realizando conferencias-concierto en diversos espacios y con diferente público. Desde el primer momento se revela como un maestro de la ciencia musical. Su constancia y talento había logrado reunir unos materiales étnicos, literarios, líricos y musicales populares no compilados hasta la fecha. En 1920 La Diputación provincial de Asturias publica su *Cancionero musical de la lírica popular asturiana* una colección de 500 canciones populares colectadas por él mismo.

En la intensa tradición de actividad musical que desarrolló en la Residencia de estudiantes, se fomentó entre otros aspectos el canto coral y el conocimiento de folklore musical.[8]

Torner decide cruzar el Atlántico en dirección Cuba y México en 1924-1925. Costó bastante trabajo convencerlo. Seis meses en la isla de Cuba y tres en México. Un viaje que podemos calificar de «apostolado del patrimonio musical español».[9] Torner actuó en estos países como un embajador de la cultura y música española, divulgando este patrimonio musical y popular con una labor pedagógica y social de excepción.[10]

Las Misiones Pedagógicas fueron una de las mayores aspiraciones de Bartolomé Cossío, siempre al lado de Giner de los Ríos desde la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza,* director del *Museo Pedagógico Nacional* hasta 1929, primer catedrático de Pedagogía de la Universidad Española en 1904. Torner participó, sobre todo en el *Servicio de la música* y *el Coro del pueblo.*[11] Torner hizo numerosos arreglos, armonizaciones y obras nuevas para este romántico Coro de universitarios y grabaciones gramofónicas que constituyen un hito en la historia de nuestro país.[12]

En esa época de la Segunda República, en el Conservatorio de Madrid ejerció de *Profesor de prácticas de folklore* a partir de 1932. Durante el transcurso de la Guerra Civil, Torner siguió los desplazamientos del aparato gubernamental de la República.[13] De Madrid a Valencia y de Valencia a Barcelona. Desde Barcelona tuvo que emprender el camino del exilio, en el último minuto, en un autocar camino de Girona. De aquí a La Junquera y de La Junquera andando hasta la frontera de Francia. Finalmente abandonará el país y en su paso por el campo de exiliados en Saint Cyprien (Francia), Torner realiza una conferencia en septiembre de 1939. Allí se separará definitivamente de su hijo para siempre.[14] En Francia, sufrió el internamiento en el *campo de Refugiados de Argelès.*

Una vez llegado a Londres en 1939, Torner fue un cualificado colaborador de la *British Broadcasting Corporation* (BBC) y, por su autoridad y prestigio, tuvo un papel destacado y reconocido en la programación en lengua española de aquel Londres que hablaba por

[8] Pliego de Andrés, Víctor. *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*. (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], 2013).
[9] José Díaz Fernández, «Viaje de Martínez Torner a Cuba y México», *La Libertad*, noviembre de 1924.
[10] Frau Marsal, «El Alma de Asturias, ha de llegar a Cuba en el vapor Alfonso XIII», *Diario de la Marina* (Habana), 10 de diciembre de 1924.
[11] Otero Urtaza, Eugenio Manuel. *Las misiones pedagógicas: 1931-1936 (Catálogo de la exposición)* (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones, 2006).
[12] Tiana Ferrer, Alejandro. *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República* (Madrid: Catarata, 2016).
[13] Chapela Esteban Salazar. *En aquella Valencia (Edición Francisca Montiel Rayo)* (Sevilla: Editorial Renacimiento, 2001).
[14] Modesto González Cobas, «El discreto exilio del musicólogo Eduardo Martínez Torner», en *El exilio literario asturiano de 1939*, coord. Antonio Fernández Insuela (Oviedo: Universidad de Oviedo, 2000), 159-171.

la BBC al mundo entero.[15] También fue designado colaborador y profesor del Instituto Español y de la Fundación *Luis Vives* de Londres.[16] Como colaborador fijo de la *BBC* tuvo a su cargo el espacio Spanish Programme de 45 minutos semanales de contenido folklórico. Los jueves explicaba literatura en las llamadas *Charlas del Oyente*. Intervenía además en el *Three programme*, que era el espacio de más altura de dicha emisora. Eduardo Martínez Torner, murió el 17 de febrero de 1955.

Torner, es una gran figura que el musicógrafo e hispanista[17] no dudó en considerar como «maestro de los estudios folclóricos españoles».

Así pues, analizar la vida y obra de Torner puede resultar de gran interés no solo en el campo de la musicología, o de su región asturiana, sino también en cualquier lugar donde se pueda conocer su trabajo como compilador, recuperador y divulgador del patrimonio popular musical y su legado de compromiso social con su país. La recuperación del patrimonio intangible educativo pasa, en buena medida, por la del material que evoca dichos recuerdos:

La capacidad de rememorar que poseen las personas no necesita de referentes concretos, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de nuestro patrimonio inmaterial es de carácter vivo, ya que está depositado en la mente de sus protagonistas, y formado bien por aquellos recuerdos educativos que calificaríamos como de carácter formal o institucional por haberse desarrollado dentro de marcos como la escuela, la universidad…[18]

No es el momento de lamentar el olvido o la pérdida de nuestro patrimonio musical y cultural, sino de proclamar la necesidad de que los profesionales de la educación no demos la espalda ni a nuestro propio territorio ni a nuestra propia cultura ni identidad, con objetivo de «trabajar en recuperar y difundir las investigaciones y las fuentes y documentos que adoptan o que permiten el enfoque propio de la perspectiva de la microhistoria».[19] y poder así poner en valor un compilador y divulgador olvidado de nuestro patrimonio musical y cultural desde la historia social de la educación española contemporánea.

3. Conclusiones

Musicólogo, compositor y concertista. Eduardo Martínez Torner nació en Oviedo en 1888 y murió exiliado en Londres en 1955 a los 67 años. Dedicó su vida al rescate de las melodías y canciones populares y tradicionales asturianas y de otras regiones españolas, recuperando así una parte importantísima de nuestro patrimonio musical.[20] Fue el primer

[15] Esteban Salazar Chapela. *Perico en Londres (Edición, introducción y notas de Francisca Montiel Rayo)* (Sevilla: Biblioteca del Exilio, 59, 2019).
[16] Pedro Azcárate. *La cultura española en Londres* (Londres: Instituto Español, 1971).
[17] John Brande Trend, «Eduardo Martínez Torner 1888-1955», *Bulletin of Hispanic Studies* 32, no. 3 (1955): 173.
[18] M.ª del Carmen Agulló Díaz, «La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial», *Educatio Siglo XXI* 28, no. 2 (2010): 157-178. http://hdl.handle.net/10550/41081
[19] M.ª del Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà Rico, «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano.», en *XV Coloquio De Historia De La Educación (Vol. II)*, coord. María Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), 579–590. http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf.
[20] Pablo Lluch Alemany, «Eduardo Martínez Torner y la divulgación de la enseñanza musical», en *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, coord. Adrés Payà (Valencia: Universitat de València, 2022), 244-250. http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8

musicólogo en integrarse en organismos de investigación científica de dimensión nacional e internacional. Además, ya desde primer momento en 1915 empezó a divulgar para todo tipo de público y en diferentes espacios el patrimonio musical recuperado, realizando así una labor pedagógica de primer orden en la España de la primera mitad del siglo XX.

En el prólogo de *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana,* Joaquín Diaz González, uno de los músicos y folcloristas españoles de mayor relevancia en la actualidad, lo define de la siguiente manera:

Pondré solo un ejemplo, Martínez Torner es el 'culpable' de que miles y miles personas cantasen las mismas canciones tradicionales a partir de la grabación de unos discos con el coro de las Misiones Pedagógicas, cuya difusión y popularización entra ya en el periodo en que la fonografía es determinante en la divulgación y fijación de los repertorios.[21]

Torner fue de los primeros musicólogos en dedicar esfuerzos a la recuperación de la música antigua, aunque rara vez reconocido y publicado. Podemos afirmar claramente que hubo una apropiación o robo intelectual de su trabajo, pues la mayoría de las transcripciones fueron sustraídas en su oficina de Madrid y fueron reevaluadas para su publicación por otros musicólogos de la época.[22]

El presente estudio abre muchas puertas y posibles vías de trabajo e indagación futura que llaman a profundizar o revisar diversos aspectos de la trayectoria artística de Torner, que no se podrían abordar aquí totalmente por ser demasiado extensas y constituir cada una de ellas un verdadero trabajo de investigación en sí misma.

Hoy en día, parece que la historiografía española todavía no le ha hecho justicia a la importancia que Eduardo Martínez Torner ha tenido en la historia social y musical de nuestro país. Valga este trabajo como intento de paliar, en parte, este olvido, como un ejercicio de memoria histórica y de puesta en valor de la labor divulgativa del patrimonio musical español del insigne musicólogo asturiano.

[21] Asensio Llamas, Susana. *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana: a la memoria de Eduardo Martínez Torner* (Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas, 2010).

[22] Susana Asensio Llamas, «El pasado es mi hogar: Eduardo Martínez Torner y el exilio de la musicología española tras la Guerra Civil», en *Salvajes de acá de allá: memoria y relato de Nos-Otros: liber Amicorum Luis Díaz Viana*, coord. Dámaso Javier Vicente Blanco, Ignacio Fernández de Mata, Pedro Tomé Martín y Susana Asensio Llamas (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2022), 385-402.

La divulgación en historia de la educación: una experiencia intergeneracional desde el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca

Bienvenido MARTIN FRAILE
Universidad de Salamanca (España)
bmf@usal.es

Gabriel PARRA NIETO
Universidad de Salamanca (España)
gabrielparra@usal.es

Alicia MURCIANO HUESO
Universidad de Salamanca (España)
aliciaamh@usal.es

RESUMEN: El proyecto europeo LIFE LEARNING NOW IT IS DIGITAL (Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504), financiado por ERASMUS+, convierte al Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca en un espacio innovador para divulgar la historia de la educación. Su objetivo es transformar los museos pedagógicos, tradicionalmente repositorios de objetos, en lugares de encuentro donde la historia educativa, la memoria oral y la tecnología funcionen como recursos al servicio de la sociedad. La iniciativa prioriza a las personas mayores, colectivo vulnerable, garantizando su acceso al conocimiento histórico-educativo mediante la difusión digital de contenidos y piezas patrimoniales custodiadas por el CeMuPe. El proyecto aborda dos líneas de actuación interrelacionadas: la creación de recursos digitales interactivos que fomentan la conexión emocional, la interacción, el recuerdo y la reflexión sobre el pasado educativo y el aprovechamiento de los testimonios de vida escolar de los mayores. De este modo, el proyecto no solo hace accesible el patrimonio educativo, sino que también contribuye a mantener viva la historia de la educación y a reforzar la memoria colectiva. La participación activa de los mayores facilita la recogida de relatos escolares que sirven para reconstruir la historia de la educación con una perspectiva social, sacando a la luz voces y experiencias tradicionalmente silenciadas. Esta interacción, apoyada en medios digitales, no solo los incluye en procesos de aprendizaje y divulgación, sino que también abre nuevas vías de investigación en Historia de la Educación

PALABRAS CLAVE: Divulgación Histórica; Tecnologías Digitales; Memoria; Mayores; Museos Pedagógicos.

1. Introducción

La cultura inmaterial de la escuela –valores, rituales, afectos y recuerdos– es un componente fundamental del patrimonio educativo además de vertebrar la identidad colectiva, aunque habitualmente queda fuera de los archivos escritos. La historiografía educativa reciente, con enfoques microhistóricos y etnográficos, ha demostrado que las historias de vida de quienes pasaron por las aulas permiten reconstruir esa cultura silenciosa, matizar la influencia de las políticas escolares y formular propuestas pedagógicas más justas e inclusivas. Entre esas voces, las de las personas mayores –antiguos alumnos y alumnas que vivieron la escuela en primera persona– se revelan

indispensables, ya que atesoran memorias que abarcan cambios legislativos, prácticas docentes, desigualdades y experiencias de todo tipo, que los documentos oficiales difícilmente registran. Rescatar y estudiar este conjunto de relatos no solo amplía la historia de la educación al incorporar múltiples perspectivas, sino que también salvaguarda un repositorio de saberes acumulados que corre el riesgo de perderse.

La urgencia de rescatar estas memorias se acentúa por el rápido envejecimiento demográfico. Se estima que en 2030 habrá 1 400 millones de personas mayores –el 16,5% de la población mundial– y que en 2050 superarán el 21%, llegando a rozar el 24% en 2060.[1] En Europa, las proyecciones indican que en menos de tres décadas más de la mitad de la población tendrá más de 65 años.[2] Al mismo tiempo, la Unión Europea impulsa estrategias de envejecimiento activo que fomentan la participación cultural y el aprendizaje a lo largo de la vida, pero reconoce la brecha existente en materia de educación no formal y alfabetización digital e intercultural, que limita el acceso de los mayores a estos recursos pese a su potencial para transmitir saberes y enriquecer la memoria colectiva.[3]

En este contexto se inscribe el proyecto europeo Life Learning Now It Is Digital (Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504), financiado por ERASMUS+ y desarrollado por instituciones de España (Universidad de Salamanca), Portugal (Instituto Politécnico de Bragança y Santa Casa da Misericórdia de Bragança) e Italia (Centro EduVita de Lecce). Siento tres sus principales propósitos: (1) empoderamiento digital de las personas mayores mediante formación práctica, (2) recuperación patrimonial de sus historias escolares y de los objetos de la escuela que los evocan y (3) potenciar la función social de los museos pedagógicos como mediadores intergeneracionales capaces de transformar el recuerdo en diálogo.

Con esta triple estrategia, el proyecto convierte la memoria escolar en un motor de aprendizaje a lo largo de la vida, refuerza la cohesión social y amplía la misión de los museos pedagógicos más allá de la mera divulgación. En este sentido, el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca actúa como un auténtico laboratorio vivo: antiguos alumnos manipulan objetos históricos de la escuela del S. XX para reactivar recuerdos que se graban en microvídeos, se transcriben y se integran en una plataforma web. De este modo, el museo deja de ser un repositorio pasivo para transformarse en un espacio participativo donde patrimonio material e inmaterial dialogan, las personas mayores adquieren competencias digitales y la memoria escolar se comparte, mediante un proceso intergeneracional, como recurso de aprendizaje para las presentes y futuras generaciones.

Por tanto, el objetivo de esta comunicación es presentar y analizar una experiencia concreta de divulgación histórica y patrimonial en el contexto del proyecto Erasmus+, centrada en la recopilación de historias de vida escolar de personas mayores, activadas mediante la interacción con materiales educativos históricos y mediadas por el uso de tecnologías digitales.

[1] Eurostat, «Population on 1 January by age, sex and NUTS 3 region», (2020) https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database.

[2] European Commission, Digital Economy and Society Index 2020 (Bruselas: European Commission, 2020), http://www.Digital-agenda-data.eu.

[3] Eva Bunbury Bustillo, Ricardo Pérez Calle y Sara Osuna-Acedo, «Las competencias digitales en personas mayores: de amenaza a oportunidad», *Revista de Comunicación «Vivat Academia»* 155, (2022): 173-195, https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1383

2. Historia oral, museos pedagógicos y tecnologías digitales

La confluencia entre historia oral, museísmo pedagógico y recursos digitales ha abierto un campo especialmente fructífero para la Historia de la Educación. La historia oral rescata la voz silenciada de quienes vivieron la escuela –alumnado y profesorado–, situando en primer plano saberes cotidianos, afectos y prácticas que los archivos escritos apenas reflejan. De este modo, las voces de los antiguos alumnos y alumnas arrojan luz sobre las prácticas cotidianas, las relaciones de poder y las sensibilidades de cada época, permitiendo reconstruir lo que algunos autores han llamado de forma metafórica la caja negra de la escuela.[4] Sin embargo, la sola recopilación de testimonios no basta, es preciso dotarlos de contexto material y de un espacio de difusión que trascienda el laboratorio investigador, solo así, a través de museos pedagógicos que fomenten la colaboración intergeneracional y el uso de plataformas digitales, estas voces pueden cobrar vida como parte de un patrimonio escolar vivo y accesible.

En este sentido, los museos pedagógicos desempeñan un papel clave. Según Álvarez,[5] estos museos tienen «encomendado el reto de favorecer e impulsar encuentros intergeneracionales alrededor de los recuerdos y vivencias escolares que todas las personas compartimos de una u otra forma» (p. 25). Así, la convergencia de generaciones en torno a objetos pedagógicos de carácter histórico produce un diálogo vivo entre los objetos y las voces que los usaron, conectado pasado y presente, reforzando la identidad colectiva y dignificando la experiencia de las personas mayores. De esta forma, el museo deja de ser un simple almacén de objetos para convertirse en un laboratorio de aprendizaje experiencial, en el que conservar y estudiar piezas ya no basta: es necesario activar su significado social.[6] Estudios recientes en el CeMuPe muestran que el contacto directo con estos objetos actúa como verdadero disparador de memoria, transformando la visita en una experiencia educativa que propicia un diálogo consciente y crítico.[7]

Las tecnologías digitales potencian y extienden este modelo al ofrecer herramientas ágiles para recopilar, conservar y difundir testimonios orales, u otras fuentes, con formatos sonoros, audiovisuales y textuales de alta calidad, así como para transcribirlos y organizarlos en repositorios virtuales que reducen los tiempos de consulta y superan las barreras geográficas. Internet, al convertirse en espacio de resistencia al olvido,[8] permite que entrevistas grabadas y objetos digitalizados coexistan en plataformas accesibles, amplificando el alcance del patrimonio escolar y fomentando el intercambio académico y la reflexión crítica más allá del entorno físico del museo. De este modo, los museos pedagógicos, al integrar historia oral y tecnologías digitales, no solo enriquecen la construcción de la memoria colectiva, sino que también se consolidan como espacios de innovación docente, investigación y divulgación abierta en la Historia de la Educación.

---

[4] Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romero, «Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los Museos de Educación en España», *Revista História da Educação* 28 (2024). https://doi.org/10.1590/2236-3459/128823

[5] Pablo Álvarez Domínguez, «Museos pedagógicos universitarios y coleccionismo de patrimonio escolar: la pasión por guardar de los historiadores/as de la educación en España», *Revista História da Educação* 29 (2025). https://doi.org/10.1590/2236-3459/e140282

[6] Juan Andrés Bresciano, «La Historia Oral en contextos digitales. Transformaciones recientes de un subcampo disciplinario», *História Oral* 13, no. 2 (2010): 11-32.

[7] Bienvenido Martín Fraile y Gabriel Parra Nieto, «Sentido y significado de las colecciones del CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca)», *Revista História da Educação* 29 (2025). https://doi.org/10.1590/2236-3459/e140282

[8] Matilde Eiroa San Francisco, «Memoria e historia en redes sociales: nuevos soportes de resistencia al olvido de la Guerra Civil española y el Franquismo», *Historia y Memoria* 21 (2020): 71-108. https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9659

En síntesis, la convergencia entre historia oral, museos pedagógicos y tecnologías digitales no solo amplía el conocimiento histórico-educativo, sino que crea espacios intergeneracionales de aprendizaje, fomenta la alfabetización digital y refuerza la función social de los museos como custodios y narradores del patrimonio escolar. No obstante, este triángulo –fuentes orales, museos y digitalización– exige mantener un rigor crítico: la memoria, selectiva y cargada de emoción, debe contrastarse con la materialidad escolar y la normativa de cada periodo, siguiendo siempre la lógica de triangulación de fuentes y los pasos del método científico.

3. Life learning now it is digital: un proyecto de preservación europeo y digital de la memoria escolar

En este marco se sitúa el proyecto Life Learning Now It Is Digital, en el que interviene el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca. Su finalidad es visibilizar y salvaguardar los recuerdos escolares de las personas mayores participantes de los tres países implicados, recurriendo a sus propios relatos y a tecnologías digitales, en colaboración con estudiantes jóvenes de la Universidad de Salamanca. El programa persigue dos metas concretas: por un lado, la recuperación, conservación y difusión del patrimonio educativo inmaterial de los mayores; por otro, el refuerzo de sus competencias digitales para mejorar su comunicación y su participación social. Para ello, el aprendizaje intergeneracional se plantea como una herramienta clave dentro del proyecto.

El proyecto, con una duración de dos años, se articula en una serie de sesiones formativas orientadas al uso y aprendizaje de recursos tecnológicos, con el fin de incrementar la alfabetización digital de los participantes. Paralelamente se han diseñado actividades específicas para recoger testimonios directos –procedentes de la memoria y la experiencia escolar– de las personas participantes. Dichas actividades buscan evocar la vida escolar, preservar esos recuerdos mediante soportes digitales y, al mismo tiempo, trabajar las competencias tecnológicas del colectivo de mayores.

El CeMuPe desempeña un papel decisivo para el cumplimiento de dichos objetivos: facilita a los participantes su colección de objetos escolares históricos y sus espacios expositivos, de manera que la manipulación de materiales originales actúa como disparador de recuerdos entre los mayores participantes y enriquece el testimonio oral. Para contextualizar cada pieza y estimular la conversación, se recurre también a obras divulgativas resultantes de proyectos donde el CeMuPe ha participado, como *Patrimonio histórico-educativo en femenino: objetos y sensibilidades*[9] y *Patrimonio histórico-educativo en femenino: memorias y materialidades escolares.*[10] Estas publicaciones combinan descripciones técnicas y emotivas de distintos artefactos escolares, proporcionando un marco narrativo que potencia la evocación de recuerdos y la reflexión crítica.

Los relatos resultantes, registrados en vídeo, texto e imagen se integran en una plataforma web específicamente diseñada para salvaguardar y difundir estas memorias. Esta página no solo pondrá en valor la experiencia vital de los mayores, sino que también permitirá la interacción de los tres países involucrados –España, Portugal e Italia–, enriqueciendo

[9] Pablo Álvarez Domínguez, María José Rebollo Espinosa y María Celi Chaves Vasconcelos (coords.), *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades* (Gijón: Ediciones Trea, 2023).
[10] Pablo Álvarez Domínguez y María Celi Chaves Vasconcelos (coords.), *Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares* (Gijón: Ediciones Trea, 2024).

así el patrimonio educativo de cada uno, fomentando la divulgación e investigación científica en historia de la educación y el intercambio cultural.

3.1. *Implementación y actividades.*

Para el cumplimiento de los objetivos del proyecto se programó un itinerario formativo de cuatro meses, organizado en una sesión semanal de dos horas. Cada dinámica combina *alfabetización digital* –uso de Tablets y ordenador, app y aplicaciones y búsqueda de imágenes e información en línea– y *evocación de memoria escolar* –dinámicas específicamente diseñadas para rescatar recuerdos y transformarlos en contenidos multimedia–.

A continuación, se describen algunas de las actividades realizadas durante la implementación del proyecto:

3.1.1. Recordando la escuela a través de sus objetos



Figura 1. Desarrollo de la actividad

En esta actividad, se seleccionaron objetos comunes en las escuelas de la segunda mitad del siglo XX, atesorados por el CeMuPe (USAL). Cargados de gran valor emocional y afectivo, incluyen objetos como la vara del maestro/a, el calentador de pies o brasero, el cabás y el bastidor. Los relatos obtenidos, enriquecidos por las experiencias personales de los participantes, contribuyen a establecer una narrativa detallada de lo acontecido en las aulas y escuelas del pasado. Este proceso no sólo potencia la memoria individual, sino que también contribuye a la formación de una memoria colectiva más amplia. La combinación de la memoria material e inmaterial permite una reconstrucción más completa y matizada de la historia escolar, proporcionando valiosas perspectivas que sirven como recursos educativos valiosos, fomentando la reflexión y el aprendizaje intergeneracional.

3.1.2. Recordando la escuela a través del libro digital



Figura 2. Desarrollo de la actividad

Para esta actividad, se utilizó el libro, en formato digital, «Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares» de Pablo Álvarez Domínguez y María Celi Chaves Vasconcelos (2024). A través de la pantalla, los mayores consultaron relatos previamente seleccionados para contrastar esta información con sus propias vivencias. Mientras desarrollaban competencias digitales relacionadas con el uso de estos dispositivos digitales, los mayores recordaron el pasado, aprendieron algo nuevo y, sobre todo, pudieron compartir su experiencia con los más jóvenes, fomentando el aprendizaje mutuo y la cohesión intergeneracional.

3.1.3. Recordando la escuela a través de Google



Figura 3. Desarrollo de la actividad

Esta actividad fue diseñada con objetivo de que los mayores pudieran acercarse a herramientas de Google como el propio buscador, imágenes o Google Maps. Por un lado, los mayores aprendieron a usar Google motivados por la búsqueda de su pueblo, la escuela donde fueron durante su infancia, así como diversos objetos con los que crecieron. A través de noticias, páginas webs e imágenes, pudieron recordar y compartir muchos

detalles de su etapa escolar. Por otro lado, aprender a usar Google Maps, les permitió conocer el estado actual de sus pueblos y escuelas, pudiendo comprobar los cambios y similitudes después de tanto tiempo. Con nostalgia y cariño, se rememoran y comparten anécdotas e historias con los más jóvenes, quienes aprenden a través de su experiencia y testimonios sobre el patrimonio cultural de la zona.

3.1.4. Recordando a través de los videojuegos



Figura 4. Desarrollo de la actividad

En esta actividad, mayores y jóvenes pudieron jugar a un serious game de carácter social, cultural y educativo ambientado en el patrimonio cultural ciudad de Salamanca diseñado por educadores de la USAL para fomentar el bienestar social, el entrenamiento cognitivo y el envejecimiento activo.[11] Se trata de un juego de estrategia que consiste en una reproducción del mapa de la ciudad cuya interfaz se divide en 14 zonas relacionadas con referentes culturales e históricos de la ciudad que hay que ir conquistando a través de diferentes minijuegos de habilidad, conocimiento y estimación. El videojuego permite a los mayores mejorar su capacidad de razonar, su concentración y su habilidad óculo-manual, facilitando compartir momentos con generaciones más jóvenes en los que además de entretenerse y divertirse podían seguir aprendiendo y enriqueciéndose culturalmente.

Tal y como puede comprobarse a través de estas actividades, la combinación de *alfabetización digital* y *evocación de memoria escolar* permite a los mayores acercarse a las herramientas digitales y desarrollar competencias digitales mientras recuerdan el pasado, contribuyendo así mediante sus narraciones personales –captadas mediante

[11] Alicia Murciano-Hueso, Antonio Víctor Martín-García & Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez, «Tecnología educativa para el envejecimiento activo: Diseño y prueba de un videojuego socioeducativo serio para personas mayores», *Digital Education Review*. 47 (2025): 154-170. https://doi.org/10.1344/der.2025.47.154-170

fuentes orales– aportar una visión matizada de la vida en las aulas y articular la memoria individual con una memoria colectiva más amplia.[12 y 13]

4. Conclusiones

Este estudio confirma que la confluencia de historia oral, museos pedagógicos y tecnologías digitales constituye una estrategia imprescindible para preservar y revitalizar el patrimonio educativo. Al integrar testimonios orales de personas mayores con objetos históricos y plataformas digitales accesibles, los museos pedagógicos dejan de ser meros almacenes para convertirse en laboratorios de aprendizaje intergeneracional.

El proyecto *Life Learning Now It Is Digital* ejemplifica cómo esta sinergia internacional enriquece la memoria escolar colectiva: impulsa la alfabetización digital, fomenta el diálogo crítico sobre prácticas pasadas y ofrece a investigadores y docentes recursos innovadores para la enseñanza y la investigación. En definitiva, la preservación de la memoria educativa, combinando voces, objetos y herramientas digitales, se convierte en una inversión en el futuro de la educación que fortalece la identidad cultural y genera nuevas oportunidades de aprendizaje y reflexión continua.

[12] Agustín Escolano Benito, «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI* 28, no. 2 (2010): 43–64.

[13] Viky Sánchez Salces, «La escuela que llevo en mi memoria», *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* 29 (2023): 227–236. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.29.54.011

El método Froebel como propuesta burguesa y su expansión hacia otras clases sociales: materiales, espacios, y profesión docente

Mª José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES
Universidad de Murcia (España)
mjosemrf@um.es

RESUMEN: En 1838, Friederich Froebel puso en marcha en Bad Blankenburg el primer jardín de infancia, un hito clave en la historia de la educación. Este modelo inicial marcó una transformación en la percepción social de la educación infantil. Durante ese mismo periodo, la instrucción de las clases sociales más necesitadas estaba a cargo de la beneficencia, caracterizándose por métodos colectivos orientados a la socialización primaria de los más pequeños, un enfoque distante de las aspiraciones educativas de las clases privilegiadas. La propuesta de Froebel, dirigida en sus inicios a las élites, se basaba en una atención individualizada al niño, con espacios muy bien dotados. No obstante, la evolución y posterior comercialización de este sistema permitieron su adaptación a la educación de masas, particularmente entre las clases burguesas emergentes. Este cambio impulsó una transición hacia un modelo colectivo, con métodos estandarizados y materiales didácticos específicos, impartido en su mayoría por mujeres. Así, se abandonó la figura del preceptor o institutriz, típica de la aristocracia, en favor de una enseñanza más accesible y popular. A partir de fuentes primarias y secundarias, este estudio busca poner de manifiesto cómo este nuevo giro de la educación infantil influyó en su percepción social, se democratizaron métodos y materiales, y dio origen a la feminización de la profesión docente. La metodología descriptiva y comparada empleada se centra en el caso de España a principios del siglo XX, sin perder de vista los referentes internacionales que precedieron y acompañaron este fenómeno. Esta etapa no solo redefinió el aprendizaje infantil, sino también el papel del docente y la consideración social del niño como sujeto de derechos.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Froebel; Materiales; Profesión Docente.

1. Introducción

En esta comunicación se pone de manifiesto que la educación infantil nace como una estructura dual: por un lado, una oferta dirigida a las clases sociales desfavorecidas, que asumen las instituciones benéficas y filantrópicas en muchos países; y, por otro, una oferta que, apoyándose en la percepción pública de los modelos de crianza aristocráticos, busca extender este nivel educativo a la burguesía.

Vamos a centrar el estudio en el segundo modelo, analizando su origen y, a grandes rasgos, las características diferenciales de su génesis. Elementos que determinan la percepción social de este tipo de establecimientos se reflejan en su imagen pública: los espacios, el mobiliario, los modos de vestir y el material. Se produce una transición desde las primeras propuestas hasta la democratización del método a través de la comercialización de los materiales que lo integran.

Cabe destacar que la característica más significativa de esta transición, que aún hoy pervive en el imaginario social, fue la propuesta que dio lugar a la feminización de la profesión docente.

2. El método Froebel. De la aristocracia a la burguesía.

La educación infantil nace en el mundo occidental como una necesidad social, y sobre este origen se ha investigado ampliamente. Los trabajos de Carmen Sanchidrián[1] en España, Noël, Becchi y Juliá en Francia,[2] Mc Caan y Young en Inglaterra,[3] Catarsi en Italia[4] o Väg en Alemania,[5] por citar a algunos, nos proporcionan un contexto a través del cual analizar la evolución y la percepción pública de esta etapa educativa. Por tanto, nos servirán de base para estructurar el estudio que nos ocupa.

Los orígenes de la educación infantil en el ámbito occidental se situaron en Inglaterra, Francia y Alemania, considerados lugares de referencia por sus propuestas institucionales, que en su momento intentaron dar respuesta un problema social. Aunque los contextos históricos y temporales de estos escenarios citados no fueron completamente simultáneos, compartieron paralelismos significativos que permiten entender cómo estas transformaciones configuraron una nueva etapa educativa. Esta etapa no solo redefinió el aprendizaje infantil, sino también el papel del docente y la consideración social del niño como sujeto de derechos.

Por otro lado, y con la emergencia de corrientes promovidas por obras como *Emilio o la Educación* (1762) de Rousseau, el niño pasó a ocupar un lugar central y diferenciado dentro de la estructura social. Así, estudios como los de Philip Aries nos acompañaron este proceso de transformación histórica.[6] El niño dejó de ser un adulto en miniatura para ocupar un espacio social propio con características diferenciadas, aunque siempre en función del estrato social al que pertenecía. Esta manifestación se proyectó al ámbito público a través de elementos de consumo como el mobiliario, el vestido o los juguetes, elementos que encontraron su representación en el contexto escolar.

De igual modo, esta evolución se manifestó en el mundo educativo de diversas maneras, dependiendo del origen y de las expectativas que se depositaron en la evolución de los individuos. La educación, como proceso, reprodujo la estructura social en todos sus niveles, no solo por las expectativas de éxito, sino también por las funciones diferenciadas que, dentro del espectro social, se esperaron de cada uno de los colectivos que lo componían.

Para ilustrar adecuadamente esta afirmación, y dejar constancia de su representatividad pública, recorrimos la evolución y comercialización de un método: el propuesto por Froebel. El método se planteó como una propuesta específica para la aristocracia, que debía ser dirigida por hombres en contextos no formales, con espacios y materiales diseñados *ad hoc*.[7] Tras el primer planteamiento, que apenas superó el entorno cercano

[1] Mª del Carmen Sanchidrián Blanco, «Historia de la infancia. Historia de la Educación Infantil», en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX,* eds. Juan Luis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación, 2010), 67-104.
[2] Egle Becchi y Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en occident* (Paris, éditions du seuil, 1998); Jean-Nöel Luc, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* (Paris: Belin, 1997).
[3] Phillip McCann y Francis A. Young, *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement* (Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd, 1982).
[4] Enzo Catarsi, *Twentieth century Pre-school education. Times, ideas and portraits* (Milano: Centro studi «Bruno Ciari», 1985).
[5] Otto Väg, «La investigación en Historia de la Educación Preescolar: Algunos asuntos a debatir», *Historia de la Educación* 10, (2010): 15-20. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6910
[6] Carmen Mª Cerdá Mondejar, «Infancia, familia y educación análisis histórico y cambio social», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 42, (2021): 183-197. https://doi.org/10.6018/areas.479381
[7] Emilie Michaelis y H. Keatley Moore, *Froebel's Letters on the Kindergarten* (London: Swan Sonnerschein & Co., 1891).

de quien lo propuso, aquellas colaboradoras que en los primeros años trabajaron con él, emprenden una campaña de promoción, liderada por la Baronesa Marenholtz-Bülow.[8] Realizaron demostraciones en grupos reducidos de las bondades del método y la eficacia de los materiales, además de presentaciones en exposiciones universales. Cuando la Society of Arts organizó a la exposición pedagógica de 1854, la baronesa Marenholtz y el director de un kindergarten de Hamburgo, Charles Hoffmann, fueron los encargados de presentar el material forebeliano en dicho acontecimiento.[9] Durante la exposición, el kindergarten de los Ronge fue abierto a los visitantes quienes se convirtieron en agentes para la venta y distribución del material. También contribuyeron a formar, en este establecimiento, a los futuros maestros encargados de difundir el método.[10]

La propuesta se extendió en el imaginario social hacia la burguesía. Durante esa etapa, vimos cómo el proceso de comercialización determinó la percepción pública de un método diferencial, asociado a una clase social, la burguesa, que no desea que sus vástagos compartieran espacios y aprendizajes con los hijos de las clases sociales más desfavorecidas. Tal como se ha apuntado, la educación infantil institucionalizada y colectiva nació como una forma de socialización de los hijos de los obreros, promovida por la beneficencia, con determinadas connotaciones en cuanto a la educación moral que se impartía en aquellas aulas.

Para justificar la necesidad de crear espacios colectivos para la educación de los pequeños burgueses, fue necesario que la imagen de estas nuevas instituciones estuviera avalada por las corrientes pedagógicas más vanguardistas del momento. Los primeros planteamientos de la Escuela Nueva se centraron en el niño y en su capacidad de crear y aprender. Por otro lado, tal como afirma Allen,[11] el desarrollo de los Jardines de la Infancia se acrecentó en los países anglosajones, en detrimento de su desarrollo en Alemania, dónde incluso son prohibidos.

Tanto Inglaterra cómo Estados Unidos acogieron ampliamente esta nueva propuesta educativa dirigiéndola a esa clase burguesa emigrada a nuevas tierras, que percibía el jardín de infancia como un espacio de socialización primaria para su prole. Los promotores de la iniciativa se valieron de ilustraciones que mostraban espacios provistos de moderno mobiliario, pupilos primorosamente vestidos guiados por institutrices, y materiales y juguetes que atraían la atención de los niños quienes desarrollaban felices todo tipo de evoluciones. Nos mostraban, en suma, un entorno que evocaba los salones de juego de la infancia aristocrática. Esta imagen pública de la nueva educación infantil marcó las distancias con las instituciones benéficas que proporcionaban educación moral a las clases sociales más desfavorecidas. Manuales, memorias de escuelas, e incluso informes de inspectores, como el elaborado por Barnard,[12] constituyen fuentes primarias que nos muestran ese elemento diferencial que comenzaba a hacer de la educación infantil una etapa educativa que, durante el siglo XX, se extendería a todas las clases sociales.

El proceso de transformación fue gradual y pudo rastrearse a través de la obra de Froebel, su correspondencia y los manuales y textos pedagógicos que sobre su método se difundieron en distintos países occidentales. Los estudios de historiadoras y académicas

[8] Berta Marenholtz-Bülow, *Woman's educational mission: Being a explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden* (London: Darton & Co., 1855).
[9] C. Hoffmann, «On playthings and occupation for Early Childhood», *Journal of Society of Arts London* 87, (1854): 613.
[10] Johanes y Berta Ronge, *A practical guide to the English Kinder Garten* (London: Hodson and son, 1855).
[11] Ann Taylor Allen, «Jardines de niños, jardines de Dios kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX», *Revista de Educación* 281 (1986): 125-154.
[12] Henry Barnard, *Papers on Froebel's Kindergarten* (Hartford, American Journal of education, 1890).

como Ann Taylor Allen,[13] Heinz-Elmar Tenorth[14] o Jo Ailwood[15] ofrecen un marco teórico para analizar esta evolución.

Con el inicio del siglo XX, la educación pasó a ocupar un lugar fundamental en las prioridades sociales, tanto a nivel institucional cómo a nivel privado. Las familias de este siglo, influenciadas por los cambios sociales que viven, fueron conscientes de la necesidad de proporcionar a sus hijos una adecuada formación. Tal como hemos apuntado, el método Froebel, en su origen, se desarrolló para un entorno exclusivo, los materiales eran caros y su comercialización se llevaba a cabo a través de vías de distribución casi personales. Con el salto al mercado norteamericano, la patente pasa manos de Milton Bradley (MB),[16] y con ello las estrategias comerciales para su venta democratizaron el método en pocos años. Lo hicieron popular y se valieron de la publicidad para poner de manifiesto que se trata de un método asequible, con muchas bondades, y que daba acceso a un escalón social superior. La imagen pública del método contribuyó a su difusión y prestigio.

Otro elemento que formó parte de la nueva concepción pública de los entornos educativos infantiles fue el reconocimiento de la mujer cómo apta para desarrollar la profesión de educadora infantil. Con la emergencia de los sistemas educativos nacionales, se le encargó al hombre la tarea de educar a los más pequeños, especialmente en los sistemas públicos de enseñanza que daban servicio a las clases sociales trabajadoras. En cuanto a la educación infantil, salvo en Francia que nos propone las *Salles d 'asile* dirigidas por las Hermanas de la Caridad, el mundo occidental apostó por el maestro cómo el más apto para desarrollar esta misión en todos los niveles del sistema. El método Froebel, concebido por este pensador para ser implementado por hombres,[17] al igual que las tendencias del resto de países, se presentó en segunda instancia como la justificación de la profesionalización de la mujer en el mundo educativo. Supuso el inicio del reconocimiento público de la mujer como maestra de párvulos.

Froebel propuso que fuesen los padres de los niños quienes se encargaran de proponerles todo tipo de situaciones educativas. En los jardines de las mansiones donde habitaban y con la concurrencia de otros niños y padres de su entorno cercano, sugirió desarrollar actividades dirigidas por estos padres durante dos o tres horas al día. Sin embargo, no logró convencer a estos padres de hacerlo. A través de la correspondencia que mantuvo con las esposas de sus colegas se evidencia que sus propuestas no tuvieron éxito. Lejos de rendirse, utiliza la figura de la institutriz, aunque la transformó en jardinera. Se trataba de jóvenes de 14 a 16 años a quienes instruyó para desarrollar estas actividades con los niños. En sus escritos expuso esas actividades y propuso cursos de formación para estas jóvenes quienes se encargarían de proporcionar educación de modo similar a una institutriz, pero con requerimientos más laxos. Con esta trasformación nació la profesión

[13]Ann Taylor Allen, «Spiritual motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1848–1911», *History of Education Quarterly* 22, no. 3 (1982): 319-339. http://www.jstor.org/stable/367772

[14] Heinz-Elmar Tenorth, «Contenido y continente de la historia social de la Educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán», *Revista de educación* 295, (1991): 133-185.

[15] Jo Ailwood, «Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections», *Contemporary Issues in Early Childhood* 8, no. 2 (2007): 157-165. https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157

[16]Mª José Martínez Ruiz-Funes, «La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)» (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2013).

[17] Emilie Michaelis y H. Keatley Moore, *Froebel's Letters on the Kindergarten* (London: Swan Sonnerschein & Co., 1891).

docente adaptada al mundo femenino:[18] un entorno más amble, un reducido número de alumnos y una percepción de la profesión dentro del ámbito de lo doméstico.

3. Conclusiones

La educación infantil se sirvió de la percepción pública de determinados entornos para afianzar el modelo propuesto por Froebel y llegar a colectivos que, a priori y debido a las connotaciones desfavorables que tuvo la propuesta institucional inicial, rechazaron participar de la iniciativa. La evolución posterior dio lugar a espacios que se consideraron cercanos a lo doméstico y que promovieron la feminización de la profesión docente.

La percepción pública de la educación infantil como ámbito que se posicionó más allá de lo académico ha llegado hasta nuestros días y aún conserva, y se vale, de esas connotaciones para marcar las diferencias respecto a etapas posteriores.

[18] Mª José Martínez Ruiz-Funes, «Dones de Froebel. El legado transformador de Friederich Froebel», en *Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares*, coord. Pablo Álvarez Domínguez, Maria Celi Chaves Vasconcelos, (Gijón: Ediciones Trea, 2024), 287-289.

Transformando el archivo en memoria pública: Una experiencia de divulgación histórico-educativa a través de la historia de vida de una maestra

Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ
Universidad de las Islas Baleares, GEDHE/IRIE (España)
c.menguiano@uib.eu

RESUMEN: Esta comunicación[1] presenta una experiencia de divulgación histórico-educativa centrada en la figura de Estrella Cortichs, una maestra republicana exiliada cuya historia fue reconstruida y difundida en el marco de la exposición «Madrid, Ciudad educadora 1898/1938». En el contexto de esta exposición, colaboré como historiador de la educación en la producción de un cortometraje biográfico de esta maestra. La experiencia se articuló en tres fases: la investigación histórica, la creación de la pieza audiovisual y la evaluación de su impacto público. Esta última se evidenció en los libros de visitas, en la difusión de su historia en diversos medios, en la colocación de una placa conmemorativa en la escuela en la que ejerció como directora antes de su exilio, y en la representación de su figura en una ruta teatralizada. Como conclusión, se enfatiza el potencial de las historias de vida para promover procesos de uso y apropiación publica de la memoria educativa, siendo capaces de trasformar la historia de una maestra desconocida en un icono del exilio pedagógico republicano.

PALABRAS CLAVE: Historias de Vida; Exposición; Exilio Republicano; Historia Pública de la Educación.

1. Introducción

Esta comunicación presenta una experiencia de divulgación histórico-educativa en la que participé como de historiador de la educación, y cuyo resultado ha sido la recuperación y visibilización de la figura de una maestra desconocida para el público general, transformándola en un icono del exilio pedagógico republicano. La presentación de este caso pretende mostrar el potencial que pueden desempeñar las historias de vida,[2] –especialmente aquellas que recuperan y difunden voces de maestros/as anónimos/as con trayectorias significativas[3]– dentro de las estrategias de divulgación histórico-educativas. Este tipo de narrativas permiten poner rostro y voz a procesos históricos complejos, facilitando así conectar con el público y activar procesos de utilización y apropiación colectiva de la memoria educativa.

[1] Comunicación realizada en el marco del proyecto PID2020-113677GB-I00 / MICIU / AEI / 10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026

[2] Gianfranco Bandini. *Public History of Education. A Brief Introduction* (Florencia: Firenze University Press, 2023), 32.

[3] Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Towards a Public History of Education: A Manifesto», en *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, eds. Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés (Berlin; Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022), 23.

2. Del archivo a la memoria pública: el caso de Estrella Cortichs

La experiencia presentada se enmarcó en un proyecto de mayor envergadura, la producción de la exposición «Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública» alojada en el Museo de Historia de Madrid entre marzo y octubre de 2019.[4] Su objetivo principal era recuperar la memoria de las escuelas públicas madrileñas antes de la Guerra Civil,[5] e involucró a diferentes actores: una historiadora de la educación, un grupo educativo comprometido con la renovación pedagógica y la defensa de la escuela pública, el Ayuntamiento, el Museo, y el personal encargado del diseño creativo.[6] Como parte de esta exposición, se crearon cinco cortometrajes que reconstruían las historias de vida de maestros y maestras singulares y que ocuparon la dirección de escuelas graduadas en Madrid durante la Segunda República. Estas cinco historias buscaban representar los destinos prototípicos del magisterio de la República tras el golpe de Estado de 1936: la eliminación física, el exilio forzado, el exilio interior, la continuidad silenciosa y el oportunismo político.[7]

Fue en este punto donde inicié mi colaboración en calidad de «historiador público tradicional»,[8] participando en la elaboración de una de estas piezas audiovisuales. El trabajo se centró en la figura de Estrella Cortichs, una maestra catalana desconocida en Madrid hasta el momento, y fue una de las primeras directoras de los grupos escolares republicanos en la ciudad. Su historia ilustraría de forma ejemplar el destino de aquellos/as maestros/as republicano/as que fueron forzado/as al exilio tras la Guerra Civil y que nunca pudieron volver a ejercer la docencia en España. Sin embargo, también terminaría siendo un ejemplo de como una figura hasta entonces olvidada podía convertirse en un icono del exilio pedagógico republicano para ciertos grupos tras la difusión de su historia en la exposición.

La experiencia presentada tuvo tres fases diferenciadas: en primer lugar, la investigación histórica para reconstruir la vida de Estrella Cortichs; en segundo lugar, la producción de una pieza audiovisual para su inclusión en la exposición; y, por último, la evaluación del impacto que tuvo la difusión de su historia de vida.

2.1. *Tras las huellas de una maestra: el rastreo documental de Estrella Cortichs*

A diferencia de otras historias de vida presentadas en la exposición, que partían de un rico archivo personal,[9] el caso de Estrella suponía un reto, pues se trataba de una maestra relativamente desconocida. Mi colaboración partió de una investigación histórico-biográfica previa, relacionada con mi tesis doctoral, en la que analizaba memorias

[4] María del Mar del Pozo Andrés, coord., *Madrid, ciudad educadora 1898–1938. Memoria de la escuela pública* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid-Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019).
[5] María del Mar del Pozo Andrés, «Public Voices and Teachers' Identities: Exploring the Visitors' Book of a School Memory Exhibition», en *Exhibiting the Past: Public Histories of Education,* eds. Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar Pozo Andrés (Berlín: De Gruyter, 2022), 114-122.
[6] María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «Pictures at an Exhibition: Images, Stakeholders, and a Public History of Education», en *Media Matter. Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, eds. Francisca Comas Rubí, Karin Priem y Sara González Gómez (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022), 97-100.
[7] Pozo Andrés, «Public Voices and Teachers' Identities», 118.
[8] Herman, Braster y Pozo Andrés, «Towards a Public History of Education», 19-20.
[9] Es el caso de las historias de Justa Freire y Sidonio Pintado. Véasé: María del Mar del Pozo Andrés, «From personal memories to public histories of education: a challenge for the historian», *History of Education* 52, no. 6 (2023): 1027-1030

autobiográficas elaboradas por maestros y maestras a inicios de los años 30.[10] Cortichs pertenecía al grupo de docentes que estaba trabajando, así que comencé a seguir su rastro documental, reconstruyendo su vida a través de archivos gubernamentales y no gubernamentales, fuentes hemerográficas, publicaciones de la propia Cortichs, etc.

Poco después de iniciar este rastreo documental, descubrimos un Proyecto de Historia Oral sobre refugiados españoles en México, realizado entre 1979 y los primeros años noventa por el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Este proyecto constaba de 116 entrevistas a personas exiliadas tras la Guerra Civil.[11] Una de ellas era precisamente la de Estrella Cortichs. La entrevista, conducida por la profesora Enriqueta Tuñón Lara, tuvo lugar durante varias sesiones entre 1979 y 1981.[12] En ella, Cortichs ofrecía un relato exhaustivo de su vida en España y de su experiencia posterior en el exilio mexicano. Sin embargo, no solo se conservaban las transcripciones de estas entrevistas,[13] sino que también pudimos localizar y escuchar las reproducciones de las grabaciones originales en cinta magnética de estas conversaciones.[14] Esto suponía recuperar también su voz original además de su testimonio, a pesar de la mala calidad del audio.

Por último, durante la búsqueda conseguimos contactar con uno de los centros educativos en los que Cortichs había trabajado durante su exilio en México, el Colegio Madrid. Esto permitió establecer contacto con varias personas implicadas en la recuperación de la memoria del exilio español, quienes nos facilitaron algunas entrevistas con dos antiguos alumnos de este centro, incluidas dos personas que fueron alumnas de Cortichs,[15]

Como resultado de todo ello, se logró reunir una cantidad considerable información sobre la trayectoria profesional de Cortichs, complementándola con fuentes documentales y material gráfico inédito, los cuales conformarían de base del relato sobre su figura.

2.2. *Del archivo a la pantalla: la creación de un relato audiovisual biográfico para una exposición*

Una vez recopilados los materiales, se inició la producción de la pieza audiovisual, que implicó la redacción de un guion y la selección de materiales visuales vinculados con la maestra. Esta labor se hizo en estrecha colaboración con el equipo de la exposición y los realizadores audiovisuales, con el objetivo de reconstruir la historia de Cortichs con rigor

[10] Los contenidos de estas memorias me ofrecían nuevos datos sobre los que podían encontrarse en investigaciones anteriores, las cuales incluían algunas imprecisiones o estaban centradas en su etapa posterior a la Guerra Civil. En este sentido, pueden citarse trabajos significativos como los de Pilar Domínguez Prats, «Mujeres españolas exiladas en México (1939-1950)». (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1992); Salomó Marquès Sureda. *L'exili dels mestres (1939–1975)* (Girona: Universitat de Girona, 1995); o el texto biográfico de referencia de esta maestra, de Xavier Tornafoch Yuste, «Personatges. Estrella Cortichs, una mestra de Gironella», *Erol, L': revista cultural del Berguedà*, no. 77 (2003): 33-35.

[11] «Proyecto de historia oral Refugiados españoles en México», *Portal de Archivos Españoles*, https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/117004

[12] «Entrevista a Estrella Cortichs Viñals realizada por Enriqueta Tuñón en Ciudad de México entre los días 11 de abril de 1979 y 8 de diciembre de 1981», *Portal de Archivos Españoles*, https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/7343654

[13] De las cuales se conserva una copia en el Centro de Información Documental de Archivos en Alcalá de Henares que pudimos consultar.

[14] Conservadas en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca.

[15] En concreto, pudimos entrevistar a Alicia Martínez Dorado, quien también era Directora del Centro de Memoria Histórica del Colegio Madrid, y a Josefina Tomé Méndez, vicepresidenta del Ateneo Español de México.

histórico, pero sin renunciar a la carga emocional que pretendían transmitir las historias de vida de la exposición.[16]

En el caso de Cortichs, y dada a la riqueza de los materiales recopilados –especialmente los egodocumentos y a la entrevista oral–, optamos por un guion en formato de monólogo dramatizado en primera persona de corte autobiográfico, fiel al relato original de Cortichs, a su forma de hablar y a sus propias expresiones.[17] La narración abarcaba toda la trayectoria profesional de Cortichs desde sus inicios e incluía testimonios de la maestra, lo cual daba un aire genuino y cercano a la narración de las diferentes etapas de su vida. La narración se acompañaba de material documental y fotográfico recuperado durante la investigación. A ello se sumaron diversos fragmentos de las entrevistas realizadas con sus antiguas alumnas del Colegio Madrid de México, quienes ofrecieron un retrato muy emotivo de la maestra con el que se cerraba el vídeo.

El resultado fue una pieza audiovisual que no solo recuperaba la trayectoria profesional de Estrella Cortichs, sino que también transmitía con fuerza la dignidad, el compromiso y el desarraigo de una generación de maestros/as exiliados/as.[18]

2.3. *De la exposición a la memoria pública: difusión y apropiación social de una figura educativa del exilio republicano*

Lo que comenzó como un proceso de recuperación de una historia de vida para una exposición temporal terminó activando un proceso de memoria colectiva más amplio. A continuación, trataré de evaluar el impacto que tuvo la difusión de la historia de vida de Cortichs tras la Exposición «Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública» y cómo, a partir de esta exposición, una figura hasta entonces desconocida comenzó a consolidarse como símbolo del exilio pedagógico republicano para un sector del público madrileño. De este modo, podremos valorar cómo una propuesta de divulgación histórico-educativa puede favorecer, no solo el acceso a nuevas historias, sino también su apropiación social a través de iniciativas espontáneas.

El primer indicio de ese impacto se reflejó en los libros de visitas de la exposición. En ellos se recogieron comentarios dedicados a los vídeos, incluyendo algunas referencias directas a la historia de Cortichs como representante del exilio forzado.[19] No obstante, a partir de la inauguración de la exposición y de la difusión del video de Cortichs, aparecieron también diversas iniciativas de divulgación sobre su figura. Por ejemplo, *The Conversation* publicó un artículo de síntesis histórica sobre la maestra que recogía nuevos datos de su trayectoria[20] utilizados en el vídeo, además de difundir el retrato de Estrella

[16] Pozo Andrés, «Public Voices and Teachers' Identities», 118.
[17] En un principio, incluso tratamos de recuperar y editar los audios originales de la entrevista con la maestra para guiar la narración. No obstante, la mala calidad de las grabaciones nos hizo desistir en este empeño, aunque mantuvimos su voz original al inicio del vídeo en una de las versiones.
[18] Fundación Ángel Llorca, «Historias de vida de maestras: Estrella Cortichs», *Youtube*. 17 de noviembre de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=iG0N45wKQrk
[19] Pozo Andrés, «Public Voices and Teachers' Identities», 126, 130.
[20] Xavier Tornafoch Yuste «Estrella Cortichs, una maestra innovadora y comprometida en la España de los años treinta», *The Conversation*, 22 de julio de 2019. https://theconversation.com/estrella-cortichs-una-maestra-innovadora-y-comprometida-en-la-espana-de-los-anos-treinta-120520.

Cortichs localizado durante el proceso de investigación,[21] que fue publicado por el archivo que lo custodia en el portal PARES, poco antes de la exposición.[22]



Figura 1. Retrato de Estrella Cortichs popularizado a raíz de la exposición. (AGA)

Dicho retrato (Figura 1) terminaría siendo la foto de referencia de la maestra a raíz de la exposición, siendo incluida en una entrevista en redes sociales sobre mujeres del exilio,[23] en una noticia sobre los fondos de antiguos poseedores de la Biblioteca Histórica de la Universidad Complutense de Madrid[24] o utilizada en trabajos académicos sobre la maestra en fechas cercanas a la exposición.[25]

Sin embargo, la repercusión ha sido más significativa en las iniciativas impulsadas por asociaciones educativas y vecinales. Durante el tiempo que estuvo abierta la exposición, el Ayuntamiento de Madrid colocó varias placas conmemorativas en escuelas históricas del municipio con el fin de recuperar su memoria. Una de estas placas fue instalada en la fachada del edificio original del grupo escolar dirigido por Estrella Cortichs en Madrid antes de su exilio,[26] seguido de un evento que tuvo cierto seguimiento entre asociaciones

[21] La foto se encuentra en su expediente de jubilación y corresponde a un acta de examen final del Grado de Maestra en Letras, fechada a 23 de febrero de 1952. Véase: Estrella Cortichs Vinyals, «Expediente contencioso-administrativo por reconocimiento de años de servicio por separación forzosa del cargo», 8 de noviembre de 1977, educación, Caja 44014 TOP. 3344/67, Archivo General de la Administración.

[22] «Persona - Cortichs Viñals, Estrella (1902-1985)», *Portal de Archivos Españoles*. https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/123460

[23] Marina Cendon, «Mujeres que inspiran: Españolas exiliadas en México», *Youtube*, 10 de septiembre de 2020.

[24] «Mujeres en la Biblioteca Histórica: Estrella Cortichs, una maestra innovadora en la Residencia de Señoritas», *Folio Complutense*, 15 de marzo de 2021. https://webs.ucm.es/BUCM/blogs/Foliocomplutense/13534.php. El ejemplar del que se hace eco la noticia perteneció a Estrella Cortichs y fue también localizado para la exposición.

[25] Aitana Plaza Martínez, «Estrella», *Prezi,* 21 de octubre de 2019. https://prezi.com/p/-ghkogrtlecx/estrella/

[26] Se trata del Grupo Escolar Lope de Rueda, que sería renombrado «Nuestra Señora de la Almudena» tras la guerra, siguiendo la política de cambio de denominaciones ordenada a partir de la Orden de Ministerio de Educación Nacional del 18 de octubre de 1938 (Ministerio de Educación Nacional, «Orden dando

de defensa de la escuela pública[27] y asociaciones vecinales.[28] En el mismo sentido, otras organizaciones educativas[29] organizaron diversas rutas teatralizadas con motivo del 90º aniversario de la inauguración de los grupos escolares republicanos de Madrid. Estas actividades se hicieron eco a través de prensa local[30] y asociaciones vecinales.[31] Uno de estos paseos incluía la representación por parte de una actriz del personaje de Cortichs, quien se presentaba como directora escolar y contaba su historia en la puerta de su antigua escuela,[32] consolidando la apropiación colectiva de la figura de Cortichs como un símbolo del magisterio republicano en el exilio.

3. Reflexión final

La experiencia aquí presentada, en un inicio, pretendía hacer posible una nueva historia: la historia de vida de una maestra. Recuperar la historia de Estrella Cortichs implicó investigar y colaborar con otros actores para reconstruir y difundir un relato que pudiera emocionar, interpelar y perdurar. Las historias de vida, en este sentido, resultan una herramienta poderosa para acercar la historia al público. Éstas permiten comprender mejor los episodios históricos a través de una experiencia humana concreta, revelando sus complejidades, sus dilemas y su dignidad. En el caso de Estrella Cortichs, la fuerza y cercanía de su relato ha permitido la transformación de su relato en un icono que sirve para reivindicar la memoria del magisterio republicano en el exilio para algunos colectivos de educadores/as de Madrid, ofreciendo, ante todo, un modelo de maestra comprometida que sirve como referente histórico en el que poder mirarse.

normas para la denominación de Grupos Escolares y Escuelas Nacionales», *Boletín Oficial del Estado*, (núm. 114, 22 de octubre de 1938), 1934.

[27] Marea Verde Madrid, «Colocada la placa dedicada al Grupo Escolar LOPE de RUEDA en la fachada del actual CEIP Nª Sª de la Almudena», *Blogspot,* 12 de mayo de 2019. https://mareaverdemadrid.blogspot.com/2019/05/colocada-la-placa-dedicada-al-grupo.html

[28] Asociación Vecinal Retiro Norte, «Este sábado estaremos a las 10:30 junto a las autoridades en la inauguración de la placa conmemorativa del colegio Público Lope De Rueda, actualmente La Almudena», *Facebook*, 8 de mayo de 2019. https://www.facebook.com/AVRetiroNorte/photos/este-s%C3%A1bado-estaremos-a-las-1030-junto-a-las-autoridades-en-la-inauguraci%C3%B3n-de-l/1097455897119502/

[29] Fundación Ángel Llorca, «A LOS 90 AÑOS», *Facebook,* 7 de febrero de 2023, https://www.facebook.com/FundacionAngelLlorca/posts/pfbid02Kow6Kcz6Q7vUHUAT5PkYGgNpuZe1sy6C33mqBTtq8YaeNxmL38ztCRfTKk4KgU5tl.

[30] «Ruta histórica y reivindicativa por los Grupos Escolares inaugurados el 11 de febrero de 1933», *Nuevatribuna*, 10 de febrero de 2023. https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/ruta-historica-reivindicativa-grupos-escolares-inaugurados-11-febrero-1933/20230210092437208179.html

[31] Ana Iglesias, «Cuando en 2 años se construían 18 Grupos Escolares», *Prospereando*, 13 de noviembre de 2023. https://www.prospereando.es/index.php/2023/11/13/cuando-en-2-anos-se-construian-18-grupos-escolares/

[32] Antonio Clemente Colino, «A LOS 90 AÑOS», *Youtube*, 12 de febrero de 2023. https://youtu.be/acRfxl0TuA0?t=3986

El papel de las mujeres intelectuales en la divulgación de la educación femenina a finales del siglo XIX en España

Cristina NAVARRO ROBLES
Universitat de València (España)
cristina.navarro-robles@uv.es

RESUMEN: Las intelectuales de finales del siglo XIX jugaron un papel mucho más allá de la creación de obras literarias, escritura de poemas o traducción de diversas obras. Las españolas vinculadas a los círculos intelectuales, con una educación suficientemente cultivada jugaron un papel fundamental en la divulgación del estado precario de la educación femenina, así como de la reivindicación de su mejora y de la defensa de la capacidad intelectual de las mujeres. Investigadoras informales que desde sus plumas se encargaron de hacer un trabajo de investigación y de divulgación sobre el estado de la educación femenina con el fin de concienciar a la sociedad de la situación tan preocupante que la caracterizaba, así como reivindicar su mejora. Este trabajo se propone analizar el caso de las publicaciones periódicas que fueron el altavoz de la reivindicación por la mejora de la educación femenina a finales del siglo XIX en España. Entre ellas se destacan *La Ilustración de la Mujer* (1883), *La Muger* (1882) y *El álbum del Bello Sexo*.

PALABRAS CLAVE: Educación Femenina; Ilustración de la Mujer; Discursos; Siglo XIX; España.

1. Introducción

Diversos trabajos de investigación coinciden en resaltar que el Sexenio democrático fue un contexto de transformaciones sociales y políticas donde se produjeron discusiones en torno a las atribuciones de la feminidad, en los que se implicaron activamente algunas mujeres reclamando nuevas responsabilidades y funciones que debían asumir los géneros en una sociedad que aspiraba a constituirse desde parámetros más libres e igualitarios.[1]

Republicanas como Carolina Pérez, Modesta Periú, Magdalena Bonet, anarquistas como Guillermina Rojas, entre otras, se responsabilizaron de analizar la situación de subordinación en la que se encontraban las mujeres y reclamar derechos como el del sufragio o como el de una educación que les habilitará para desarrollar trabajos de calidad. Para ellas, como expresaron en las tribunas y en la prensa, el cambio político y social no podía lograrse sin la erradicación de las prácticas sociales que mantenían a las mujeres en un estado de subyugación y opresión, similar a la esclavitud.[2]

Por otra parte, mujeres cercanas a un feminismo de corte más liberal y moderado como Faustina Sáez de Melgar, Sofía Tartilán, Concepción Gimeno Flaquer, Patrocinio de Biedma trabajaron en revistas como *La Ilustración de la mujer* o en otro tipo de diarios, construyendo también las bases de un «feminismo» en el que mujeres de clases medias, utilizaron la prensa como tribuna para expresar a la opinión pública la validez intelectual

[1] Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación*, no. 26 (2007): 143-168; Juan Sisinio Pérez, «El Sexenio Democrático en el proceso de modernización de la España contemporánea», *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* 55, (2020). https://journals.openedition.org/bhce/1428; Gloria Espigado, «Mujeres "radicales": utópicas republicanas e internacionalistas en España (1848-1874)», *Ayer* 60, no. 4 (2005): 15-43.

[2] Mónica Bolufer, et. al., *Mujeres y modernización: estrategias culturales y prácticas sociales (siglos XVIII-XX)* (Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad, 2008), 224.

de las mujeres, demandar su acceso a la instrucción y al ejercicio de profesiones que antes les eran negadas.[3]

Ya en el periodo de la Restauración, mientras se acometían leves mejoras educativas como las auspiciadas por la *Institución para la enseñanza de la Mujer* y se debatían las nuevas experiencias de un grupo de mujeres que estudiaban en diversos Institutos y Universidades,[4] en Cataluña se publicaron las revistas, *La Muger* (marzo de 1882); *Álbum del Bello Sexo* (agosto de 1882) y *La Ilustración de la Muger* (junio de 1883) que, en cierto modo, supusieron una continuidad con la reivindicaciones femeninas del Sexenio democrático puesto que, en muchos casos, defendieron los estudios científicos y superiores y, también, el derecho al trabajo para las mujeres, mientras cuestionaban, en cierta forma, la estricta división de esferas para los géneros vigente en la sociedad de la época.

2. *La Ilustración de la Mujer* y *La Mujer*: dos ejemplos de divulgación educativa

La Ilustración de la Mujer, en su segunda etapa iniciada en 1883 en Barcelona, estaría dirigida por Pedro Rigual Alayo, tenía como representante en Madrid a Josefa Pujol de Collado y en París a Faustina Sáez de Melgar. Entre los fines principales de la revista se puede encontrar un claro objetivo pedagógico que quedará reflejado en su primer número, en el que se defiende el derecho de las mujeres a acceder al conocimiento, siempre dentro de las funciones sociales de la mujer. Entre sus aspiraciones quedará clara la fortificación de la educación femenina, negando la inferioridad intelectual de las mujeres y justificando su situación de subordinación en una deficiente educación recibida, defendiendo a su vez el papel de la prensa como la herramienta para cambiar esta situación, porque

> el periódico, en su infinita versatilidad, y con el carácter de instrucción varia y deleitosa, perfecciona y remata la educación del corazón y del entendimiento, y más particularmente, si, dedicado con especialidad a la mujer, y lejos de las controversias políticas y filosóficas, se consagra á (sic) ser útil para sus diversos estados.[5]

Principalmente, las líneas de esta publicación se encargaron de divulgar una defensa de la educación femenina, dirigida especialmente a la necesidad de profesionalización de las mujeres, que implicaría un acceso igualitario a la educación:

> Si, pues, la mujer tiene que trabajar para vivir, ¿con qué derecho se le niegan las mismas facilidades de que disfruta el hombre? Si no se la educa e instruye, si no se le abren caminos á (sic) su actividad, ¿cómo va á (sic) competir con el hombre más vigoroso y apercibido para la lucha, por la existencia? Eso no es noble, ni justo, ni decoroso, para la raza que se precia fuerte. Esto es jugar con dos barajas y pelear con la certeza del triunfo.[6]

[3] Cristina Navarro y María Luz Sanfeliu, «La educación femenina en los discursos de Sofía Tartilán y Matilde Cherner en la revista *La Ilustración de la Mujer* (187-1877)», *Pasado y Memoria* 29, (2024): 178-201. https://doi.org//10.14198/pasado.25548

[4] Consuelo Flecha*, Las primeras universitarias en España, 1872-1910.* (Madrid: Narcea, 1996), 63-70.

[5] Anónimo, «Nuestro programa», *La Ilustración de la Mujer*, no. 1 (1883). Biblioteca Virtual de Prensa Histórica: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000710270

[6] Anónimo, «Ó votos ó rejas», *La Ilustración de la Mujer*, no. 1 (1883). Biblioteca Virtual de Prensa Histórica: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000710271

Es importante destacar que las colaboradoras de esta revista comparten un mismo perfil biográfico: descendientes de progenitores pertenecientes a las esferas intelectuales y culturales del contexto catalán, con un nivel formativo que ampliarían de forma autodidacta. Se dedicaron profesionalmente a la escritura, tanto a la literatura como a las colaboraciones en prensa, donde expresaron un afán de protección y moralización de las mujeres, especialmente de las trabajadoras. Entre sus colaboradoras, cabe mencionar a Clotilde Cerdà y Bosch, ya que destacó no solo por ser impulsora del movimiento antiesclavista, sino también por su posicionamiento en la masonería, ya que en 1881 entraría a formar parte de la *Logia Masónica Lealtad* de *Barcelona* y, sobre todo, por la creación de una institución educativa femenina de alto nivel como la *Acadèmia per a la Il·lustració de la Dona*, que pasaría a llamarse *Academia de Ciencias, Artes y Oficios,* junto con Dolores Aleu i Riera, la segunda mujer en España en obtener el título de Doctora en medicina.[7]

En el discurso emitido en el acto de inauguración de la Academia, su directora, Dolores Aleu, ya dejaría constancia de su convencimiento respecto a la trascendencia de la instrucción de la mujer como una herramienta de regeneración. Un discurso que formaría parte del texto de su tesis doctoral presentada en el año 1882 titulada *De la necesidad de encaminar por una nueva senda la educación higiénico-moral de la muger*,[8] donde se hacía un alegato claro a favor de las mejoras en la instrucción femenina y, sobre todo, puntualizaba que la diferencia entre hombres y mujeres residía en las diferencias en su educación, además de ofrecer diversidad de ejemplos femeninos en diferentes disciplinas.

Esta academia cerraría sus puertas en 1887 «por falta de protección».[9] Sin duda, las inquietudes educativas de las colaboradoras de la revista contrastan notablemente con la divulgación del *Congreso Femenino Nacional de Palma de Mallorca* en el año 1883, ya que *La Ilustración de la Mujer* se constituyó como el mecanismo divulgador por excelencia de los pasos seguidos en su constitución. Es importante contextualizar este congreso ya que surge dentro de las líneas del republicanismo mallorquín, de la mano de Magdalena Bonet. Su idea principal era otorgar a la mujer el lugar moral, intelectual y material que le correspondía en la sociedad. Sostenían que el congreso tendría como finalidad conseguir el derecho a la educación de las mujeres, lo cual las capacitaría para abrirse camino en la vida sin tener que continuar subordinadas. Una iniciativa ambiciosa, deudora de la praxis desarrollada durante el Sexenio Democrático por un sector de mujeres republicanas.[10]

Magdalena Bonet ya había sido una figura clave en la reivindicación educativa en el Sexenio Democrático. Unos inicios que dieron sus frutos años más tarde, aprovechando la primera liberalización en el asociacionismo durante la Restauración para organizar un verdadero movimiento feminista, que tenía que culminar en el Congreso Femenino Nacional. Su papel político en esta segunda etapa estaría definido por su participación en la *Unión Obrera Balear* fundada en 1881 por antiguos republicanos federales, ya que

[7] Teresa Sesé, *Barcelona rescata la fascinante historia de Clotilde, la hija insurecta de Cerdà.* Accedido el 30 de mayo de 2025. https://www.lavanguardia.com/cultura/20200726/482509168605/clotilde-cerda-esmeralda-cervantes-hija-idelfonso-cerda-palau-robert-abolicionista.html

[8] Dolores Aleu, «De la necesidad de encaminar por una nueva senda la educación higiénico-moral de la muger» (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 1882), 31.

[9] Anónimo, «Sección de Noticias», *La Crónica: diario de noticias y anuncios*, no. 566 (1887). Biblioteca Virtual de Prensa Histórica: https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/resultados_ocr.do

[10] Isabel Peñarrubia, «Los orígenes del primer feminismo y el Congreso Femenino Nacional de Mallorca (1869-1883)», *Trocadero* 19 (2007): 113-122.

tenía un papel de primer orden en la *Sección de Señoras* de la misma. Sería en este espacio en el que comenzaría a fraguarse el futuro Congreso Nacional que vió frustradas sus aspiraciones consecuencia de la campaña de desprestigio impulsada por los sectores religiosos contra este proyecto de modernización laico.[11]

En la misma línea, el 20 de marzo de 1882 se fundaría otra de las publicaciones que sería altavoz de la defensa de la educación de la mujer, *La Mujer* y posteriormente *El Album del Bello Sexo*, ambas dirigidas por Theresa Coudray. No solo sería un órgano divulgativo sino que sería el núcleo de supervivencia de un grupo de mujeres organizadas en Barcelona que buscarían la creación de una sociedad de señoras sin distinción de categorías ni clases sociales, una creación de una comisión de obreras «que velan por ellas mismas y contribuyen a su perfeccionamiento».[12]

Entre las peticiones escritas entre sus páginas no puede faltar la reivindicación de una mejora educativa para las mujeres, que aparecerá en los escritos de Theresa Coudray, *Amparo* o *Emilia*. En *Deberes y Derechos* de Theresa Coudray, dejaría muy claro que la misión de la revista es contribuir a la educación de la mujer, una instrucción que supere la formación de adorno recibida hasta el momento y, además, introduce la defensa de una formación más allá de lo académico, que contribuya al desarrollo femenino en el entorno social condicionado por unas determinadas relaciones de género y clase, porque

> siendo nuestra misión la de contribuir a la educación de la mujer, principiaremos (sic) por exponer los deberes de la mujer esposa del hombre proletario y continuaremos después tocando los relieves más notables de todas las clases, pues el educar a la mujer no sólo consiste en enseñarla a leer, escribir, piano, cante y baile; hay entre el hombre y la mujer estrechas relaciones que es preciso saberlas mantener.[13]

La conciencia de clase en los escritos de la publicación es evidente, ya que más que reivindicar una educación dirigida a las clases más elevadas, su foco va a ser las mujeres de clases populares. Sus solicitudes no van a pedir el voto o la emancipación política de la mujer, cosa que dejarán muy clara, sino que se centrarán en la urgencia de dar a las mujeres obreras una instrucción, bajo el argumento de que les permita permanecer en los hogares y no tener que dejar a sus hijos e hijas por la necesidad de ir a las fábricas a desempeñar un trabajo.

Hay que tener en cuenta que el público al que va dirigida esta publicación tendría unas aspiraciones mucho más elevadas que los escritos que en ellas se recogen, posiblemente condicionados por la autocensura que ellas mismas se impondrían. En una de las cartas enviadas a *La Mujer,* se recoge esa aspiración educativa y política que las propias escritoras con sus nombres y apellidos no expresarían directamente, pero que marcarían un pensamiento compartido por la publicación:

[11] Peñarrubia, «Los orígenes del primer feminismo», 121-122.
[12] Fagoaga, *La voz y el voto de las mujeres*, 65-67.
[13] Theresa Coudray, «Derechos y Deberes», *La Mujer,* no. 8 (1882). En Fagoaga, *La voz y el voto de las mujeres*, 69.

> Queremos se nos dé toda la instrucción igual a la del hombre como primordial derecho; queremos igualmente todos los derechos y deberes políticos como él, puesto que estamos sujetas a nuestros deberes, superiores a los del hombre.[14]

3. Conclusiones

El Sexenio Democrático (1868-1874) fue un periodo breve y convulso que, a pesar de la inestabilidad por la que se caracterizó, posibilitó mostrar en el debate público nuevas cuestiones sociales como el papel de las mujeres en la sociedad y su educación. Primeros planteamientos que no pasaron al olvido en etapas posteriores, sino que serían acogidos por una nueva generación de mujeres que, con nuevas necesidades, seguirán defendiendo la educación femenina como la manera de alcanzar la independencia económica y la autonomía. *La Ilustración de la Mujer* y *La Mujer,* son dos ejemplos de esa continuación reivindicativa.

Por un lado, *La Ilustración de la Mujer* va a continuar con unas peticiones educativas asociadas a las funciones sociales femeninas, desde una posición moderada. No obstante, incluirá una novedad significativa, ya que será un órgano divulgador de uno de los primeros movimientos organizados femeninos para la emancipación, como será el *Congreso Femenino Nacional de Palma de Mallorca*, de tendencia republicana y con peticiones de emancipación política para las mujeres. Un contraste significativo entre el posicionamiento de la publicación con el posicionamiento ideológico del congreso que evidencia unas alianzas femeninas a finales del siglo XIX en pro de la emancipación femenina. Una tendencia que también sería seguida por *La Mujer*, constituyéndose dos ejemplos esenciales en la divulgación educativa de finales de siglo.

[14] Emilia, «Carta de una lectora», *La Mujer,* no. 7 (1882). En Fagoaga, *La voz y el voto de las mujeres*, 71.

Autoformación Colectiva para una Investigación Accesible

Inés MERAYO-FERNÁNDEZ
Universidade de Santiago de Compostela (España)
ines.merayo@rai.usc.es

RESUMEN: El Seminario de Estudos Libertarios Galegos (SELG) es un espacio de reflexión colectiva que combina la investigación y la práctica militante, orientado al análisis y divulgación de temas relacionados con el anarquismo y la historia social en Galicia. En septiembre de 2024, la Asociación Refuxios da Memoria organizó una Ruta de Escolas Laicas de A Coruña como parte de sus actividades de recuperación de memoria histórica. Este evento se sustentó en una investigación previa que abarcó el mapeo y análisis de escuelas laicas en la ciudad, realizada entre julio y septiembre del mismo año. El roteiro fue presentado en la Feira do Libro Anarquista da Coruña y recibió una buena acogida en términos de participación y visibilidad. Sin embargo, la evaluación posterior del proyecto reveló la carencia de rigor científico en la investigación. Este aspecto se atribuyó a la diversidad de perfiles implicados: una amplia participación de militantes del SELG sin formación universitaria o de tercer grado y personal académico (de los campos de historia y educación). Además, se identificaron sesgos de género significativos tanto en la investigación como en la forma de divulgar sus resultados. Conscientes de estas limitaciones, en 2025 se decidió reforzar la formación interna a través de unas jornadas dedicadas a los Anarcofeminismos. Además, como parte de este proceso, se fundó la Escola de Investigación Militante, una escuela popular que aspira a proporcionar herramientas prácticas a la militancia gallega. Su inauguración se realizó con una jornada de formación sobre Metodologías de Investigación en Historia con Perspectiva de Género. Esta actividad respondió directamente a las necesidades identificadas durante la evaluación del roteiro, priorizando el equilibrio entre rigor científico y compromiso social. Actualmente, el SELG está ampliando su línea de investigación hacia el estudio de espacios de sociabilidad y educación popular obrera en Galicia en su conjunto. Este trabajo se realiza de manera colectiva, con un enfoque que no siempre es estrictamente académico, pero que mantiene el rigor metodológico como eje central. El SELG reafirma así su compromiso con la democratización del conocimiento, promoviendo una investigación participada, accesible y horizontal que trasciende las barreras entre el mundo académico y la militancia. Su trabajo demuestra cómo la educación popular y la colaboración interdisciplinar pueden ser herramientas clave para rescatar y analizar procesos históricos olvidados, a la vez que fomenta una práctica militante con mayor conciencia crítica y perspectiva feminista.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular; Investigación Participativa; Historia Social; Democratización del Conocimiento.

1. Introducción

El Seminario de Estudos Libertarios Galegos (SELG) es un espacio de reflexión colectiva que surge de la confluencia entre la práctica militante y la investigación social. Desde su fundación, el SELG ha trabajado por crear puentes entre el activismo político y la producción de conocimiento, fomentando una aproximación crítica, horizontal y feminista a los procesos históricos vinculados al anarquismo y a las luchas sociales en Galicia. Este enfoque híbrido ha permitido consolidar una comunidad diversa, compuesta

por personas con trayectorias militantes, académicas y comunitarias, que comparten el interés por rescatar memorias silenciadas y construir herramientas útiles para los movimientos sociales actuales.

La experiencia que aquí se presenta no gira en torno al Roteiro de Escolas Laicas realizado en A Coruña en 2024, sino que parte de él como punto de inflexión. Este proyecto, aunque exitoso en términos de participación y visibilidad, reveló importantes carencias metodológicas y sesgos de género en el proceso de investigación y divulgación. Estas limitaciones evidenciaron la necesidad urgente de formación en herramientas de investigación histórica y reflexión feminista dentro del colectivo.

Como respuesta, el SELG emprendió una línea de trabajo centrada en la autoformación, con la creación de la Escola de Investigación Militante y la organización de jornadas temáticas sobre metodologías de investigación con perspectiva de género. Esta apuesta busca fortalecer las capacidades internas del grupo, sin renunciar a su vocación política ni a su compromiso con la democratización del saber.

En el contexto gallego, donde las iniciativas de memoria histórica frecuentemente se canalizan desde instituciones o marcos académicos reglados, el trabajo del SELG adquiere una relevancia particular. Su propuesta articula memoria, militancia e investigación desde abajo, cuestionando los límites entre saber experto y saber popular, y contribuyendo a una relectura crítica del anarquismo gallego desde una mirada situada y transformadora.

2. Contextualización teórica

La experiencia del SELG se enmarca en una práctica de investigación militante que toma como base conceptual el anarquismo, la educación popular y la memoria histórica. Estos tres ejes no son entendidos como categorías aisladas, sino como campos en constante diálogo, atravesados por la práctica política y la necesidad de construir conocimiento útil para la transformación social. Desde esta perspectiva, la investigación no es un ejercicio neutral, ni se limita al ámbito académico, sino que es una herramienta política que puede (y debe) ser apropiada por cualquier colectivo social comprometido con el cambio.[1]

El anarquismo, entendido más allá de su dimensión ideológica clásica, se plantea aquí como una ética política basada en la autogestión, la acción directa, el apoyo mutuo y la crítica a toda forma de autoridad.[2] En el ámbito del conocimiento, esto se traduce en el cuestionamiento del saber jerarquizado, experto y descontextualizado, reivindicando la validez de los saberes populares, de la experiencia vivida y de las formas colaborativas de producción de conocimiento.[3] En esta línea, el SELG se sitúa en la tradición de los estudios libertarios y de la educación libertaria, recuperando aportes de autores como Francisco Ferrer i Guàrdia, Paul Goodman, o Colin Ward, pero también conectando con pedagogías críticas contemporáneas como las de Bell Hooks, Paulo Freire o Silvia Rivera Cusicanqui.

La educación popular constituye una herramienta central en este enfoque. No como mera «divulgación» de saberes ya consolidados, sino como un proceso de construcción colectiva, dialógica y situada. Freire, por ejemplo, defendía una pedagogía donde

[1] Carlos Núñez. *Educar para transformar: pedagogía crítica y educación popular* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005).
[2] Colin Ward. *Anarquía en acción* (Madrid: Virus Editorial, 1996).
[3] Bell Hooks. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994).

educador y educando aprenden mutuamente, cuestionando las estructuras autoritarias y proponiendo una lectura crítica del mundo.[4] Desde esta base, el SELG no solo busca compartir resultados, sino también democratizar los procesos de investigación, haciendo de la práctica investigadora una actividad accesible, comprensible y abierta a todas las personas, independientemente de su nivel de formación.

La memoria histórica, por su parte, se aborda desde una perspectiva crítica y activa. Más que una recuperación nostálgica del pasado se trata de un proceso político de reapropiación de las historias silenciadas, especialmente las de los movimientos populares, las mujeres, las clases trabajadoras y otras subjetividades subalternas. En este sentido, se recurre a metodologías de la llamada «historia desde abajo» (Thompson, Hobsbawm, Duby), a la historia oral y a las estrategias de archivo militante como formas de construcción de memoria que responden a las necesidades del presente.

Epistemológicamente, el SELG apuesta por una investigación horizontal, interdisciplinar y situada. Esto implica reconocer que todo conocimiento se produce desde un lugar concreto, con implicaciones éticas y políticas. El feminismo aporta aquí herramientas clave para desnaturalizar las estructuras del saber tradicional y poner en valor los saberes marginados, especialmente aquellos generados por mujeres, disidencias sexuales y comunidades racializadas o empobrecidas.[5]

Finalmente, el compromiso con una investigación accesible no se limita a traducir los resultados en un lenguaje llano o publicarlos en abierto. Significa también facilitar los medios, las metodologías y los espacios para que cualquiera –militante, vecina, joven, jubilado– pueda participar activamente del proceso investigador.[6] Esta es, quizás, una de las apuestas más radicales del SELG: hacer de la investigación una práctica colectiva, cotidiana y emancipadora.

3. Seminario de Estudos Libertarios Galegos: autoformación colectiva

Durante los meses de julio y agosto de 2024, el SELG llevó a cabo una investigación preliminar centrada en la localización y contextualización de antiguas escolas laicas existentes en la ciudad de A Coruña. El trabajo se desarrolló desde una metodología histórico-educativa, combinando el análisis documental con la exploración del espacio urbano como archivo vivo. Las fuentes consultadas –principalmente hemerografía, registros municipales y archivos escolares– fueron posibles gracias a la colaboración de historiadores e historiadoras locales que, de manera generosa, compartieron materiales y orientaciones clave para el avance del proyecto.

El resultado de esta investigación se concretó en una actividad organizada como apertura de la Feira do Libro Anarquista da Coruña. Se trató de un roteiro urbano por diferentes puntos vinculados a la memoria libertaria en la ciudad, entre los cuales se incluyeron varias de estas escolas laicas. A través de paradas explicativas, se visibilizó la labor de figuras como Constancio Romeo Lasarte o Luisa Elizalde, maestros anarquistas que promovieron una educación racionalista, basada en los principios del laicismo, la coeducación, el pensamiento crítico y la libertad de conciencia. Además de señalar su

[4] Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1970).
[5] María Galindo. *Feminismo bastardo* (La Paz: [Autopublicado / Mujeres Creando], 2020).
[6] Sebastián Carenzo, Pablo Vommaro, Nicolás Welschinger, y otros. *La investigación militante: un nuevo paradigma en las ciencias sociales* (Buenos Aires: El Colectivo / CLACSO, 2009).

ubicación, se presentaron algunas de las metodologías de enseñanza que practicaban, así como su vinculación con los movimientos obreros de la época.

La actividad despertó un gran interés, tanto entre asistentes al evento como entre personas de la ciudad. Sin embargo, su evaluación posterior dejó en evidencia importantes limitaciones: la falta de formación en técnicas de investigación por parte de gran parte del equipo, la escasa sistematización de las fuentes y la reproducción involuntaria de ciertos sesgos de género. Esta experiencia permitió visibilizar la necesidad urgente de formación interna y metodologías accesibles para poder sostener investigaciones rigurosas desde una práctica militante.

3.1 *Aprendizajes entre militancia y academia*

Uno de los aprendizajes más significativos de esta experiencia fue el reconocimiento explícito de la diversidad de perfiles que integran el SELG: personas con trayectorias militantes, activistas culturales, historiadoras, docentes y estudiantes, muchas sin formación académica reglada pero con un fuerte compromiso político. Esta riqueza de miradas, lejos de ser un obstáculo, se reveló como un potencial enorme para pensar la investigación desde lugares no hegemónicos. Sin embargo, también expuso tensiones entre la voluntad de construir procesos accesibles y horizontales, y la necesidad de sostener un mínimo de rigor metodológico.

La falta de formación específica en investigación histórica y educativa generó dificultades a la hora de sistematizar fuentes, contrastar información o identificar sesgos. Este último aspecto fue especialmente visible en la reproducción de lógicas androcéntricas durante el proceso, como la invisibilización de pedagogas anarquistas o la poca atención a la dimensión afectiva del trabajo educativo. A su vez, se identificaron desigualdades ligadas al capital cultural, a la experiencia con la oralidad pública y a la distribución del tiempo y cuidados.

Esta reflexión colectiva no solo permitió diagnosticar errores, sino también abrir una línea de formación interna que, desde una perspectiva anarcofeminista, contribuya a una práctica investigadora más crítica, accesible y transformadora.

3.2 *Superación de obstáculos iniciales*

La experiencia del Roteiro de Escolas Laicas sirvió como detonante para identificar carencias en el campo de la investigación dentro del SELG, especialmente en lo que respecta al rigor metodológico y la incorporación de perspectivas feministas. Lejos de suponer un freno, este diagnóstico fue asumido colectivamente como una oportunidad para fortalecer el proyecto político del grupo. Como respuesta directa, a comienzos de 2025 se impulsó la creación de la Escola de Investigación Militante, una escuela popular pensada como espacio de formación continua, accesible y autogestionada, orientada a dotar a la militancia de herramientas teóricas y prácticas para la investigación crítica y la acción política.

Entre enero y junio de 2025 se llevaron a cabo diversas jornadas de formación, estructuradas en dos grandes bloques temáticos: por un lado, los anarcofeminismos, abordados desde experiencias históricas, debates contemporáneos y prácticas organizativas concretas; por otro, metodologías de investigación en historia y ciencias sociales con perspectiva de género, centradas en la producción de conocimiento desde abajo, la crítica a la objetividad positivista, y el uso de herramientas accesibles para

quienes no provienen del ámbito universitario. Las sesiones combinaron espacios expositivos con dinámicas participativas, promoviendo el aprendizaje mutuo y la reflexión situada.

Estas jornadas no solo apuntaron a cubrir una necesidad formativa puntual, sino que consolidaron un modelo de trabajo en el que formación política e investigación se entienden como prácticas inseparables. La Escola de Investigación Militante se constituyó así como un espacio donde pensar el pasado y el presente desde una perspectiva libertaria, feminista y gallega, reforzando la autonomía del colectivo y su capacidad de intervención en los debates sociales y culturales del territorio.

Esta articulación entre formación e investigación no se limita a lo interno: también se proyecta hacia fuera, ofreciendo herramientas y espacios de encuentro a otras personas y colectivos. El conocimiento producido no se entiende como un producto cerrado, sino como un proceso en construcción, compartido y colectivo. De esta forma, el SELG avanza hacia una práctica coherente con sus principios: donde el saber no sea un privilegio, sino una posibilidad común al servicio de la transformación social.

4. Conclusiones

El trabajo del SELG representa una aportación significativa tanto para la investigación social en Galicia como para la práctica militante. Desde su fundación a inicios de 2024, el colectivo ha demostrado que es posible construir conocimiento riguroso desde espacios no institucionales, articulando saberes diversos en torno a una finalidad común: comprender los procesos históricos de lucha y emancipación para nutrir las luchas del presente. Su labor se sitúa en una larga tradición de educación libertaria y memoria obrera en Galicia, actualizándola con una perspectiva feminista, horizontal y situada.

Uno de los aportes centrales del SELG ha sido reivindicar la investigación como herramienta de intervención política, no como un ejercicio reservado a especialistas. Su modelo de trabajo demuestra que es posible investigar de forma rigurosa sin renunciar a la accesibilidad, ni al compromiso con las realidades concretas de los territorios. Esta apuesta se materializa en espacios como la Escola de Militantes, en la producción de materiales divulgativos, y en la voluntad de compartir metodologías, dudas y aprendizajes con otras iniciativas hermanas.

A lo largo de 2025, el SELG ha comenzado a expandir su campo de trabajo hacia el estudio de experiencias de educación obrera y espacios de sociabilidad popular en Galicia, especialmente durante los siglos XIX y XX. Esta nueva línea de investigación busca trazar genealogías de resistencia y autoorganización que permitan pensar el presente desde otras lógicas: los ateneos libertarios, las casas del pueblo, las escuelas racionalistas y los círculos de lectura como formas de vida política cotidiana. Estos espacios, muchas veces marginados de los relatos oficiales, son recuperados no solo como objetos de estudio, sino como fuentes de inspiración para imaginar otras formas de construir comunidad.

Actualmente, el SELG trabaja de manera colectiva mediante metodologías participativas que combinan revisión bibliográfica, archivo, mapeo urbano, entrevistas y debates internos. Se prioriza el trabajo en pequeños grupos temáticos, el cruce entre experiencia y teoría, y la sistematización de los procesos. Esta práctica implica asumir tiempos lentos, abiertos a la revisión, al conflicto y al cuidado, poniendo en el centro la dimensión afectiva y relacional de la investigación. Los resultados no se conciben como productos

terminados, sino como dispositivos de diálogo con otros colectivos, territorios y memorias.

En este marco, la reflexión final que se extrae es clara: la investigación situada, militante y feminista no es solo una opción metodológica, sino una necesidad política. Investigar desde donde se vive, desde las preguntas urgentes de nuestras comunidades, permite romper con las jerarquías del saber y fortalecer la autonomía colectiva. Finalmente, el compromiso con una investigación accesible no se limita a traducir los resultados en un lenguaje llano o publicarlos en abierto. Significa también facilitar los medios, las metodologías y los espacios para que cualquiera —militante, vecina, joven, jubilado— pueda participar activamente del proceso investigador. Esta es, quizás, una de las apuestas más radicales del SELG: hacer de la investigación una práctica colectiva, cotidiana y emancipadora.

De cara al futuro, el colectivo se plantea profundizar en su trabajo formativo, estrechar lazos con otros grupos de investigación autónoma, y continuar ampliando sus líneas de estudio. También se prevé la creación de una pequeña biblioteca digital de recursos sobre anarquismo, pedagogía y memoria obrera en Galicia, de libre acceso.

Para otros colectivos que deseen transitar caminos similares, el SELG recomienda comenzar por reconocer y valorar los saberes ya existentes dentro del grupo, asumir los límites sin miedo y construir desde la escucha mutua. La investigación militante no requiere cumplir con estándares académicos tradicionales, sino desarrollar metodologías propias, sensibles a sus contextos y coherentes con sus principios políticos. Y sobre todo, entender que investigar no es una tarea individual ni excepcional, sino un proceso colectivo al servicio de la transformación social.

Las exposiciones como estímulo de la conciencia histórica en los educadores: el caso de las Misiones Pedagógicas

Eugenio OTERO URTAZA
Universidade de Santiago de Compostela (España)
otero.urtaza@usc.es

RESUMEN: Las exposiciones son un medio que se ha vuelto muy común para explicar acontecimientos históricos en el ámbito de la educación. La forma en que se enfoca el relato y como esa narración llega al público que la visita, precisa de una organización de la información que está determinada por la propia idea que tienen los comisarios sobre el motivo que se expone. El poso y recuerdo que deja en la conciencia de las personas la visita a una exposición es uno de los elementos que hacen importante el trabajo de un historiador de la educación. A partir de la exposición que se inauguró el 21 de diciembre de 2006 en el Cuartel Conde Duque de Madrid, *Las Misiones Pedagógicas 19131-1936*, se ha producido un significativo avance en el conocimiento de este organismo con un importante número de publicaciones y descubrimiento de nueva documentación, que han situado mejor su relato histórico. El volumen de información que se ha generado desde entonces, las interpretaciones que se han realizado en las publicaciones, puede analizarse desde el punto de la incidencia que las exposiciones tienen en la conciencia histórica de quien las visita ¿Cómo enriquece una exposición a un educador? ¿Podemos afirmar que las exposiciones mejoran la mirada que podemos hacer del pasado? No hay un relato que podamos establecer como único porque será siempre cuestionable. Consideramos así que la narración sobre el pasado se construye mediante el diálogo porque es un dominio público que debe ser compartido.

PALABRAS CLAVE: Conciencia Histórica; Historia de la Educación; Historia Pública; Memorialización Dialógica; Misiones Pedagógicas.

1. Introducción

Las Misiones Pedagógicas se suelen mencionar como uno de los más importantes emblemas educativos de la Segunda República. No obstante, el interés que suscitan es bastante reciente y a ello contribuyó el impacto que produjo la exposición que se inauguró en Madrid en diciembre de 2006, en conmemoración del 75 aniversario del comienzo de sus actividades. De Madrid, la exposición viajo a varias ciudades León, Segovia, Soria, Coruña y Vigo, y luego una colección de paneles, que sigue todavía viva, visitó un gran número de localidades, que hizo que aquellas actividades itinerantes fuesen mucho más conocidas y apreciadas.

La historicidad del fenómeno logró, desde entonces, que en muchas de las localidades en que se celebraron sus actividades y los campesinos disfrutaron del cine o las bibliotecas, se recuperasen testimonios, libros con el sello del Patronato de Misiones, documentos y fotografías, y se conociese mejor su historia local. También dio lugar a un conjunto importante de publicaciones que hicieron nuevas interpretaciones del fenómeno o aportaron datos que permitieron saber más de las visitas, los espacios y de las personas que participaban en su organización y de quienes asistieron.

Aunque, el fenómeno de las Misiones Pedagógicas puede explicarse de muchas maneras, lo cierto es que fue la primera vez que se dio cuenta en las ciudades de lo que era la cultura

rural más aislada y que impresionaba a los jóvenes que iban de expedición, al mismo tiempo que los campesinos conocían la luz eléctrica y se les daba una visión de grandes ciudades lejanas que aparecían por las pantallas, de los automóviles, trenes e incluso aviones que representaban para ellos un nuevo mundo. Hubo una actividad social transformativa y de mutuo intercambio que fue abruptamente rota y desguazada tras la Guerra Civil. ¿Cómo se examina actualmente en la conciencia de los educadores?

Las exposiciones históricas son conmemoraciones de acontecimientos que se interpretan a la luz de lo que en ese momento se sabe, generalmente con perspectivas novedosas y matices que invitan a la reflexión desde un discurso interpretativo que se establece tras la investigación de los hechos. Pero esa interpretación abre paso a nuevas ideas y discursos que pueden transformar la conciencia histórica, no siempre en un mejor sentido, pero que sirven para sacar consecuencias para un proceso de memorialización que puede compartirse y reconocer la herencia de un mundo que ya no existe, porque ha sido completamente transformado.

Es necesario dialogar sobre el legado histórico porque ayuda mucho a controlar el futuro, y no dejarlo a un clamoroso olvido o a revisiones que desdibujan las claves que pueden compartirse. Un enfoque dialógico de la memoria permite construir referentes en los que la conciencia histórica se enriquece con una narrativa que puede destacar varios puntos de vista, diversas perspectivas que llevan a comprender mejor la complejidad de un segmento de historia. El caso es que a partir de la exposición se han escrito un conjunto de trabajos que han tratado de explicar mejor el fenómeno o aportar datos locales de cerca de los 7.000 lugares donde hubo alguna actividad de las Misiones Pedagógicas. Ha producido así, en estos cerca de veinte años, más de mil artículos, trabajos fin de máster o grado, algún libro y presencia en varias tesis doctorales. Se pueden rastrear unas cuatro mil referencias sobre el tema posteriores a 2007, y constituye el tema principal de dos conocidas novelas y está en marcha una película de ficción que quiere recuperar aquel ambiente.

No siempre una exposición despierta a su alrededor un interés tan vivo, y acaso convendría ajustar el impacto del fenómeno a lo que realmente aviva en la conciencia de la ciudadanía una exposición. Hubo un momento extraordinario cuando en la inauguración se acercaron a saludarme un grupo de nietos de los misioneros, Se notaba su orgullo por estar allí y que sus abuelos fuesen los protagonistas. Del momento más extraordinario no fui testigo presencial. En la entrada de la exposición había una fotografía de gran tamaño que representaba a un grupo de mujeres de la entonces llamada Puebla de la Mujer Muerta, con sus hijos en brazos. Entró una señora y reconoció entre esas mujeres a su madre. Se echó a llorar y el conserje hubo de consolarla y sentarla en una silla desde donde la siguió contemplando durante un rato largo.

2. ¿Sirven las exposiciones para avivar la conciencia histórica?

En primer lugar, quizá sería necesario aclarar lo que entendemos por conciencia histórica, porque habitualmente cuando se habla de «concienciar» sobre el pasado ciertos dómines lo entienden como «catequizar» o conducir a otras personas a compartir determinadas convicciones. La conciencia histórica implica contemplar sin prejuicios una realidad pasada, que sin duda influye en nuestro presente, y esa contemplación del pasado resuena en nuestro interior, haciéndonos más conscientes de lo que somos, no ya de nuestra

identidad, sino de nuestro *ethos*, porque el *ethos*, es inseparable de un elemento histórico.[1] Las exposiciones son una narración que se hace desde la perspectiva del investigador que es capaz de reconectar fenómenos complejos, contextualizándolos, pero sabiendo que esos fenómenos «nunca tienen soluciones inmediatas, simples o incluso intuitivas».[2] El conocimiento histórico no es incuestionable, y las referencias de vida de las personas, los testimonios que han dejado de su experiencia pasada, los documentos y fotografías, pueden a veces entrar en contradicción con la concepción que hasta ese momento los historiadores tienen de ese conjunto de acontecimientos. Es habitual reconocer que la historia es objetiva, pero la conciencia histórica actúa creando narrativas, proporcionándonos juicios de valor y orientando nuestras decisiones personales, morales y políticas.[3]

Las exposiciones son muy valiosas para abrir nuevos debates sobre lo que sucedió. Y no siempre además se consigue que los errores históricos queden subsanados en la mentalidad de los visitantes. Es común todavía encontrar publicaciones donde se confunde La Barraca de García Lorca con la actividad de las Misiones y desde luego quienes señalan a ese período histórico como un tiempo de desorden y violencia, suelen negar valor al impulso cultural que supusieron aquellos años, con argumentos inconsistentes.

Cuando se examinan los testimonios contra las actividades educativas de la Segunda República, hay opiniones sectarias, pero también hay otras que apuntan al reverso del folio. Leer que las Misiones Pedagógicas fueron un «verdadero apostolado del diablo, corruptor de pueblos, enardecedor de revolucionarios de surco y esteva».[4] recupera el recuerdo de una mentalidad religiosa intransigente que abrazó la sublevación y se comportó sin piedad en la retaguardia, pero quizá convendría a veces leer las reflexiones de Madariaga cuando tras la guerra manifestó que quizá a la República le hubiese compensado ayudar a la Iglesia Católica, y acaso haberla financiado generosamente[5]. Ver así que una realidad siempre tiene matices que deben entrar en diálogo, es lo que permite a la narrativa salir del círculo cerrado de los expertos y que la ciudadanía tenga acceso al debate histórico, a las luces poliédricas de los hechos que permiten tejer la narrativa personal, la forma en que cada quien interpreta el mundo. Una exposición debe servir a esa causa.

3. Recorriendo el camino hacia la Historia pública

En una ocasión, hace unos doce años, un grupo de personas por intermediación de un familiar me solicitó que participase en una mesa redonda para hablar de «voluntariado cultural». En los primeros intercambios con el organizador y otros miembros de la mesa, me percaté que el contexto era muy conservador. Usé mi turno para poner el ejemplo de

[1] James Rissen, «The Ethics (Ethos) of History», *Journal of Philosophicals Investigations* 9, no. 17 (2015): 117.
[2] Gianfranco Bandini, «Introduction. For a Renewed Protagonism of Historical Knowledge in Teacher Education», en *Public History in Teacher Education. A Dialogue with Many Voices*, ed. Gianfranco Bandini (Firenze: Firenze University Press, 2024), 8.
[3] Nick Mead, «Historical Consciousness and the Development of a Values-based Gramscian Dialectic within Current Neo-liberal Narratives of Teacher Education», en *Public History in Teacher Education*, ed. Gianfranco Bandini (Firenze: Firenze University Press, 2024), 18.
[4] Fernando Martín-Sánchez Julia, «Origen, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza», en *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza* (San Sebastián: Editorial Española, 1940), 117.
[5] Salvador de Madariaga. *España. Ensayo de Historia Contemporánea* (Madrid: Espasa Calpe, 1978), 332-335.

las Misiones Pedagógicas, haciendo hincapié en que el voluntariado es un ejercicio de generosidad. Al terminar de hablar, el organizador del acto se irritó mucho conmigo respondiéndome que las Misiones Pedagógicas de la Segunda República no podían ser ejemplo de nada bueno. Claro está, no discutí y acabado el acto me despedí con cortesía y me marché. Sí, la historia necesita ser un dominio público, pero sin duda sacada del ámbito de los especialistas urge un público educado en el debate, en escuchar los distintos argumentos de las partes y en el respeto a los interlocutores. Se necesita que la ciudadanía comprenda que la Historia puede ser muy compleja y es necesario también conocer cómo se construyen las narrativas. Como se explica el pasado, señala Imaz, produce distintas maneras de comprender el mismo conjunto de acontecimientos cuyo ensamblaje permite interpretaciones variadas desde la racionalidad, y que por supuesto deben evaluarse:

> Si consideramos estos principios de organización como las formas en que los historiadores transforman los acontecimientos en historias, se deduce que estos principios no solo explican el esfuerzo intelectual del historiador por comunicar algo, sino que también nos permiten explicar los diferentes modos de combinar la información y, por lo tanto, la inevitabilidad de producir diferentes interpretaciones históricas sobre el pasado. Dado que el proceso cognitivo de organizar y recombinar la información es una característica necesaria e inevitable del rol intelectual del historiador, se deduce que la idea de que solo existe una explicación posible de cómo llegamos de un momento histórico a otro no es plausible.[6]

No hay así una sola manera de entender el fenómeno de las Misiones Pedagógicas. Sin duda se pueden examinar de una manera crítica como hace Manuel Tuñon de Lara en *Medio siglo de cultura española,* o desde posiciones muy elogiosas como cuando Eva Díaz Pérez las señaló en *El País* del 11 de septiembre de 2021, como el proyecto pedagógico probablemente «más hermoso de la historia de España». Pero también desde perspectivas ajenas a su carácter educador, a partir de una identidad española republicana, como hace Patricia Rodríguez, que destaca a las Misiones Pedagógicas como la marca de un nacionalismo español republicano hegemónico, centrado en Castilla, como un intento de nacionalizar el mundo rural bajo un sello que reinventaba la «identidad española» basada en el liberalismo progresista:

> Los republicanos nunca ignoraron la imperativa labor de nacionalización de las masas que tenían que llevar a cabo si querían contar con su apoyo y adhesión para consolidar la República. Sin embargo, dicha nacionalización no era tarea fácil en un Estado en el que se enfrentaban diferentes discursos nacionalistas, y cuya población se encontraba en muchos casos alienada por el subdesarrollo y el histórico abandono de las autoridades civiles.[7]

Nada indica que la Historia tenga necesidad de una versión única. Pero sí es posible realizar una negociación sobre como percibimos el pasado, lo que Brad West[8] y Mariko

[6] Mariana Imaz-Sheinbaum, «Principles of Narrative Reason», *History and Theory* 60, no. 2 (2021), 249-270.

[7] Patricia Rodríguez Corredoira, «Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas» (Tesis doctoral, University of California, Berkeley, 2010), 122.

[8] Brad West. «Dialogical memorialization, international travel and the public sphere: A cultural sociology of commemoration and tourism at the First World War Gallipoli battlefields». *Tourist Studies* 10, no. 3 (2010), 209-225.

Smith[9] llaman «memorialización dialógica». Uno de los grandes problemas de porque no llegamos a acuerdos sobre la Guerra Civil y las explicaciones que se han dado sobre esa barbarie, puede relacionarse en que sentimos que los que defienden posiciones opuestas no tienen razón, o se sitúan en trincheras no democráticas y populistas. No siempre es así. Siguiendo la máxima de Cossío: «el fanatismo lo perdona todo menos la inteligencia», eludo siempre hablar con personas de posiciones sectarias, dogmáticas e interesadas en la confusión, pero sin duda es posible dialogar con quien su historia personal lo ha situado en una posición que nos resulta incómoda y que cuestiona la narración común, más compartida.

4. Y logrando percibir algunas dificultades…

En uno de los cursos de verano que organicé en Foz, en que se hablaba sobre la represión franquista y la depuración y asesinato de los maestros, un joven de unos veinte años, levantó la mano para decir que en la Guerra Civil los dos bandos habían sido igual de criminales. Responder al momento me resultaba difícil, porque además yo no era el ponente, pero al acabar la sesión me acerqué al joven, que además se preparaba para ser maestro, y le pregunté si consideraba que el bando aliado era igual que el bando nazi en la Segunda Guerra Mundial, «claro que no» me respondió. A continuación, le hice un pequeño relato de las barbaridades que los aliados realizaron en su asalto final en territorio alemán y su entrada en Berlín y concluí, diciéndole «¡claro que los dos bandos no son iguales, pero en la guerra hay siempre crímenes odiosos de todos!».

No podemos suponer que una mujer, en ese asalto final de los aliados, que fuese violada y contemplase cómo le pegaban un tiro a su padre o a su hermano, pueda tener una buena opinión de su liberación del fascismo. Posiblemente fuese muy desdichada el resto de su vida, y su interpretación de la invasión sea muy distinta a la que habitualmente se cuenta y se relata en el cine. Hay hechos que son ciertos, y con los que conviene siempre dialogar, aunque el relato tiemble en su conjunto. En las Misiones Pedagógicas hay mucha luminosidad porque estaba llena de entusiasmo, la participación en ellas, como cuenta Dieste, imprimía carácter. Fueron cinco años de ilusión que empezaron a transformar no solo a los jóvenes, sino también al campesinado que visitaban que, en pocos años, vería como el mundo rural desaparecía y se deshabitaba, y como la mecanización de las labores, la luz eléctrica, y más tarde el televisor y el automóvil modificarían su estilo de vida y su cultura, pero el contexto fue ya muy distinto. Un ejercicio que hice en alguna ocasión fue comparar las fotografías de las Misiones Pedagógicas con las que luego sacó Eugene Smith en el pueblo extremeño de Deleitosa, quince años después. Es el mismo campo que apenas había empezado a mudar su paisaje, pero ya es otro mundo, sin la esperanza que levantó la República. Hay aquí un espacio para nuevas reflexiones comparando lo que se percibía antes y después de la Guerra Civil en las aldeas, en la cultura que se desarrollaba y se perdía, y en qué sentido interesaba este mundo a unas y otras autoridades.

[9] Mariko Smith. «"Who controls the past… controls the future": A Case for Dialogical Memorialisation». *Public History Review*, no. 28 (2021), 1-12.

Sobre la promoción de la cultura estadounidense. El papel de las agencias filantrópicas en la educación de los jóvenes inmigrantes de Nueva York (1880-1910)

Carmen PETRUZZI
Universidad de Foggia (Italia)
carmen.petruzzi@unifg.it

RESUMEN: En el contexto estadounidense de finales del siglo XIX, las iniciativas de las voluntarias protestantes constituyeron una forma innovadora de intervención social y educativa. Estas mujeres, a menudo organizadas en sociedades filantrópicas como la American Female Guardian Society, actuaban principalmente en los barrios más pobres de Nueva York, en donde ofrecían ayuda material y moral a los más vulnerables, en particular a mujeres y niños inmigrantes. Su labor se situaba a medio camino entre la filantropía y el control social, y combinaba educación informal y apoyo espiritual con una notable intención asimilacionista. Las Escuelas Industriales Domésticas y las Escuelas Dominicales, creadas entre 1854 y 1878, constituían el núcleo de sus actividades educativas: ofrecían enseñanza primaria gratuita, formación profesional y orientación religiosa, con el objetivo de apartar a los jóvenes inmigrantes de la delincuencia urbana y de integrarlos en el modelo cultural dominante. Los informes anuales de las escuelas documentan con precisión las actividades realizadas, los recursos económicos empleados y el perfil étnico de los alumnos, revelando tanto el compromiso humanitario como las contradicciones del proyecto. En particular, la escuela n. 12 de East Harlem, frecuentada mayoritariamente por italianos, muestra el complejo equilibrio entre generosidad e imposición cultural. Mediante la educación y la atención, los voluntarios pretendían transformar a los niños de la calle en ciudadanos estadounidenses modelos, a menudo en detrimento de sus culturas de origen. La ambigüedad de esta misión, a medio camino entre la solidaridad universal y la imposición cultural del modelo estadounidense de aquel periodo, refleja las tensiones de una sociedad que pretendía gobernar su destino a través de la educación. Esta experiencia plantea cuestiones que siguen siendo pertinentes hoy en día sobre el papel de la educación en los procesos de inclusión.

PALABRAS CLAVE: Compromiso Educativo; Americanización; Agencias Filantrópicas; Chicos de la Calle y Migración Urbana.

1. Una introducción a las agencias filantrópicas de Nueva York en el siglo XIX

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la llegada de una inmigración masiva marcó el contexto estadounidense por la brecha socio-cultural entre nativos y recién llegados. El voluntariado educativo pareció necesario para satisfacer la inclusión cultural y algunas de las necesidades de las comunidades inmigrantes mediante iniciativas que combinaban una educación no estatalmente reglada con asistencia social.

Según la cartografía realizada por Mary Bosworth Treudley,[1] a partir de finales del siglo XVIII, fueron precisamente las mujeres las que representaron la parte más activa de lo que podría llamarse movimiento filantrópico: se ocuparon de las viudas de guerra, de los niños, de los veteranos; garantizaron asistencia sanitaria y religiosa; reivindicaron la

[1] Mary Bosworth Treudley, «The "Benevolent Fair": A Study of Charitable Organization Among American Women in the First Third of the Nineteenth Century», Social Service Review, 14, no. 3 (1940): 509.

necesidad de una educación básica para el crecimiento intelectual y espiritual de los jóvenes; etc.[2] De hecho, la experiencia del voluntariado femenino es observable ya a finales del siglo XVIII, en 1797, con la coordinación directiva de Isabella Marshall Graham, de la «Sociedad de Nueva York para el Socorro de Viudas Pobres con Hijos Pequeños», seguida, dos años más tarde, por la actividad de las damas de Baltimore que la crearon y dirigieron allí. En la misma ciudad también se fundó en 1802 la «Sociedad Humana Femenina» mientras que la «Sociedad Femenina de Beneficencia» estuvo activa en Salem y Providence en 1801. Por último, en 1803 se habían establecido otras instituciones similares en Newark, Newburyport, Portsmouth y Albany.[3]

Hacia 1834, en el multicultural escenario neoyorquino, Lydia Andrews Finney fundó la New York Female Moral Reform Society con el objetivo de convertir a las prostitutas de la ciudad a los ideales evangélicos, y difundir los principios morales en las zonas más desfavorecidas. La sede fue el «Hogar de los sin amigos», un edificio situado en el número 29 de la calle 29 Este de Manhattan, desde donde la organización se expandió más tarde a otras zonas de Nueva York. Los esfuerzos en los barrios desfavorecidos se complementaron con la creación de una agencia de empleo y con la fundación y difusión de un periódico mensual, *The Advocate of Moral Reform*[4].

A principios de la década de 1840, la sociedad filantrópica cambió su nombre por el de «American Female Guardian Society and Home for the Friendless», ya que sus miembros empezaron a ocuparse también de niños sin hogar y de huérfanos. A partir de los años ochenta, con la llegada de flujos masivos de familias inmigrantes analfabetas, desnutridas y potencial o realmente explotadas, los miembros ampliaron su campo de acción: coordinaron y apoyaron directamente las búsquedas de vivienda, alimentos, ropa y atención sanitaria, y se comprometieron a garantizarles una educación básica junto con una formación moral y religiosa, a menudo sin tener en cuenta el mundo cultural al que pertenecían y sin prestar atención a prejuicios étnicos ni a estereotipos antropológicos irreverentes.[5]

De estos precursores de una misión laica protestante han quedado importantes fuentes, indispensables para profundizar en la investigación histórico-educativa: los informes anuales[6] elaborados para uso y beneficio de los miembros se crearon con el objetivo de proporcionar una herramienta útil para el control cuantitativo de los recursos disponibles, las acciones implementadas y las directrices de política social durante los sucesivos

[2] Para un análisis diacrónico del desarrollo de las organizaciones benéficas, su multiplicación y evolución en el sector no lucrativo, véase Peter Dobkin Hall, «A Historical Overview of Philanthropy, Voluntary Associations, and Nonprofit Organizations in the United States, 1600-2000», en *The Non-Profit Sector: A Research Handbook*, eds. Walter Woody Powell y Richard Steinberg, (New Heaven: Yale University Press, 2006), 32-65; Frank R. Breul y Steven J. Diner (Eds.), *Compassion and Responsibility: Readings in the History of Social Welfare Policy in the United States*, (Chicago: Chicago University Press, 1985).

[3] Anne M. Bolan, «Women in Groups: An Analysis of Women's Benevolent Organizations in New York and Boston, 1797-1840», *The Journal of American History* 71, no. 3 (Dec. 1984): 497-523.

[4] La revista se publicó en Nueva York entre 1835 y 1941.

[5] Algunos círculos académicos promovieron y difundieron teorías etnocéntricas influidas por la obra de Cesare Lombroso de 1876 *L'uomo delinquente* (El hombre delincuente), según las cuales las causas de los delitos podían reconocerse en anomalías físicas atávicas. Los trabajos de Edward Alsworth Ross (1866-1951), sociólogo estadounidense, ponían de relieve cómo los nuevos inmigrantes llegaban desprovistos de todas las normas propias de la vida moderna y que incluso en la población negra se habían instaurado una serie de costumbres existenciales ausentes entre los inmigrantes del sur de Europa. Véase Edward Alsworth Ross. *Old World Traits Transplanted. The Significance of Past and Present Immigration to the American People* (New York: The Century, 1914).

[6] Durante un periodo de investigación en julio de 2023, la autora consultó los informes de 1852 a 1898 en la Biblioteca Pública de Nueva York.

presidentes. Los informes constituyen un valioso testimonio para comprender la transformación de la estructura y la organización externas e internas de la sociedad filantrópica, así como una documentación imprescindible de la labor llevada a cabo con las personas vulnerables, incluidos en ellas los inmigrantes italianos, por los pioneros de la caridad social. Los documentos registran información económica, los nombres de los benefactores y las sumas de dinero donadas a los programas educativos, así como los resultados de las acciones sociales llevadas a cabo durante el año y anunciadas o programadas en mayo. Al sacar del olvido al que a menudo se destinan los documentos de menor interés, se descubre en ellos las intenciones fundacionales y el activismo de las mujeres filantrópicas a medida que iban adquiriendo fuerza social, visibilidad pública y poder económico. Dicho poder económico estaba determinado por las cuotas de afiliación, y se utilizaba, entre otras finalidades, para la inauguración de locales y servicios públicos.

2. La acción educativa y la cuestión de la asimilación

El trabajo de los voluntarios surgió de la necesidad de abordar fenómenos como la pobreza y la delincuencia juvenil, que afectaban especialmente a los hijos de los inmigrantes. Estos jóvenes, a quienes se conocía con las despectivas etiquetas de «chicos de la calle» o de «árabes de la calle», pasaban sus días expuestos al riesgo de la delincuencia organizada.[7]

Para paliar o, al menos, frenar en parte el auge de este fenómeno, la American Female Guardian Society se esforzó en crear una serie de instituciones educativas que garantizaran una educación primaria gratuita a los niños necesitados. Entre 1854 y 1878 se fundaron doce escuelas industriales, unas instituciones que ofrecían educación primaria gratuita, cursos de formación profesional para niños en edad de trabajar y acceso a guarderías a los más pequeños.[8] El enérgico activismo de las voluntarias se manifestaba con los niños extranjeros que se enfrentaban por primera vez al ingreso en una escuela pública con enormes obstáculos debido al desconocimiento de la lengua inglesa, a las reticencias de sus padres por el tiempo que pasaban fuera del trabajo y a la complicada convivencia con compañeros de diferentes etnias. Los jóvenes llegaban a menudo sin haber recibido ninguna educación primaria en sus países de origen, por lo que las escuelas de la American Female Guardian Society ofrecían cursos de iniciación para niños en edad de escolarización obligatoria, impartían cursos de formación profesional para facilitar la entrada en el mundo laboral, e incluso facilitaban el acceso de los más pequeños a la guardería un par de veces por semana.

Las nacionalidades de los alumnos quedaban puntualmente registradas en los informes anuales elaborados por un grupo de miembros de las comisiones escolares. Estos informes proporcionaban referencias sobre las peculiaridades de la enseñanza, sobre las

[7] En su autobiografía, Leonard Covello recuerda sus años de infancia como «árabe callejero» que, junto con su grupo de camaradas italianos, «luchaba contra la banda de la Segunda Avenida con piedras y latas y utilizaba tapas de cubos de basura como escudos. Buscábamos en los vertederos y a lo largo de las orillas del río cualquier cosa que pudiéramos vender para ganar unos peniques. Teníamos un escondite bajo los escombros de los conventillos donde jugábamos a policías y ladrones y cogíamos la fruta y las batatas robadas de los carros para cocinarlas en nuestras latas», en Leonard Covello. *The Heart is the Teacher*, (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1958), 34. La traducción al español es de la autora.

[8] *Our Golden Jubilee. A Retrospect of the American Female Guardian Society and Home for the Friendless from 1834 to 1884* (New York: American Female Guardian Society, 1884).

dificultades, éxitos y fracasos que solían acompañar el arduo proceso de aprendizaje, y asimismo sobre los alumnos:

> Los niños, cuando llegan, muestran mala educación y desorden, así como muchos malos hábitos, como era de esperar por la falta de educación en el hogar y por la mala influencia de la calle. No solo son ignorantes intelectualmente, sino que también carecen de cultura moral. Se impone, pues, un doble trabajo a los maestros, y a esta tarea se aplican por regla general de buena gana y con buenos resultados. Es sorprendente y gratificante observar la mejora de los niños. Se vuelven limpios, obedientes, trabajadores, sinceros y se respetan a sí mismos, y en muchos casos muestran un espíritu agradecido, apreciativo y ambicioso.[9]

La escuela n. 12, inaugurada en 1878, fue ya en 1891 la más privilegiada en términos de matriculación. Estaba situada en East Harlem, el principal distrito de llegada de inmigrantes italianos. El informe de ese año registraba casi seis mil alumnos de diez nacionalidades diferentes, aunque sólo 2.232 de ellos asistían a las clases, en las que eran instruidos por un total de 52 profesores.[10]

En el año escolar 1896-1897 se informó de que en la escuela n. 12 había una notable preponderancia de alumnos italianos con «caras oscuras y ojos oscuros brillantes»[11]. «Tras la admisión de los niños en esta escuela, sus profesores les prestan poca atención durante la primera semana, dejándoles sentarse y observar lo que ocurre a su alrededor, algo que hacen con intenso interés»[12]. Estos alumnos fueron admitidos en escuelas como ésta hasta que las Escuelas Públicas, que eran más intransigentes en los modos de transmisión del conocimiento y menos proactivas en la "formación" educativa, toleraron su ingreso en ellas.

A esta escuela, situada en el 2247 de la Segunda Avenida, cerca de la calle 115, llegó en noviembre de 1896 Leonard Covello, con sólo nueve años de edad, siguiendo la costumbre de sus conciudadanos. La comunidad de Avigliano, al trasladarse a Nueva York, matriculaba a sus hijos en la «Soup School» o «Soupa School», ya que a mediodía se ofrecía sopa con pan blanco. Ello también se anota en los registros de la Sociedad de ese mismo año: «Para los de familias muy pobres [...] siempre hay un almuerzo de pan al mediodía [...]. A menudo se percibe que el pan que se les da al mediodía es el primer alimento que entra por los labios de algunos niños, y cuando se descubren tales casos, se envía pan y avena con frecuencia a sus casas».[13]

En la escuela n. 12, el denodado deseo de asimilarlos a la cultura estadounidense apenas respetaba los orígenes italianos y las correspondientes culturas italianas de sus proveniencias[14]. Los niños de origen extranjero se sometían pasivamente al proceso de

[9] *Fifty-eight Annual Report of the American Female Guardian Society and Home for the Friendless,* (New York: American Female Guardian Society, 1892), May 1892, 22-23.
[10] Sobre la estructura y el tipo de enseñanza impartida, véase Leonard Covello, *The Heart is the Teacher*, 22-31.
[11] *Sixty-second Annual Report of the American Female Guardian Society and Home for the Friendless*, (Nueva York: American Female Guardian Society, 1897), May 1897, 21-22.
[12] *Ibidem*.
[13] *Sixty-second Annual Report,* op. cit., 23. Covello cita un episodio relacionado con la avena que recibía en la escuela como alimento nutritivo pero que su padre, Pietro Coviello, consideraba comida sólo apta para animales. Véase Leonard Covello, *The Heart is the Teacher*, 24-25.
[14] El episodio narrado por Covello en su autobiografía parece muy significativo a este respecto: una profesora había cambiado deliberadamente su apellido de Coviello a Covello, sin que ello afectara al chico y dejando indiferentes a sus padres. «Detrás del nombre y del apellido está la dignidad de sus padres

absorción, impotentes para evitar el conflicto entre mundos culturales tan distantes como el de partida y el de destino, con valores tan heterogéneos. Los comportamientos basados en modelos italianos y estadounidenses, por ejemplo, eran muy diferentes[15].

Además de las escuelas citadas hasta ahora, se crearon iniciativas como las de las Escuelas Dominicales, que combinaban actividades religiosas y recreativas. Eran programas vespertinos, a menudo centrados en la lectura de la Biblia y en la artesanía, que fueron fundamentales para proporcionar a los jóvenes inmigrantes orientación moral y distracción ante los peligros de la vida urbana (de lo que se entendía entonces como tales, queremos decir). Un ejemplo significativo fue la Home Garden Settlement House, dirigida por la señorita Ruddy, en East Harlem. Allí los niños no sólo encontraban educación, sino también apoyo emocional y una red de seguridad social.

La generosa labor de los voluntarios protestantes no está exenta de las actuales controversias sobre esas cuestiones. Aunque pretendía mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes, conllevaba una clara intencionalidad de asimilación. Mediante actividades educativas y recreativas, se intentaba conducir a los jóvenes al modo de vida que era mayoritario entonces entre los estadounidenses, y se intentaban promover, por lo tanto, los valores y comportamientos considerados apropiados por su cultura protestante.

3. Conclusiones

Así pues, las acciones de las voluntarias protestantes fueron tanto una expresión de filantropía como un poderoso instrumento de asimilación. Aunque movidas por un sincero deseo de ayudar, estas mujeres llevaron a cabo una educación según los valores estadounidenses de aquellos periodos, ignorando o borrando frecuentemente las culturas de origen de sus destinatarios. Su trabajo con los niños inmigrantes refleja las profundas tensiones entre inclusión e imposición cultural, entre emancipación y adoctrinamiento. En esta ambigüedad reside la complejidad histórica de un movimiento que, al tiempo que conseguía importantes resultados educativos y sociales, contribuyó a definir modelos rígidos de integración, solevando cuestiones que siguen siendo relevantes hoy en día sobre el papel de la educación en los procesos de convivencia multicultural. La presencia de jóvenes italianos en los primeros centros de alfabetización de las localidades protestantes ya había comenzado mucho antes de la llegada de los misioneros italianos, como demuestra la vida de Miss Ruddy,[16] una misionera protestante que trabajó en East Harlem acogiendo a niños y niñas. Ante la escasez de instalaciones y programas de ayuda de las instituciones, el Home Garden era la respuesta social. En su papel de educadora, la señorita Ruddy llenó la vida de los niños alejándolos de los riesgos de la vida en la calle, «Mientras nuestras vidas fluían, Miss Ruddy y el Home Garden llenaban un vacío que no podía llenarse en ningún otro sitio. La señorita Ruddy me mostró la importante influencia que un maestro puede tener en el desarrollo de la vida de un muchacho. De todos los que

pisoteada por la señorita Cutter, su profesora, que había americanizado la identidad del alumno sin pedirle consentimiento ni a él ni a su familia», en Carmen Petruzzi, *Frammenti di vita italoamericana. Reflexiones sobre la autobiografía de Leonard Covello (1887-1982)*, Florencia, Franco Cesati, 2023, 66.

[15] Si veda Irvin L. Child. *Italian or American? The Second Generation in Conflict* (New Heaven: Yale University Press, 1943).

[16] Anna Christian Ruddy nació en 1861 en Canadá. A los veintinueve años, en 1890, se trasladó a East Harlem para realizar labores misioneras en la Home Garden Settlement House de Nueva York. Publicó *A Gentleman of Temagami* (1907), *The Heart of the Stranger. A Story of Little Italy* (1908), *From Tenderfoot to Scout* (1911).

fuimos a Home Garden, que yo sepa, ninguno se convirtió en delincuente ni acabó siendo "malo" en el sentido habitual de la palabra».[17]

Influida por la incansable labor que realizaba en su pequeña misión, en 1908 Ruddy publicó la novela *The Heart of the Stranger. A Story of Little Italy* con el seudónimo de Christian McLeod. Relataba así, más libremente, sus veinte años de experiencia en el Harlem italiano. Observadora atenta e invisible, demostró un profundo conocimiento de la cultura, los fenómenos sociales y las reglas de las relaciones interpersonales vigentes en la comunidad italiana. A través de la historia de Pietro, Tony y su pandilla de niños callejeros que empezaban a asistir a regañadientes a la escuela dominical, Ruddy intentó relatar las turbulentas vicisitudes que acompañaban la existencia de mujeres y niños, los riesgos de la vida sin educación, y las consecuencias efectivas de la inmigración, con una mirada extremadamente realista, ceñida a los hechos que ella había ido presenciando.

[17] Leonard Covello, *The Heart is the Teacher*, 34.

Between Public History of Education and identity dissemination: the role of Italian American Museums[1]

Carmen PETRUZZI
University of Foggia (Italy)
carmen.petruzzi@unifg.it

Antonella CAGNOLATI
University of Foggia (Italy)
antonella.cagnolati@unifg.it

ABSTRACT: This paper explores the role of Italian American museums as spaces of mediation between Public History of Education and identity transmission. Through a historical-educational and museological analysis, it highlights how these institutions have transformed exhibition spaces from mere containers of objects into narrative and participatory tools capable of fostering processes of Heritage Education. Museums dedicated to the Italian diaspora in the United States represent emblematic cases of intercultural narration and collective memory. Storytelling practices, deeply intertwined with community dynamics and the ideological tensions inherent in ethnic representation, raise critical questions about the educational and social role of the contemporary museum.

KEYWORDS: Historical-Educational Heritage; History of the Italian American Community; Italian American Museum; Public History of Education

1. From Memory Palace to Catalyst of Heritage Education

In 1946, the International Council of Museums was founded under the aegis of UNESCO with the aim of creating an international network capable of reconstructing and promoting museums as essential cultural and scientific institutions. In light of the guidelines developed since then, the modern museum has gradually transformed to adapt to major societal changes, radically modifying its spaces, contents, and practices related to storytelling.

Unlike similar institutions that were widespread in earlier periods - from the *thesauròi* and *musèion* of ancient Greece to the *Wunderkammern*, *mirabilia*, eccentric private collections, and finally the emergence of the first public museums in the eighteenth century - the contemporary museum has added to its traditional functions of preservation, research, and enhancement the educational purpose of engaging a heterogeneous audience eager to experience immersive learning.[2]

In 1998, George E. Hein published *Learning in the Museum*, in which he examined the characteristics and limitations of museum models based on a learning paradigm centered on the visitor/learner, who plays an active and dynamic role because, as he states,

[1] Benché il testo rispecchi le convinzioni di entrambe le autrici e sia il risultato di una stretta collaborazione scientifica, si segnala che i paragrafi 1 e 2 sono opera di Carmen Petruzzi, le conclusioni di Antonella Cagnolati.

[2] Cf. Martina Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, (Pisa: ETS, 2025); Pierpaolo Limone (ed.), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica,* (Roma: Carocci, 2012); Severo Cardone and Marta Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare,* (Bari: Progedit, 2017).

«Visitors make meaning in the museum; they learn by constructing their own understandings».[3]

The physical evolution from static repositories of objects to places of learning[4] has deeply reshaped the ways users interact with museum content, offering them a hybrid cultural service in which information is conveyed through a plurality of languages and communicative strategies. These are designed to accommodate various learning levels, allowing each visitor to access content according to their own timing, learning style, emotional disposition toward the exhibited artifacts, and other subjective variables involved in the educational process.[5]

Over the last decade, there has been an exponential growth in contributions (articles, essays, books, journals) in the field of Museum Studies, highlighting the valuable work of institutions increasingly focused on direct engagement with the public and local communities. This has shed new light on the open and interpretive dialogue around the meaning and role of cultural heritage in society. While this shift encourages museums to embrace digital technologies[6] and reimagine their practices through digital design, it must also be recognized that museums remain firmly rooted in their traditional missions. They continue to serve as key sites for action and reflection within the frameworks and methodologies offered by Public History, with the goal of preserving and narrating the past through both educational and outreach perspectives.[7]

The relationship between Public History and museums[8] constitutes one of the most significant frontiers of contemporary museological development. Both fields share the objective of making the past accessible, meaningful, and relevant for the public, though they do so through different approaches and tools. When properly integrated, these can profoundly transform the social function of memory. Public History aims to engage diverse audiences through shared participation, in order to tell both individual and collective stories, to give voice to marginal memories, and ultimately to construct new historical narratives.

This Public History approach encourages museums to shift from being mere exhibitors of objects to storytellers capable of critically problematizing history, rather than presenting it as linear and neutral. Despite the challenges posed by controversial or unresolved historical issues – and the tension between scientific rigor and public dissemination – adopting Public History practices can strengthen the civic and democratic role of museums and enhance the sense of community around museum design and activities.

The material and immaterial heritage that is preserved, exhibited, and narrated thus becomes a living form of transmission, in which memory, identity, and educational

[3] George E. Hein, *Learning in the Museum*, (London-New York: Routledge, 1998), 20.
[4] Antonella Nuzzaci, «Musei, educazione, apprendimento», *Museo & Storia, Annuario del Museo storico della città di Bologna*, III, 3, Bergamo 2001, 101-113.
[5] Maria Grazia Breda, «Formazione e ruolo degli operatori museali e turistici. Per un piano di rilancio di museo», *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, (Università degli Studi di Catania, 2009), 135-147.
[6] Sara Perrella, *Il museo digitale. Percorsi di fruizione e web design*, (Bari: Progedit, 2023).
[7] Cf. Thomas Cauvin, *Public History. A Textbookof Practise*, (New York-London: Routledge, 2022); Gianfranco Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, (Firenze: Firenze University Press, 2023); Serge Noiret, «La Public History, una disciplina fantasma?», *Memoria e Ricerca*, 37, 2011, 9-35.
[8] Avelina Miquel Lara, Sara González Gómez, «Museus pedagògics i Història pública», *Educació i història*, 39, 2022, 161-182.

engagement converge.[9] The complexity of this approach lies in the effort to create a productive synergy between what we define as Heritage Education – with its civic and cultural value – and a narrative framework that embraces multiplicity, allowing diverse and intersecting perspectives on shared themes. This approach is aimed at stimulating in the public an active and dynamic attitude – both individual (linked to the internal categories each person brings when confronting an artifact) and collective – toward the reconstruction of a shared memory in which individuals can recognize themselves as part of an identity-based community.[10]

2. Compromises of Italian Emigration Between Memory and Identity in Italian American Museums

Any kind of exhibition space is the result of deliberate choices, shaped by a discerning selection of materials aimed at conveying educational intent – intended to spark curiosity and critical questioning in visitors – while also, in the case of Italian American museums, awakening identity-building processes that assert the dignity of one's cultural origins.

It must be acknowledged that authentically narrating the complexity of Italian diasporas that contributed to historical migratory flows to the United States is an arduous task – requiring years of scholarly preparation and significant expertise in museology. As Carravetta points out, there is an implicit paradox in historical reconstruction: the first emigrants left behind few traces, said little about themselves – except occasionally through popular theatre – and for a period of thirty years were not truly represented in American society, despite becoming highly visible guests.[11]

There are two particularly relevant scholarly contributions concerning museum exhibitions on Italian emigration. The first, by Lombardi and Prencipe, addresses the preservation of memory and Italian identity;[12] the second, by Laura Ruberto and Joseph Sciorra, is more recent and specifically focused on Italian American Museums (IAM).[13] Ruberto and Sciorra suggest that «the tensions that arise when the material culture and privileged spaces of a museum representing Italian American experiences are considered more important than the individuals represented»[14] risk undermining the best intentions and alienating the reference community from what should be a place of historical and cultural convergence.

[9] Marta Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, (Macerata: Eum, 2014).
[10] Eloísa Pérez Santos, Josefina Vergas Ferrer and Alicia Castillo Mena, «Aportaciones a la transformación de los museos antropológicos desde la mirada decolonial», *El Futuro del Pasado*, 16, 2025, 23-68; Tono Vizcaíno Estevan, «Hacia los museos de las experiencias humanas. Una propuesta desde la arqueología pública y la antropología social», *El Futuro del Pasado*, 16, 2025, 193-237.
[11] Cf. Peter Carravetta, *Identità e oltre. Migrazione e cultura italoamericana*, (Genova: Zona, 2021), 56-91.
[12] Norberto Lombardi and Lorenzo Prencipe (Eds.), *Museo Nazionale dell'Emigrazione: Italia nel Mondo. Il Mondo in Italia*, (Roma: Ministero degli Affari Esteri, 2008).
[13] Laura E. Ruberto and Joseph Sciorra, «Migrating Objects: Italian American Museums and the Creation of Collective Identity», in *Storia degli italoamericani*, eds. William J. Connell and Stanislao G. Pugliese (Milan: Le Monnier, 2019), 755-772. In their essay, the authors examined eight museums exclusively dedicated to Italian American history; seven institutions, both small and large, that host permanent spaces or exhibitions focused on Italian American culture in the United States; and three buildings recognized as cultural heritage sites, officially listed on the National Register of Historic Places.
[14] Laura E. Ruberto and Joseph Sciorra, op. cit., 768.

The topic of ethnic museums thus fuels an ongoing debate about the significance of curatorial choices – specifically the objects – and the ideological and pedagogical implications embedded in the representation of an ethnic group. The authors note that objects are imbued with meanings, and these meanings are transmitted along with associated ideas in the narratives that construct stories of individual, familial, and communal migration[15]. Ethnic value is not absolute in itself but intrinsically tied to factors that directly or indirectly influence the museum outcome.

While it is true that the early Italian emigrants organized themselves locally and rebuilt a shared koiné through the importation and revival of traditions, their cultural belonging was constantly renegotiated within the American social context - leading individual migration stories to diverge along very different paths.

From a museological standpoint, Ruberto and Sciorra have shown that exhibits in IAMs often document experiences in a pre-determined and traditional manner. As they write, «These cultural venues are products of the white ethnic revival of the 1970s and carry the ideological baggage of that era [they] reproduce […] normative visions of the past […] and serve as conventional domains of celebratory white ethnicity».[16]

The Museo Italo Americano in San Francisco, founded in 1978 by Giuliana Nardelli Haight, and the American Italian Museum in New Orleans, established in 2016 inside the Italian Hall (a community center built in 1908), are two examples of immersive museums. These institutions distinguish themselves through collaboration with professional curators[17] and their focused exploration of specific themes – art in one case, and history in the other – rather than adopting a traditional museum model based on the accumulation of objects. Traditional displays, in fact, are often not connected to any recognizable story; instead, they tend to offer visitors prepackaged, uninformed experiences grounded in stereotyped knowledge or personal anecdotes.[18]

Nevertheless, it is crucial to reflect on the deeper meaning of museum exhibition: what role can artifacts play in shaping the collective memory of a community? What elements foster a sense of identification with a given ethnic context? While it is difficult to provide definitive answers to such questions, it is essential to emphasize the primary purpose of these museums. Far from being mere aggregations of identity-based archaeology, they should engage in cultural construction processes that delve into the past through stories, symbols, and folklore.

For communities that have experienced marginalization and exclusion, the museum can become a tool for reclaiming and proudly reaffirming a dignity that has often been obscured by outdated stereotypes and misleading prejudices. The act of restoring value to a community may well begin with the recognition of an object that carries with it memories, recollections, and narratives – resonances that only the ethnic group in question can fully interpret and embrace.

3. Conclusions

In order to enhance the ethical and memorial value in the curation of Italian American museums, it is essential to appropriately integrate all available methodological tools, such

[15] Ivi, 756.
[16] Ivi, 758.
[17] Ivi, 761.
[18] Ivi, 762.

as Public History and Heritage Education techniques. Alongside the concrete recovery of artifacts of various kinds - carefully arranged in sectorial and chronological sequences that increase their interpretative value - it is important to emphasize the unique role of these institutions.

It is therefore necessary to highlight the intent to deconstruct paradigms that have long harmed the Italian American community, as well as to debunk outdated media myths that, more than 150 years after the Great Migration, have no reason to persist. Recognizing the diversity of these museums, a comprehensive survey would be appropriate - one that brings to light the different modes of action on the ground, the initiatives launched to promote Italian culture, and the specific educational efforts made to preserve collective memory.

In Italy as well, the experience of emigration has increasingly entered the museum narrative, with the goal of documenting, preserving, and recounting a phenomenon that has profoundly shaped both familial and national history. Recent studies[19] demonstrate growing interest across the country in the establishment of Emigration Museums[20], among which the Museo dell'Emigrazione Italiana (Mei) in Genoa stands out as an extremely positive example. This museum integrates modern museological theories and narrative approaches while adhering to the principle of historical authenticity - without falling into stereotypical portrayals of the emigrant.

Following the Fifth International Conference titled «Italian Diasporas: Representation and Identity Issues», held in December 2024, the MEI - together with the Italian Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation - announced plans to establish a network of Italian museums dedicated to emigration.

[19] Maddalena Tirabassi, «La 'musealizzazione' delle migrazioni italiane», in *À l'italienne. Narrazioni dell'italianità dagli anni Ottanta ad oggi*, eds. Niccolò Scaffai and Nelly Valsangiacomo, (Roma: Carocci, 2018), 167-182.

[20] Ana María Cicco, Gustavo José Rodríguez, I musei dell'emigrazione italiana, Actas Congreso Internacional de Geografía, 76° Semana de Geografía 2015, (Buenos Aires: Sociedad Argentina Estudios Geográficos, 2015), 59-66.

«Non è mai troppi tardi»: la trasmissione televisiva con il maestro Alberto Manzi

Paola DAL TOSO
Università degli Studi di Verona (Italia)
paola.daltoso@univr.it

SOMMARIO: Il contributo intende presentare la figura del maestro Alberto Manzi che tra gli anni 1960 e 1968 attraverso la trasmissione televisiva *Non è mai troppi tardi* insegnò agli italiani analfabeti a leggere e scrivere. Le puntate mandate in onda ogni sera furono seguite da milioni di adulti che non avevano potuto frequentare la scuola ed offrirono la possibilità per chi non aveva potuto frequentare la scuola elementare di poter apprendere la lettura e la scrittura. La trasmissione ebbe un successo straordinario perché si stima che circa un milione e mezzo di persone adulte analfabete riuscirono a conseguire la licenza elementare: non è mai troppo tardi per poter apprendere.

Il maestro Manzi con uno stile didattico e comunicativo di rara efficacia, riuscì a declinare la competenza di insegnante a partire dalla specificità della tv: fu in grado di impostare la didattica dal punto di vista del mezzo televisivo e non semplicemente di mettere la tv al servizio della didattica scolastica.

PAROLE CHIAVE: Maestro; Analfabetismo; Televisione; Leggere; Scrivere

1. Introduzione

Alberto Manzi (Roma 1924-Pitigliano 1997) è stato per molti anni un maestro elementare e educatore, scrittore per ragazzi, autore e conduttore televisivo e radiofonico; inoltre ha collaborato a collane editoriali per la scuola e per la divulgazione scientifica.

Il presente contributo intende prendere in esame il lavoro di questo maestro, noto come il conduttore della famosa trasmissione *Non è mai troppo tardi*.

2. Non è mai troppo tardi

Nel 1950 Alberto Manzi inizia a collaborare con la Radio italiana, per la quale è, scrive e rielabora favole per bambini, testi scientifici, didattici e culturali. Per quarant'anni, dal 1956 al 1996, scrive i testi scientifici, didattici e culturali per il programma *Radio per le scuole*.

Pioniere del servizio pubblico e divulgatore carismatico, avvia una serie di collaborazioni anche per la tv per ragazzi, che lo vedono autore di testi (*Giocagiò*; *Il trenino*; *C'era una volta… domani*) o autore e conduttore: nel 1962 per la Rai realizza *Snip-Snap*, una trasmissione per ragazzi, a cui segue nel 1963 *È vero che?*).

L'attività educativa e la notorietà di Alberto Manzi culminano nel 1960 con la celebre trasmissione *Non è mai troppo tardi* (1960-1968). Destinato agli adulti analfabeti, che si stima siano circa quattro milioni, il programma, è mandato in onda dalla Rai il 15 novembre 1960; le 484 puntate sono trasmesse per nove anni, fino al 10 maggio 1968. Si tratta di un corso di istruzione popolare attraverso il quale si intende combattere l'analfabetismo adulto, che nel 1951 riguarda il 12,9% della popolazione italiana, corrispondente a quasi cinque milioni e mezzo di persone. Vengono proposte "a distanza" lezioni serali d'italiano per insegnare a leggere e scrivere in italiano corretto ai cittadini

che non sono mai andati a scuola. Svolte secondo un vero e proprio corso di scuola nel tardo pomeriggio, prima di cena, sono seguite solitamente da quanti appena tornati dal lavoro, anche se non posseggono un televisore, grazie a circa 2000 punti di ascolto allestiti in tutta Italia. La trasmissione è un successo straordinario: consente solo nel primo anno, a 35.000 italiani di conseguire la licenza elementare e complessivamente, si stima, a un milione e mezzo di persone analfabete.

Il programma, ma soprattutto il lavoro di Manzi, raggiunge, con l'alfabetizzazione di massa, anche la formazione di un'identità linguistica nazionale: in qualche misura contribuisce a colmare il *gap* che si va creando tra genitori analfabeti e figli che vanno sempre più numerosi e più a lungo a scuola.

L'idea che sta alla base del popolare programma è fare del pubblico televisivo la propria classe coinvolgendola da casa e facendolo sentire uno degli alunni presenti lì davanti. La conduzione è affidata al maestro Alberto Manzi che con uno stile didattico e comunicativo di rara efficacia, riesce a declinare la competenza di insegnante a partire dalla specificità della tv: è in grado di impostare la didattica dal punto di vista del mezzo televisivo e non semplicemente di mettere la tv al servizio della didattica scolastica. Usa un tono colloquiale e un linguaggio chiaro e diretto. Comprende che la televisione ha caratteristiche che richiedono un ripensamento della qualità della comunicazione didattica per riuscire a tenere alta l'attenzione, che egli definisce «tensione cognitiva». La trasmissione riscuote un enorme successo grazie all'intuizione di utilizzare i disegni per riprodurre le immagini in movimento usando la peculiarità del mezzo televisivo e alla convinzione pedagogica della necessità di suscitare una tensione cognitiva, base di ogni apprendimento. In quanto conduttore televisivo, Manzi sa declinare la competenza didattica a partire dalla specificità del medium. Riesce a suscitare l'attenzione del pubblico utilizzando il linguaggio delle immagini, universalmente comprensibile e sfruttando la sua abilità di disegnatore. Su un grande blocco di fogli montato su un cavalletto, traccia segni, inizialmente incomprensibili e che via via diventano disegni che supportano e accompagnano la simbolizzazione e il processo di acquisizione dei segni grafici relativi alle lettere, le sillabe, le parole pronunciate. Il maestro incuriosisce il telespettatore tratteggiando segni artistici che delineano in modo inaspettato un disegno a partire da un dettaglio improbabile che fa apparire via via la figura o l'oggetto funzionale alla lezione. Nel frattempo il telespettatore attiva la propria immaginazione e creatività, pronto a trovare il senso in segni che si compiono sotto i suoi occhi. Le lezioni sono integrate anche da filmati, scenette, altri interventi audiovisivi inseriti ad hoc per rinforzare suoni, parole che esprimono concetti, arricchire il vocabolario e gli orizzonti culturali del pubblico che si lascia trasportare nell'avventura mediatica dell'apprendimento tramite la tv. Istruendo mediante lo schermo, il maestro Manzi non perde la convinzione di dover incentrare il suo percorso sull'apprendimento più che sull'insegnamento. Mostra concretamente che l'apprendimento è un processo dinamico in cui sono fondamentali l'interazione tra alunni e tra alunni e maestro, la partecipazione attiva e l'osservazione diretta, l'esperienza. Intende l'istruzione di base non come mera trasmissione di contenuti, ma apprendimento di un'attitudine critica, apertura al mondo, curiosità e sete di conoscenza. È convinto della possibilità di avanzamento culturale di tutti, indistintamente. Sembra rivolgersi a ciascun dei telespettatori della trasmissione, senza considerarli una massa informe di analfabeti. È convinto che l'adulto, anche se analfabeta, non sia deficiente, ma è una persona che vive insieme agli altri, ha i suoi problemi e cerca di risolverli. Ne consegue la convinzione di rivolgersi al telespettatore come se parlasse con qualsiasi altra persona. La finalità educativa ultima consiste nel cercare di dargli una mano usando quegli strumenti culturali in modo che anche lui impari

a usarli. Nell'organizzare le puntate della trasmissione *Non è mai troppo tardi*, è animato dalla convinzione che si rivolge all'adulto, che, anche se analfabeta, non è deficiente; è una persona che vive insieme agli altri, ha i suoi problemi e cerca di risolverli, per cui gli deve parlare come parla con qualsiasi altra persona.

Il successo della trasmissione si deve sostanzialmente al metodo innovativo e alla personalità del maestro Manzi, che sa utilizzare il nuovo mezzo sfruttandone le peculiarità e applicando le sue conoscenze in ambito psicopedagogico. Un insieme di elementi professionali e personali lo portarono a essere seguito e amato anche da diverse generazioni: il suo garbo, la sua voce calda e suadente, le sue maniere gentili e affabili, la sua capacità di rivolgersi ai più umili con rispetto e ispirando loro sicurezza e fiducia nelle proprie capacità. Tutto ciò permette di superare la distanza fisica con gli allievi e rende possibile una relazione di fiducia oltre la televisione.

Negli anni successivi, nel 1987 nel progettare la realizzazione di un programma di alfabetizzazione in Argentina, evidenzia che per insegnare a leggere e scrivere è importante innanzitutto puntare sul bisogno che tutte le persone hanno di leggere gli altri e il mondo, ancora prima di leggere i testi, la spinta a capire gli altri, a esprimersi, a comunicare, deve essere innescata prima di mettere in campo ogni altra attività.

Manzi è convinto della necessità di suscitare interesse e attirare attenzione. Ne consegue la decisione: niente copioni da recitare, ma pura e semplice spontaneità supportata da disegni, filmati, supporti audio, dimostrazioni pratiche. La sua abilità è quella di animare un'aula scolastica virtuale per un vastissimo pubblico, con uno stile didattico e comunicativo di rara efficacia, catalizzando l'attenzione di milioni di adulti volenterosi di uscire da una condizione di analfabetismo. Messo davanti alla telecamera, di fronte agli spettatori utilizza un grosso blocco di carta montato su cavalletto sul quale scrive, con l'ausilio di un carboncino, lettere e semplici parole, accompagnate da uno schizzo, un bozzetto, un accattivante disegnino tracciato con il carboncino e riguardante il tema della lezione. La tecnica è quella di non far capire subito cosa sta disegnando, ma di condurre a scoprilo gradualmente, in modo da tenere desta la curiosità degli allievi. In questo modo, mentre ascoltano le parole del maestro, i telespettatori si incuriosiscono nell'osservare il disegno che a poco a poco si completa. L'intuizione è quella di avvalersi di immagini in movimento per favorire e focalizzare l'attenzione e permettere ad adulti di sperimentare subito un successo didattico (riconoscimento dell'immagine) motore della motivazione. Il principio che guida l'operato del'insegnante Manzi consiste nell'aiutare gli adulti a conoscere e utilizzare strumenti culturali fondamentali come la parola scritta attraverso la mediazione delle immagini significative appartenenti, nella stragrande maggioranza, al loro *background* personale. Per mantenere viva l'attenzione utilizza il disegno: glii bastava schizzare qualcosa, meglio se incomprensibile all'inizio, per cui chi sta a guardare è incuriosito dal disegno che via via prende forma e nel frattempo segue il discorso. Gli schizzi diventano mediatori di apprendimento; le lettere e le parole, chiavi di accesso alla conoscenza.

lo straordinario successo è dovuto al fatto di essere non solo un corso di istruzione popolare per adulti analfabeti, ma un vero e proprio programma televisivo capace di intrattenere un pubblico che va oltre il proprio «target» di riferimento. Alberto Manzi non è semplicemente un buon insegnante di scuola prestato alla televisione, ma dimostra di saper fare televisione attraverso le proprie qualità didattiche e comunicative. Del resto, è facilitato da capacità comunicative che gli permettono di creare un rapporto empatico con i suoi discenti, tanto da raggiungere non solo gli adulti analfabeti, ma anche molti bambini e ragazzi, i quali vedono nelle sue lezioni televisive l'occasione per rafforzare i percorsi scolastici o per accostarsi in maniera ludica ad attività istruttive. Grande divulgatore e

disegnatore, usa metodi innovativi e creativi per insegnare: a seconda dell'argomento trattato, nelle «lezioni» televisive utilizza fotografie e filmati, invita di tanto in tanto un ospite famoso come ad esempio, Gino Bartali e Aldo Fabrizi, usa espedienti in grado di animare la didattica, come la lavagna luminosa – per i tempi assai suggestiva – su cui scrivere e disegnare.

L'innovazione di Manzi non si limita alla metodologia, ma comprende anche i contenuti: sa integrare gli argomenti ministeriali con temi di attualità, tanto che la sua lezione è un mix unico di alfabetizzazione, cultura e attualità in quanto tocca ogni aspetto della vita quotidiana e culturale. Così aiuta migliaia di italiani ad avvicinarsi alla cultura attraverso l'istruzione.

Per Manzi fare scuola è educare a pensare, insegnare a saper guardare oltre, osservare, ascoltare e riflettere, sviluppare un orientamento critico con il quale muoversi nel mondo in autonomia, sapendo scegliere la propria strada da percorrere. L'insegnante è chiamato non a infondere saperi precostituiti da imparare a memoria, ma a trasmettere agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a se stessi il perché delle cose fornendo gli strumenti necessari per permettere a ognuno di coltivare un'autonomia di pensiero.

La tecnica che adota consiste nel non far capire subito agli allievi cosa sta disegnando, ma condurre a scoprirlo gradualmente, in modo da tenerne desta la curiosità. I principi su cui fondo il suo interagire con gli alunni consistono nella ricerca continua di stimoli ed espedienti per tenere viva la voglia di sapere, la curiosità che spinge la persona a chiedere, ad approfondire sempre più ogni aspetto della vita e nell'importanza di una pedagogia attiva, che, partendo dal «sapere» del soggetto, lo conduca via via ad allargare il campo e le modalità d'azione, per raggiungere un'autonomia sempre più solida non solo del pensare, ma soprattutto del «fare».

3. Conclusioni

Manzi non insegna a leggere e scrivere, ma invoglia le persone ad avere desiderio di farlo. *Non è mai troppo tardi*, emblema della missione educativa della televisione, porta Manzi, che sa farsi capire e crede nel suo compito come in una missione, a diventare «il maestro degli italiani». La trasmissione, conosciuta e imitata come format televisivo da altri Paesi, in particolare dell'America latina, è considerata uno dei più importanti esperimenti di educazione degli adulti nel mondo, citato nella letteratura pedagogica internazionale, innovativo nell'impianto organizzativo, nello stile di conduzione e nel linguaggio didattico. Nel 1960 riceve il premio dell'Unesco; il 13 settembre 1961 Manzi è nominato Cavaliere dell'Ordine «Al merito della Repubblica italiana»; nel 1965, al congresso internazionale degli organismi radio-televisivi che si tiene a Tokyo, su indicazione dell'Unesco, *Non è mai troppo tardi* ottiene il premio dell'Onu come uno dei programmi televisivi più efficaci nella lotta contro l'analfabetismo; nel 1966 il premio dell'Istituto accademico di Roma e quello della Presidenza del Consiglio. Innovativo sia nello stile di conduzione che nell'impianto organizzativo e nel linguaggio didattico, *Non è mai troppo tardi* è la più nota di una lunga serie, tra il 1951 e il 1996, di trasmissioni e collaborazioni con la televisione e la radio italiana che danno fama mondiale a Manzi.

Concluso il programma *Non è mai troppo tardi*, Manzi compare in alcuni programmi radiofonici o televisivi, affrontando sempre tematiche correlate all'istruzione. Tornato a tempo pieno all'insegnamento scolastico, la sua ultima presenza televisiva risale agli anni Novanta quando è tra i primi ad occuparsi dei nuovi cittadini che arrivano in Italia da

tutto il mondo: *Insieme* è il titolo di sessanta puntate televisive per insegnare la lingua italiana ai migranti.

Pioniere per-natura e rivoluzionario in ogni scelta di vita, Alberto Manzi è spesso definito il precursore dell'insegnamento a distanza in un'epoca in cui la televisione è ancora in bianco e nero.

Alla fine dell'esperienza televisiva torna all'istituto scolastico «Fratelli Bandiera». dove già insegnava da anni e dove rimane fino alla pensione nel 1988.

4. Bibliografia

Mirca Benetton, «Il "normale evento" della rivoluzione pedagogica di Aberto Manzi», *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories anda Research in Education*, 16, no. 3 (2021): 155-169

Roberto Farné. *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro* (Bologna: Bononia University Press, 2011).

Roberto Farnè, «Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola», en *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, eds. Michele Aglieri, Alessandra Augelli (Milano: FrancoAngeli, 2020), 31-41.

Francesco Genitoni e Ernesto Tuliozi (a cura di). *Alberto Manzi. Storia di un maestro* (Bologna: Centro Alberto Manzi, 2009).

Alberto Manzi. *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné* (Bologna: Edizioni Dehoniane, 2017).

Giulia Manzi. *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, scritto in collaborazione con A. Falconi e F. Taddia (Torino: Add editore, 2014).

Francesca Sabastano, «One does what one can. One can't do what one is not able to do. Alberto Manzi, teacher of inclusion», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (1 giugno 2023): 76-85. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-07

Los museos pedagógicos como espacios de compromiso social[1]

Carla TORRES SEGUÍ
Universitat de les Illes Balears (España)
carla.torres@uib.cat

Xavier MOTILLA SALAS
Universitat de les Illes Balears (España)
xavier.motilla@uib.cat

RESUMEN: La presente comunicación aborda el papel de los museos pedagógicos en la promoción del compromiso social desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el paradigma hermenéutico-interpretativo. El objetivo principal ha sido explorar la responsabilidad ética y el compromiso social de los museos pedagógicos en la construcción y difusión de narrativas. Para ello, se ha seleccionado una muestra de 11 participantes (principalmente ejerciendo roles de dirección) que han representado a ocho museos pedagógicos –universitarios y no universitarios– ubicados en diferentes comunidades autónomas del Estado español. El enfoque metodológico empleado ha sido el estudio de caso, centrado en los museos pedagógicos como unidades de análisis. A través de entrevistas y de un análisis comparativo con la literatura existente, se han identificado las percepciones, significados y prácticas que sustentan el compromiso social de estas instituciones. Los resultados muestran que dicho compromiso se articula en torno a varios ejes interrelacionados: la formación de los futuros profesionales de la educación, la visibilización de los silencios históricos y de los grupos vulnerables, la reivindicación de la diversidad cultural y lingüística, y una apertura progresiva hacia la comunidad, más allá del ámbito estrictamente académico. En conjunto, el estudio explora cómo los museos pedagógicos no solo preservan la memoria educativa, sino que, desde el compromiso social que ofrece la divulgación histórico-educativa, se configuran como espacios de transferencia crítica del conocimiento, con potencialidad para influir en valores y prácticas actuales mediante la denuncia de desigualdades históricas y la promoción de un diálogo activo entre pasado y presente.

PALABRAS CLAVE: Museos Pedagógicos; Compromiso Social; Narrativas; Divulgación Histórico-Educativa.

1. Introducción

La divulgación histórico-educativa y su vinculación con el compromiso social representan un campo de notable interés, no solo en el ámbito académico, sino también para el público y la ciudadanía en general porque invita a la reflexión colectiva basada en una experiencia prácticamente universal: el acceso a la educación. En este contexto, la divulgación histórico-educativa no se limita únicamente a reconstruir las trayectorias del pasado educativo, sino que posee un gran potencial a la hora de influir en los valores y las prácticas sociales actuales. Ante esto, la presente comunicación aborda un estudio sobre el papel de los museos pedagógicos en la promoción del compromiso social desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el paradigma hermenéutico-interpretativo; de

[1] Comunicación financiada en el marco del contrato FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU23/01721), PID2020-113677GB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

manera que el objetivo principal es explorar la responsabilidad ética y el compromiso social de los museos pedagógicos en la construcción y difusión de narrativas como recursos de divulgación histórico-educativa.

Los museos pedagógicos, entendidos como espacios de divulgación histórica y social, deben tomar conciencia del poder que tienen a la hora de modelar las narrativas históricas. Para ello, es importante tener en cuenta que las decisiones relativas a la difusión del patrimonio histórico-educativo, lejos de ser neutrales, poseen un impacto significativo en la manera en que se construyen las memorias colectivas. Por lo tanto, evitar la trivialización o manipulación de hechos históricos evidencia parte del compromiso social de estas instituciones. Esto ha supuesto investigar los museos pedagógicos como vehículos que pueden actuar en favor de la inclusión social y la justicia, al dar voz a las historias y experiencias de comunidades tradicionalmente marginadas; como, por ejemplo, el caso de las mujeres y la construcción de la identidad femenina en la escuela.[2] Explorar esta perspectiva ha permitido comprobar la representación de estos colectivos dentro de la narrativa histórico-educativa, así como indagar en cómo esto interactúa con la historia pública[3] y con el conocimiento construido *from below*.[4]

Replantear el concepto de los museos pedagógicos y reflexionar en torno a su potencial como espacios de compromiso social tiene una gran relevancia teniendo en cuenta el auge –o take off– que han experimentado y que se ve acompañado de un cambio cualitativo impulsado por una nueva concepción de estos.[5] Este cambio de paradigma que pretende hacer pasos firmes hacia la descentralización, las metodologías interdisciplinares y el enfoque hacía un público participativo viene dirigido por la nueva museología, nacida en los años ochenta del siglo pasado.[6] Este enfoque museístico busca superar los discursos nacionalistas y etnocéntricos que han sido tradicionalmente excluyentes, proponiendo una transformación integral de los museos: desde su arquitectura y la manera de abordar los objetos, hasta sus formas de comunicación y su interacción con el público.[7] Al democratizarse las narrativas del pasado, y dar voz a las minorías y a los colectivos históricamente silenciados, el museo pedagógico se configura como un espacio en el que realizar un aprendizaje crítico real. Todo esto deja espacio a la museología crítica, que está muy relacionada con la nueva museología, pretende, entre otros aspectos, convertir el museo en un lugar de encuentro y conflicto.[8]

---

[2] Maria José Rebollo Espinoza, Pablo Álvarez Domínguez y Marina Núñez Gil, «Construyendo la identidad femenina en la escuela: género y patrimonio en el museo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla» (comunicación, I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios y II Encuentro de Archivos Universitarios, Buenos Aires, 2017); Pablo Álvarez Domínguez y Maria Celi Chaves Vasconcelos, coords., *Patrimonio histórico educativo en femenino: Memorias y materialidades escolares* (Gijón: Trea, 2024).

[3] Avelina Miquel Lara y Sara González Gómez, «Museus pedagògics i Història pública», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, no. 39 (2022): 161-182. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.277

[4] Marcus Rediker, «Reflexiones sobre la historia desde abajo», *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, no. 20 (2022): 296-299. https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n20a16

[5] Julio Ruiz Berrio, «Historia y museología de la Educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, no. 25 (2006): 272.

[6] Eulàlia Collelldemont y Ángel Carlos Moreu, «El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, no. 26 (2007): 472.

[7] Miquel Lara y González Gómez, «Museus pedagògics i Història pública», 172.

[8] Manuel Reyes Santana, «El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad», *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, no. 22 (2013): 55-58.

2. Método

Este estudio se inscribe en una metodología cualitativa, de manera que se pretende explorar el papel que desempeñan los museos pedagógicos en la promoción del compromiso social, a partir de las experiencias, percepciones e intenciones expresadas por sus responsables. Este enfoque cualitativo ha resultado especialmente pertinente para captar la riqueza de estas vivencias, así como los matices que surgen en función de los diferentes contextos institucionales, culturales y geográficos.

La estrategia metodológica elegida ha sido el estudio de caso.[9] En el contexto de esta investigación, la unidad estudiada han sido los museos pedagógicos como instituciones especializadas en la divulgación histórico-educativa. Teniendo en cuenta la tipología que proponen Robert Stake y Sharan Merriam,[10] este estudio de caso corresponde al «Caso Típico», protagonizado por una persona que representa a un grupo o comunidad (el museo pedagógico de una universidad o zona geográfica). La muestra efectiva ha estado compuesta por 11 participantes, todos ellos responsables de 8 museos pedagógicos ubicados en distintas comunidades autónomas del Estado español. Los museos incluidos en el estudio son (Figura 1): el Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP, Universitat de Vic), el Museo Complutense de la Educación (Universidad Complutense de Madrid), el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), el Museo Andaluz de la Educación (MAE, Alhaurín de la Torre, Málaga), el Centro Museo Pedagógico (CEMUPE, Universidad de Salamanca), el Hezkuntzaren Museoa UPV/EHU (HMuseoa, Euskal Herriko Unibertsitatea), el Museu d'Història de l'Escola (Universitat de València) y el Museo del Niño de Castilla-La Mancha Juan Peralta (Albacete, Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha). Esta selección, realizada mediante muestreo propositivo y bola de nieve, ha buscado garantizar una representación diversa tanto en lo geográfico como en la naturaleza de los museos (museos universitarios y no universitarios).

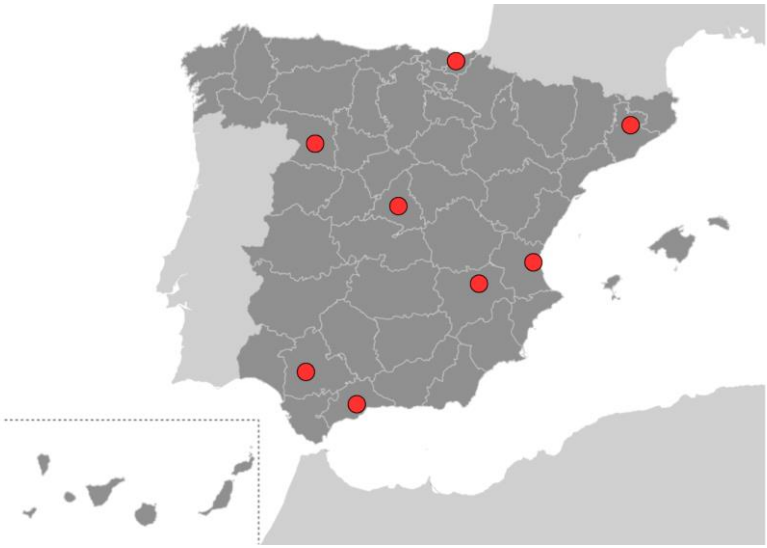


Figura 1. Ubicación de los museos pedagógicos seleccionados para el estudio

[9] Robert E. Stake, «Case studies», en *Handbook of Qualitative Research*, coord. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Thousand Oaks, CA: Sage, 1994).

[10] Stake, «Case studies»; Sharan B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998).

Muestra invitada[11]		Muestra efectiva	
Museos pedagógicos	Representantes	Museos pedagógicos	Representantes
13	22	8	11

Tabla 1. Muestra invitada y muestra efectiva

La técnica de recogida de información empleada ha sido la entrevista estructurada individual. El instrumento, validado mediante una tabla de especificaciones, ha permitido recoger datos sobre el contexto del museo y sobre las prácticas y discursos vinculados al compromiso social. Las entrevistas, realizadas entre febrero y marzo de 2025, han sido posteriormente analizadas mediante un proceso de análisis de contenido, con el fin de identificar categorías emergentes y significados compartidos a partir de las percepciones, significados y prácticas que sustentan el compromiso social de estas instituciones.

3. Resultados

El análisis de contenido de las entrevistas realizadas ha permitido identificar 19 categorías temáticas vinculadas al compromiso social de los museos pedagógicos, articuladas en torno a diversas dimensiones. Los resultados muestran que estos museos no se limitan a la preservación y exhibición de objetos históricos, sino que asumen una función crítica y transformadora, siendo espacios de reflexión, denuncia y participación social. Según los participantes, el compromiso se articula en torno a varios ejes interrelacionados: la formación de los futuros profesionales de la educación, la visibilización de los silencios históricos y de los grupos vulnerables, la reivindicación de la diversidad cultural y lingüística, y una apertura progresiva hacia la comunidad, más allá del ámbito estrictamente académico.

Uno de los ejes centrales del compromiso social es la visibilización de desigualdades históricas en el ámbito educativo, como la discriminación de género, la invisibilización de identidades culturales y lingüísticas, o la marginación de ciertos colectivos. Los museos participantes –como el Museu d'Història de l'Escola (UV), el Museo Andaluz de la Educación (MAE), o el Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU)– desarrollan exposiciones y actividades orientadas a generar conciencia crítica sobre estas problemáticas. Otra dimensión destacada es la promoción de valores democráticos e inclusivos, mediante iniciativas que fomentan el debate y la formación ciudadana, integrando temas como la igualdad de género y la diversidad cultural en sus discursos y prácticas museográficas. Se observa una fuerte apuesta por incorporar la perspectiva de género, tanto de forma

[11] La muestra invitada hace referencia al total de personas convocadas para participar en el estudio, mientras que la muestra efectiva corresponde al subconjunto de participantes que finalmente aceptaron y cumplieron con su participación. La reducción de la muestra efectiva en comparación con la muestra invitada representa una limitación del estudio, ya que puede reducir la diversidad de los resultados encontrados.

transversal como específica, evidenciando cómo la escuela ha reproducido estereotipos y desigualdades que aún persisten.

Los museos también juegan un papel activo en la formación de futuros docentes, especialmente aquellos adscritos a Facultades de Educación al colaborar con asignaturas y prácticas universitarias, y ofrecer espacios de aprendizaje crítico. Asimismo, destaca el compromiso con la diversidad lingüística y cultural, particularmente en contextos con lengua propia como el catalán o el euskera, así como la recuperación de memorias silenciadas: educación de adultos, experiencias del colectivo LGTBIQ+, personas con discapacidad o mayores, etc. Esta recuperación se realiza desde una perspectiva participativa, donde el museo pregunta a estos grupos cómo desean ser representados. Por último, se señala como reto clave la apertura a la comunidad, impulsando acciones inclusivas, intergeneracionales y accesibles, que van más allá del entorno académico. Esta actitud responde a una visión del museo como agente democratizador del patrimonio y generador de pensamiento crítico, con una gestión institucional comprometida con la justicia social.

En esta línea, muchos museos han adoptado mecanismos para avanzar hacia una narrativa más inclusiva. Entre ellos, destaca la cuidadosa selección de los materiales expuestos, basada en criterios históricos, sociales, políticos y de equidad; la incorporación de especialistas en inclusión, género y cultura; la participación de universidades en el diseño narrativo; el cumplimiento de normas éticas, especialmente en lo relativo a los derechos de la infancia; y la integración de la perspectiva de género conforme a la legislación vigente. Además, se desarrollan actividades accesibles y participativas (como talleres, conferencias o debates), y se fomenta la participación comunitaria mediante redes sociales, donaciones y contacto directo con colectivos para garantizar su representación.

Estos esfuerzos se reflejan también en los criterios utilizados para seleccionar el contenido de las exposiciones, ya que se prioriza no solo la utilidad formativa para el alumnado, sino también la representación inclusiva de distintos sectores sociales, la perspectiva de género, la diversidad, y el carácter democratizador de la educación. Se busca así que cualquier persona que visite el museo pueda verse reflejada en sus narrativas. Todo esto requiere un trabajo en red que contemple colaboraciones con instituciones educativas, culturales y sociales, como universidades, ayuntamientos, asociaciones vecinales, redes de museos o entidades locales, especialmente en el caso de los museos no universitarios.

No obstante, estos proyectos enfrentan dificultades. Las limitaciones de infraestructura, horarios y personal, junto con la falta de reconocimiento institucional, afectan gravemente su sostenibilidad. Algunos museos permanecen cerrados por falta de coordinación o actualización, y muchos solo abren con visitas concertadas. A esto se suma la destacada «escasa valoración» del patrimonio educativo, tanto por parte de la sociedad como desde dentro del propio ámbito académico. Además, la falta de trabajo en red y la búsqueda individual de reconocimiento dificultan la colaboración entre museos, debilitando el impacto de sus iniciativas. Ante estos retos, surgen pequeñas prácticas de resistencia: la integración en redes museísticas, la contratación de personal especializado con financiación externa, la promoción de donaciones, y la difusión en medios y redes sociales. Estas acciones ayudan a visibilizar las iniciativas del museo y a reforzar su papel educativo y social.

En definitiva, se identifica que los principales desafíos de los museos pedagógicos consisten en transformar su imagen tradicional y consolidarse como espacios vivos, participativos y críticos. Deben superar la visión nostálgica de la educación para ofrecer

experiencias profundas, inclusivas y reflexivas, afrontando lo que aún permanece invisible o silenciado, pues solo así podrán contribuir a construir una memoria educativa más justa, equitativa y comprometida con la transformación social.

4. Conclusión

Las voces recogidas en esta investigación, más allá de reflejar una voluntad institucional por preservar y difundir el patrimonio educativo, muestran una creciente conciencia ética sobre el papel que estas instituciones pueden desempeñar en la construcción de narrativas más inclusivas y socialmente comprometidas; reconociéndose como agentes activos en la transformación social a través de la divulgación crítica del pasado.

Los resultados de esta investigación nos acercan a comprender el compromiso social que presentan los museos pedagógicos en clave de diferentes ejes interrelacionados. Entre ellos, destaca desde su compromiso con la formación de los futuros profesionales de la educación hasta su papel en la visibilización de los silencios históricos y de grupos vulnerables, pasando por la reivindicación y la defensa activa de la diversidad cultural y lingüística presente en los procesos educativos de los distintos territorios. Asimismo, se evidencia también una tendencia a desvincularse de un enfoque estrictamente académico para abrirse a la comunidad y contribuir en la construcción de una ciudadanía socialmente comprometida. Tras contrastar los principales resultados obtenidos en las entrevistas con las distintas fuentes bibliográficas consultadas, se aprecia una notable coherencia entre ambos enfoques, lo que permite validar los discursos de los participantes a la luz del marco teórico existente sobre el compromiso social de estas instituciones.

En definitiva, podemos afirmar que la nueva manera de hacer historia en la historia de la educación –caracterizada por una redefinición de los objetivos, las metodologías y el alcance–[12] ha influido en la forma de divulgarla. En este sentido, los museos pedagógicos materializan su compromiso social en la visibilización de la relación entre la educación y las estructuras de poder, las desigualdades sociales, la construcción de identidades colectivas, el énfasis de la dimensión social, etc. De este modo, se debería abogar por un modelo que tenga en cuenta lo difícil, lo conflictivo, lo oculto, pero «no como un reto, ni un obstáculo, sino como parte constituyente tanto de la educación como de la historia».[13]

A su vez, el proceso de «hacer hablar» a un público no solo de especialistas se inscribe en un marco de renovación internacional de la forma de hacer historia de la educación, trasladando su impacto social más allá de un lugar en el que discutir la historia de la educación, para abordar el reto de generar una nueva educación.[14]

[12] Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés, «Presència pública i compromís social de la història de l'educació. Passat, present i futur», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* no. 45 (2025): 9-16. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.319

[13] Eulàlia Collelldemont Pujadas y Anna Gómez Mundó, «Comprender y escribir lo difícil. Relatar perdiéndose en lo conflictivo de la educación», *Currículo sem Fronteiras* 21, no. 2 (2021): 722, https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.14

[14] Francesca Davida Pizzigoni, «La storia dell'educazione in mostra: forme, impatto sociale e traiettorie future nel caso italiano», *Educació i Història: Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* no. 45 (2025): 197-231. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.327

Taller 1. Historia Pública de la Educación: del análisis a la acción

Francisca COMAS RUBÍ
Universitat de les Illes Balears (España)
xisca.comas@uib.es

Xavier MOTILLA SALAS
Universitat de les Illes Balears (España)
xavier.motilla@uib.es

Este taller se enmarca en el proyecto en ejecución (2021-2025) titulado «Historia Pública de la Educación en España (1970-2020): Percepción Social, Memoria Colectiva y Construcción de Imaginarios sobre los Docentes y sus Prácticas» (PID2020-113677GB-I00). Su propósito es presentar los últimos avances de la investigación, ahora en su fase final.

El proyecto tiene como objetivo analizar la historia pública de la educación en España desde 1970 hasta la actualidad, con el fin de comprender las percepciones e imaginarios colectivos –en ocasiones estereotipados– que la sociedad mantiene sobre los docentes y su labor educativa. Asimismo, busca fortalecer los vínculos entre historia pública, memoria e historia de la educación desde una perspectiva académica, fomentando proyectos colaborativos entre la historia educativa y la historia pública de la educación. Para ello, promueve la creación de espacios de debate a nivel internacional y contribuye al desarrollo de productos concretos en este ámbito. Además, uno de sus propósitos es incentivar, desde las aulas, una lectura crítica de la historia pública de la educación.

En consecuencia, en este taller presentaremos los resultados más recientes del proyecto, abordando tanto el estudio, análisis y reflexión sobre la historia pública de la educación, como los proyectos y actividades de intervención desarrollados por nuestro equipo de investigación y de trabajo en este campo.

La presencia de la historia de la educación en redes sociales: usos y posibilidades[1]

Gabriel BARCELÓ BAUZÀ
Universitat de les Illes Balears (España)
gabriel.barcelo@uib.cat

Juri MEDA
Università degli Studi di Macerata (Italia)
juri.meda@unimc.it

Bernat SUREDA GARCIA
Universitat de les Illes Balears (España)
bernat.sureda@uib.es

RESUMEN: Nuestra contribución analiza el papel de las redes sociales, tanto de carácter generalista –Facebook, X (antes Twitter) o Bluesky–, como aquellas creadas específicamente para el uso académico –Academia.edu o ResearchGate–. Tanto las redes de carácter generalista, como las creadas específicamente para el intercambio científico, se utilizan para: divulgación de investigaciones (compartir artículos, libros o avances en estudios científicos); difusión de actividades (informar sobre congresos, seminarios, talleres y otras actividades relacionadas con la disciplina); publicitación de experiencias docentes (dando a conocer prácticas y proyectos relacionados con aquellas materias que trabajan contenidos de carácter histórico-educativo en el ámbito universitario); exposición del patrimonio material e inmaterial de la educación; así como también permiten la comunicación bidireccional entre usuarios de las mismas, hecho que facilita la generación de redes de contacto. Estas aplicaciones indican el potencial de las redes sociales como unas herramientas al servicio de la historia de la educación, todavía no excesivamente utilizadas, las cuales nos permiten crear espacios de colaboración e intercambio entre los que trabajan en la materia.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Divulgación; Redes Sociales; Cultura Académica Digital; Ciencia Abierta.

1. Introducción

En esta comunicación se analiza la función de las redes sociales –de carácter generalista (Facebook, Twitter, actualmente conocida como X, y Bluesky) y especializado (Academia.edu y ResearchGate)– como canales para divulgar investigaciones en el campo de la historia de la educación, informar sobre actividades relacionadas con esta disciplina o facilitar el contacto entre los distintos investigadores del área.

Gracias a su formato dinámico y capacidad para alcanzar audiencias globales, las redes sociales se han convertido en medios en el que el intercambio académico tiene una cierta presencia, a pesar que podría verse incrementado notablemente, si no fuera por esa «lucha» permanente entre la denominada cultura escolástica tradicional, auspiciada por las agencias de evaluación y acreditación de los sistemas universitarios, y los nuevos modos de hacer, pensar y divulgar que ha traído consigo, y a disposición de la academia,

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/MICIU /AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

la conocida como era digital.[2] La brevedad de los mensajes, que pueden incluir imágenes, combinada con el uso de etiquetas (hashtags), permite a los usuarios categorizar información de manera efectiva, facilitando el acceso a contenidos de una temática similar y posibilitando el intercambio de ideas entre los diferentes ámbitos del conocimiento.[3] Además, creemos firmemente que las cuentas y páginas de especialistas, grupos de investigación, así como las de asociaciones relacionadas con la historia de la educación, podrían tener un papel mucho más relevante, del que tienen hoy en día, a la hora de establecer redes de colaboración entre los académicos de nuestra disciplina.[4]

Por el contrario, también se ha prestado especial atención a cuentas institucionales y de grupos de investigación que destacan por su actividad en el campo de la historia de la educación. El objetivo es identificar patrones de uso, tipos de contenido compartido, grado de impacto en el debate científico de estas publicaciones, realizándose así, una radiografía en torno a los usos y posibilidades que nos ofrecen las redes sociales a la comunidad de historiadores de la educación, tal y como han puesto de manifiesto estudios recientes.[5]

2. Las redes sociales generalistas: el caso de Facebook, X y Bluesky

2.1. *La historia de la educación en la red social Facebook*

En Facebook podemos encontrar diversos tipos de páginas relacionadas con la historia de la educación de instituciones; sociedades; grupos de investigación; revistas y páginas o grupos dedicados a la conservación de la memoria de instituciones o colectivos. Para conocer la presencia de la historia de la educación en esta red se han buscado los términos: *historia de la educación*; *historia de la pedagogía*; *historia de la escuela*; *museo de la escuela*; *museo de la educación*. La pesquisa se ha realizado en inglés, italiano, español y catalán.

Se han encontrado páginas de sociedades científicas como: *Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación* (10.000 seguidores); *History of Education Society* (2.800 miembros); *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (2.350 miembros); *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación* y *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa* (con 1.100 seguidores, en ambos casos); *Canadian History of Education Association* (471 seguidores), entre otras.

Aparecen también páginas dedicadas a la divulgación de fuentes como fotografías, documentos, objetos, testimonios orales, como la del *Museo Virtual de la Escuela Normal y del Liceo de Heredia* (10.684 seguidores). También es notable la presencia en Facebook de los museos de la educación o de la infancia, con existencia física y/o virtual. Por ejemplo, el *Museo della Scuola* de Macerata (3.190 seguidores); el *Museo dell'Educazione* de Padova (2.374 seguidores); el *Museo della Scuola e dell'Educazione*

[2] Charlotte D. Rochez «Historians of Education and Social Media», *History of Education: Journal of the History of Education Society,* 4 (2015), 405-414. http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2015.1036137.
[3] Yasunobu Sumikawa y Adam Jatowt «Analyzing history-related posts in twitter», *International Journal on Digital Libraries*, 22 (2021), 105-134. https://doi.org/10.1007/s00799-020-00296-2.
[4] Jack Dougherty, Kristen Nawrotzki, Charlotte D. Rochez y Timothy Burke, «Conclusions: What We Learned from "Writing History in the Digital Age"», en *Writing History in the Digital Age*, eds. Jack Dougherty y Kristen Nawrotzki (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013), 259-278.
[5] Terry Haydn, «The Impact of Social Media on History Education: A view from England», *Yesterday & Today*, 17 (2017), 23-37.

de Roma (1.674 seguidores) o el *Museo Andaluz de la Educación* (1.900 seguidores), entre otros.

Como ejemplo de las posibilidades que nos ofrece esta red social, para la divulgación y conservación de testimonios relacionados con la historia de la educación, podemos citar la experiencia desarrollada por el *Grup d'Estudis d'Història de l'Educació* (IRIE-UIB) con el grupo de Facebook *Jo també vaig anar de campaments i colònies*, con la intención, declarada, de animar a que se aportasen testimonios y documentos sobre actividades educativas de verano: campamentos y colonias. Igualmente, como se ha puesto de manifiesto en un reciente artículo,[6] podemos encontrar en la red testimonios histórico-educativos en páginas no específicamente dedicadas a la historia de la educación.

Analizando el contenido de las publicaciones sobre historia de la educación que aparecen en Facebook, la gran mayoría se centran en informaciones sobre actos y publicaciones siendo muy pocas las páginas que sirvan para divulgar resultados de la investigación o que propicien el debate científico.

2.2. *La historia de la educación en las redes sociales X y Bluesky*

Estas dos redes tienen características muy similares, aunque X, antes Twitter, tiene muchos más seguidores. Para el estudio se han contabilizado las publicaciones aparecidas entre julio y diciembre del 2024. Los criterios de búsqueda fueron las palabras clave: *historia de la educación*; *historia de la escuela*; *historia de la pedagogía*; *pensamiento pedagógico*. La pesquisa se realizó en inglés y en todas las lenguas románicas. Se han buscado también publicaciones que incluyeran las etiquetas #histed, #historyofeducation, o #historiadelapedagogia. En X el total de publicaciones localizadas fue de 1.539, mientras que en Bluesky se encontraron 415.

Refiriéndonos al tipo de cuentas halladas en X, podemos señalar que nos encontramos con revistas especializadas de nuestro ámbito de estudio como: la *Revista Brasileira de História da Educação* (108 seguidores); *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (250 seguidores); *Paedagogica Historica* (457 seguidores); *History Education Research Journal* (933 seguidores); *Education & Children's History* (426 seguidores) o *History of Education in Latin America* (541 seguidores). Tiene cuenta también en Bluesky la revista *History Education Research Journal* (722 seguidores).

En X y Bluesky son también numerosas las asociaciones y grupos de historia de la educación que tienen cuenta –aunque estos últimos tienen una menor presencia–, por citar algunas de ellas encontramos en primer lugar *History of Education Society* que cuenta en X con 5.400 seguidores y que tiene perfil en Bluesky con 103 seguidores; *Children's History Society* con 6.400 seguidores en X y 191 seguidores en Bluesky; *History of Education Society* con 2.035 seguidores en X; la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* con 386 seguidores en X y la *Sociedad Española de Historia de la Educación* con 205 seguidores en la misma red social. Por otra parte, encontramos muy pocos grupos de investigación, ejemplo de ello es el *Grup d'Estudis d'Història de la Educació* (IRIE-UIB), que tiene cuenta en X con 542 seguidores y en Bluesky con 266 de *followers*.

[6] Sergi Moll Bagur, Carlos Menguiano Rodríguez y Francisca Comas Rubí «Facebook y el "Patrimonio Infinito" de la escuela», *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 33 (2025), 23-42. https://doi.org/10.1387/cabas.27015.

También es notable la presencia en las redes de los museos de la educación. En X, entre otros, el *Musée National de l'Éducation* con 5.505 seguidores; el *Museo Complutense de Educación* con 586 seguidores; el *Museo Andaluz de la Educación* con 351 seguidores o el *Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco*.

También en estas plataformas, al igual que en Facebook, la mayoría de los *posts* son de contenido informativo y es muy poco frecuente la divulgación de resultados relacionados con la investigación y menos el debate.

3. Las redes sociales especializadas: el caso de Academia.edu y ResearchGate

3.1. *La historia de la educación en Academia.edu*

En los últimos quince años, el *academic networking* se ha convertido en un recurso eficaz para la difusión de los resultados de la investigación en el ámbito de las humanidades. Hemos decidido analizar las dos redes académicas actualmente más utilizadas, con el fin de verificar si la historia de la educación está presente en ellas y en qué medida.

La primera red académica es Academia.edu.[7] En línea desde 2008, actualmente cuenta con 55 millones de documentos científicos de diverso tipo y es utilizada por millones de investigadores para compartir sus publicaciones. Academia.edu ofrece la posibilidad no solo de indexar los productos científicos con algunos descriptores temáticos que permiten su clasificación y una modalidad de búsqueda no solo semántica, sino que también nos permite entrar en verdaderas «subredes», conformadas por los intereses de investigación (*research interests*) declarados por sus miembros en el momento en que se dan de alta en la plataforma.

Si analizamos los intereses de investigación de los miembros que participan en la comunidad virtual de los historiadores de la educación italianos, por ejemplo, nos damos cuenta de que –desde el momento en que explicitan los temas en los que trabajan– tienden a una marcada fragmentación de los intereses de investigación y a una excesiva especialización, en la que se ven reflejadas aquellas las subespecialidades, hecho que dificulta el desarrollo de itinerarios virtuales, de carácter académico, que tengan una cierta homogeneidad:

- *Storia dell'educazione di genere* (45 documentos; 477 seguidores)[8]
- *Storia della scuola e delle istituzioni educative* (303 documentos; 430 seguidores)
- *Storia dell'educazione* (180 documentos; 391 seguidores)
- *Storia della scuola italiana* (126 documentos; 200 seguidores)
- *Storia sociale dell'educazione* (58 documentos; 37 seguidores)
- *Storia della pedagogia* (111 documentos; 15 seguidores)

[7] El uso de este *academic network* en el contexto de la historia de la educación italiana ya había sido estudiado en el 2015. Para una mayor información, véase: Juri Meda «Disseminazione della ricerca storico-educativa, academic network e indici citazionali: il caso italiano», en *Enlarging One's Vision. Introduzione alla ricerca educativa in ambito internazionale*, eds. Simonetta Polenghi y Gianfranco Bandini (Milano: EDUCatt, 2015), 67-82.

[8] Los datos estadísticos recogidos en este estudio están actualizados a fecha de 10 de junio de 2025.

El *research interest* en el ámbito histórico-educativo en lengua italiana que cuenta con un mayor número de seguidores es la *Historia de la educación de género*, aunque los documentos compartidos en Academia.edu con esta etiqueta son claramente inferiores en número a los del mismo ámbito de investigación indexados con otros *research interests*. La mayor parte de los miembros de esta comunidad académica virtual parecen estar interesados en *la Historia de la educación de género*, aunque sin dedicarse activamente a su estudio, ni producir publicaciones científicas al respecto. El segundo tema más seguido es la *Historia de la escuela y las instituciones educativas*, con una relación entre documentos compartidos (303) y seguidores (430) mucho más equilibrada. La *Historia de la educación* y *la Historia de la pedagogía*, que juntas dan nombre al sector científico-disciplinario *Storia della pedagogia e dell'educazione* (PAED-01/B) utilizado por el Consejo Universitario Nacional (CUN) de Italia para identificar la disciplina a nivel académico, se encuentran respectivamente en la mitad y al final de la clasificación.[9]

El uso de los *research interests* en el contexto hispanohablante es igualmente interesante:[10]

- *Historia de la educación* (3.329 documentos; 22.753 seguidores)
- *Historia de la pedagogía y etnicidad* (26 documentos; 480 seguidores)
- *Historia de la educación física* (64 documentos; 1.700 seguidores)
- *Historia de la educación en México* (246 documentos; 1.178 seguidores)
- *Historia de la educación argentina* (140 documentos; 896 seguidores)
- *Historia de la pedagogía* (60 documentos; 657 seguidores)
- *Historia y teoría de la educación medieval* (15 documentos; 506 seguidores)
- *Historia de la escuela* (36 documentos; 1 seguidor)

En este contexto, la *Historia de la educación* es sin duda el ámbito de estudio que cuenta con un mayor número de *followers* (más de 27.000 seguidores), incluso en sus subdivisiones temáticas (*Historia de la educación física*), cronológicas (*Historia y teoría de la educación medieval*) y geográficas (*Historia de la educación en México y Argentina*). La *Historia de la pedagogía* tiene un número muy inferior de seguidores (657), aunque si la relacionamos con el estudio de las identidades étnicas (*Historia de la pedagogía y etnicidad*) adquiere mayor interés y número de personas afines 3.480 seguidores). Este hecho, el componente étnico, lo podemos ligar, claramente, con uno de los intereses de investigación más tradicionales entre la comunidad científica latinoamericana. La *Historia de la escuela*, en cambio, parece interesar a pocos estudiosos. El dato no coincide con el caso italiano, donde la *Storia della scuola e delle*

[9] Cabe destacar que los documentos indexados según el *research interest* declarado por su autor en el momento de la carga están clasificados por Academia.edu de la siguiente manera: *Newest*; *Top papers*; *Most cited*; *Most downloaded*.

[10] Hay que tener en cuenta que esta estadística puede verse ligeramente alterada por aquellos usuarios que –con el fin de internacionalizar más su producción y hacer que llegue automáticamente una notificación a sus colegas que trabajan en el contexto ibérico y latinoamericano– etiquetan sus productos con intereses de investigación en español, aunque estén escritos en su lengua materna.

istituzioni educative cuenta con un 40% más de documentos compartidos y tiene aproximadamente un 10% más de seguidores que la *Storia dell'educazione*.

También debemos mencionar que algunas revistas han comenzado a utilizar Academia.edu para publicitar su producción científica, poniendo a disposición el *full-text* de sus fascículos o una selección de los artículos publicados. En esta práctica, destaca la incidencia del contexto latinoamericano:

- *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (639 seguidores; 14.410 *public views*)[11]
- *Espacio, Tiempo y Educación* (240 seguidores; 8.830 *public views*)
- *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (235 seguidores; 4.526 *public views*)
- *Revista de Historia de la Educación Colombiana* (22 seguidores; 1.504 *public views*)
- *Anuario. Revista de Historia de la Educación* de la SAIEHE argentina (7 seguidores; 361 *public views*)

En conclusión, los *research interests* de Academia.edu nos permiten –a través de la indexación temática– detectar las tendencias historiográficas más enraizadas, en función de cada contexto geográfico, aunque, obviamente, de forma superficial.

3.2. *La historia de la educación en ResearchGate*

ResearchGate –diseñada para el intercambio de conocimientos generados por la comunidad científica— es una plataforma en línea que permite la búsqueda de perfiles de investigadores, la descarga de documentos, la elaboración de métricas académicas y la interacción académica, así como la realización de búsquedas por disciplinas de investigación. En general, sus funcionalidades no difieren de las ofrecidas por Academia.edu.

La principal diferencia, respecto a Academia.edu, es que no permite crear los denominados *research interests* y, mucho menos, los *subnetworks* o subtemas de investigación. La categorización de los temas viene determinada por la propia herramienta. En este sentido, las disciplinas bajo las cuales podemos etiquetar nuestro perfil son: *Comparative Education*, *Curriculum Theory*, *Didactics*, *Pedagogic Theory*, *Pre-school Education*, *Primary Education*, *Science Education*, *Cultural History*, *History of Art* o *History of Science*, entre otras opciones. Dicha clasificación, no permite la dispersión de los intereses investigadores, aglutinándose los perfiles en torno a unos mismos parámetros. No obstante, la imposibilidad de crear líneas de investigación

[11] *Public views* se refiere generalmente a las opiniones y perspectivas del público en general sobre diversos temas académicos, investigaciones o cuestiones específicas relacionadas con el trabajo académico. Estas opiniones se expresan a menudo a través de debates, comentarios sobre publicaciones académicas o la participación en foros y comunidades en línea. Academia.edu ofrece una plataforma para que los investigadores compartan su trabajo y se relacionen con la comunidad académica en general, que incluye tanto a expertos como al público no especializado.

propias, creemos que no ayuda a que se puedan observar las especificidades de cada disciplina científica, hecho que sí sucede en Academia.edu.

La herramienta de búsqueda tampoco facilita la creación de redes entre personas con afinidades científicas. Si bien encontramos perfiles individuales, de revistas y museos, relacionados con la historia de la educación, cabe decir que éstos no siempre son creados por el investigador, editorial o centro. Es el algoritmo de la propia red que –en base a las informaciones que recibe por parte de otros usuarios– crea estos nuevos accesos, los cuales carecen de credibilidad y mucho menos de validez científica.

En conclusión, las redes académicas permiten el acceso a documentos científicos, ayudan a establecer redes de contactos académicos, facilitan la circulación de artículos, publicaciones y proyectos, así como también permiten la interacción directa entre usuarios. Durante la investigación, hemos detectado dos puntos críticos: en primer lugar, no todas las investigaciones están disponibles en *full-text*, y, por lo tanto, solo se concede un acceso limitado a su contenido; además, algunos académicos suben versiones de artículos que infringen las políticas editoriales y, por lo tanto, no cumplen con los derechos de autor.

4. Conclusiones

Si bien algunos historiadores de la educación están cada vez más dispuestos a utilizar las redes sociales para establecer contactos, compartir y promover su trabajo y el de otros, la mayoría de ellos sigue sin utilizar las plataformas en línea a la hora de dar a conocer sus investigaciones. Este aspecto, seguramente, viene condicionado por el hecho que los especialistas siguen valorando mucho más la publicación en formatos de carácter más tradicional y no las prácticas de diseminación científica y estrategias de autopromoción académica que conllevan asociadas las *social media* analizadas. Sin duda, la creación de redes y el intercambio de información –permitiendo llegar a públicos más amplios y conectarse con profesionales de otros países o disciplinas– son algunas de las ventajas que nos brindan las redes sociales y el *academic networking*.

Del anonimato al estrellato: Sobre historiadores de la educación y educadores olvidados[1]

Sjaak BRASTER
Erasmus University Rotterdam (Países Bajos)
sjaak.braster@gmail.com

María del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá (España)
mar.delpozoandres@gmail.com

Francisca COMAS RUBÍ
Universitat de les Illes Balears (España)
xisca.comas@uib.es

RESUMEN: Este trabajo analiza el proceso mediante el cual figuras educativas olvidadas se transforman en referentes públicos, tomando como punto de partida el caso de la maestra española Justa Freire. Su trayectoria, inicialmente recuperada a través de un archivo familiar y una biografía académica publicada en 2013, trascendió al ámbito público a partir de 2015, cuando su nombre fue incorporado al callejero madrileño sustituyendo al del general Millán Astray. El conflicto político y judicial derivado de esta decisión, amplificado por movimientos vecinales, colectivos artísticos y asociaciones pedagógicas, convirtió a Freire en un icono de la memoria democrática y del feminismo. Este caso ilustra cómo la visibilidad de ciertos educadores no depende únicamente del trabajo historiográfico, sino de la interacción entre investigaciones académicas, coyunturas políticas, redes sociales y controversias públicas. A partir de esta experiencia, los autores impulsaron una encuesta internacional dirigida a historiadores de la educación de 23 países, con el fin de identificar procesos similares. Los resultados muestran que, aunque la investigación académica ha recuperado a numerosos educadores desconocidos – con especial presencia de mujeres y exiliados –, solo en casos puntuales, como Mario Lodi en Italia o las hermanas Cossettini en Argentina, esta memoria se ha materializado en reconocimientos públicos tales como calles, murales o eventos conmemorativos. La comparación internacional confirma que la labor de los historiadores es necesaria pero no suficiente: el paso de las sombras a la luz requiere además apoyos sociales y políticos, así como disputas simbólicas que convierten a ciertos educadores en iconos colectivos.

PALABRAS CLAVE: Maestros; Memoria; Imagen Pública; Historia de la Educación.

1. Introducción: Todo comenzó con Justa Freire

Al principio no había nada, sólo recuerdos dispersos en la mente de algunas personas. Luego llegó la posibilidad de consultar un archivo personal oculto por la familia en el sótano de una casa, de hacer una entrevista con su familiar más cercano y de deslizar su nombre en un documental. En el año 2011 fragmentos de la historia de Justa Freire aparecieron en un documental sobre Ángel Llorca, en el que se la presentaba como la colaboradora incansable del director del Grupo escolar «Cervantes», siempre a su lado, pero también siempre en la sombra, subordinada a la brillantez y el prestigio de su mentor.

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/MICIU /AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

La consulta del archivo de Justa Freire mostró una mujer de una valía remarcable, independiente y con una carrera propia, muy consciente de sus logros profesionales y que sabía que ese archivo le garantizaría ser recordada algún día.[2] Así surgió su biografía,[3] que, cuando se publicó en 2013, se presentó en diversas asociaciones educativas y en colectivos vecinales, junto con el documental, empezando a ser reconocidos ambos educadores —Ángel Llorca y Justa Freire— como parte de la memoria educativa de Madrid. La historiadora de la educación construyó la biografía, pero esta jamás hubiera ido más allá de los círculos académicos sin el apoyo de la Fundación Ángel Llorca y el movimiento de renovación pedagógica Acción Educativa, y sus contactos con asociaciones vecinales, escuelas innovadoras y partidos políticos.

Es cierto que, desde la publicación de la biografía, se llevaron a cabo varios actos de presentación en el pueblo natal de Justa Freire, Moraleja del Vino –en el que en 2014 se le hizo un homenaje y se le dio su nombre a un parque– y en Zamora capital. Pero esas primeras actividades no transcendieron el ámbito local. Su verdadero salto a la fama comenzó en 2015. En ese año, el nuevo ayuntamiento madrileño de izquierdas decidió hacer cumplir la Ley de Memoria Histórica de 2007 y eliminar del callejero aquellos nombres identificados con el franquismo, sustituyéndolos por los nombres de figuras que representaban valores cívicos y democráticos. De los 52 nombres que se propusieron para las calles madrileñas, uno era «Maestra Justa Freire», y esta denominación surgió, fue votada y elegida por las asociaciones vecinales de los distritos madrileños. Ahora bien, la importante decisión política que el Ayuntamiento tomó en este momento fue que el nombre de Justa Freire reemplazaría al del General Millán Astray, el fundador de la Legión Española y una figura muy conocida de la represión franquista. Así, se pretendió muy conscientemente que estas dos personas, el general y la maestra, se convirtieran en la representación de las dos Españas divididas por la Guerra Civil. El espacio urbano en torno a la calle simbolizaría la memoria colectiva fracturada del país.[4]

Esta intencionalidad podría haber pasado desapercibida si la Plataforma Patriótica Millán-Astray y la Fundación Francisco Franco no hubieran recurrido ante los tribunales el cambio de nombre en el callejero. Pero denunciaron al Ayuntamiento de Madrid, pidieron que se repusiera a Millán Astray al frente de su calle, ganaron ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid y, en 2021, otro gobierno municipal conservador decidió no apelar este veredicto ante el Tribunal Supremo y retiró todas las placas con el nombre de Justa Freire. Esta decisión desencadenó un movimiento social, denominado Plataforma Calles Dignas–Justa Freire, que ha abanderado las acciones de protesta para conseguir un nuevo cambio de nombre de la calle. Se han visibilizado a través de manifestaciones, de las redes sociales y de los grafiti. Un grupo de artistas callejeros denominados *Unlogic Crew*, que utilizan la creación artística para recuperar la memoria de las mujeres, ha incluido a Justa Freire en sus murales de heroínas y la ha consagrado como símbolo del feminismo. En una pequeña caseta plantada en la calle que ya no lleva el nombre de Justa Freire, pintaron un mural con su retrato. Ha sido vandalizado repetidamente; los artistas también la han restaurado reiteradamente; y ese proceso ha dado lugar a múltiples actos de reparación, que claramente van dirigidos a convertir la caseta y el mural en un «lugar de memoria» en el que cada otoño se celebra una manifestación en recuerdo de la maestra. Los artistas

[2] María del Mar del Pozo Andrés, «From personal memories to public histories of education: a challenge for the historian», *History of Education* 52, no. 6 (2023): 1029. DOI: 10.1080/0046760X.2023.2226664

[3] del Pozo Andrés, María del Mar. *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Madrid: Octaedro, 2013).

[4] María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «The essential guide to Public History of Education: the making of an educational hero», en *III National Congress of SIPSE* (Milán, 14-15 de diciembre de 2023).

la han tomado como fuente de inspiración, y el 24 de mayo de 2025 se celebró el acto «La cultura con la calle de la maestra Justa Freire», en el que músicos, literatos, y artistas visuales exhibieron diferentes visiones de la lucha simbólica entre la maestra y el general por ocupar una parte del espacio urbano madrileño.

¿Por qué una educadora desconocida llega a formar parte del conocimiento público? ¿Cómo una figura olvidada se convierte en un icono popular? A estas preguntas hemos dedicado muchas horas de reflexión los autores de esta comunicación. Se podría suponer que la biografía escrita en 2013 sobre Justa Freire por una historiadora de la educación desempeñó un papel clave en su reconocimiento. Sin embargo, el libro por sí solo no generó de inmediato una atención generalizada. Es más, podemos concluir que en todo este proceso lo que menos importó fue la biografía en sí; posiblemente su único mérito fue que apareció en el momento correcto y en el lugar adecuado. Es decir, en el momento en el que en Madrid se quería acabar con el callejero franquista y se buscaban alternativas opuestas. Justa Freire cumplía una serie de características que despertaban las emociones de las audiencias; y encontró tres grupos de apoyo fuertes: los movimientos de renovación pedagógica, las asociaciones vecinales y la mayoría de izquierdas del Ayuntamiento madrileño. Pero realmente lo que la convirtió en un icono educativo de la ciudad fue el conflicto público que se creó cuando los legionarios llevaron el nombre de la calle a juicio. Desde ese momento se creó una polarización entre el general Millán Astray –varón, fascista, amigo de Franco, enemigo de la cultura y héroe de guerra, y Justa Freire, mujer, republicana, maestra, culta, amiga de intelectuales de izquierdas y pacifista– y ese juego de opuestos, que se interpreta desde el presente, es lo que ha contribuido a popularizarla, pero también a mitificarla. Así, estamos asistiendo a un fenómeno de reapropiaciones múltiples que simplifican, desdibujan y presentan en blanco y negro la personalidad de una mujer que, como todo ser humano, fue extraordinariamente compleja.

2. De un caso español concreto a una comprensión global

El caso de Justa Freire plantea la cuestión de la relación entre la fama, el estatus icónico, la popularidad o el conocimiento que el público en general tiene sobre determinadas personas del pasado, por un lado, y el trabajo científico realizado por los historiadores, por otro. En España contamos con muchos ejemplos de maestros y maestras que han salido de las sombras por la labor de los historiadores de la educación; recordemos simplemente al Don Gregorio de «La lengua de las mariposas», que tan tempranamente descubrió nuestro compañero Antón Costa; o a las muchas maestras valencianas popularizadas por nuestra compañera Carmen Agulló. Sin embargo, no todas estas figuras han alcanzado la carga icónica que ha soportado la figura de Justa Freire en los últimos años. El intentar comprender cómo funcionan los mecanismos de apropiación por el público de determinadas figuras históricas nos llevó a plantear un estudio mucho más global. Lo que pretendíamos era tratar de comprender el proceso por el cual pedagogos anónimos se han hecho famosos, cómo educadores anteriormente desconocidos han pasado a formar parte del acervo público de conocimientos sobre la educación, y qué papel han desempeñado los historiadores de la educación en este proceso. En realidad, la idea era recopilar más casos comparables al de Justa Freire, desperdigados por todo el mundo, y reunirlos en un número especial de una revista científica de historia de la educación. La revista elegida fue *History of Education Review* (HER), una publicación periódica con sede en Australia y Nueva Zelanda.

Como primer paso, retamos a historiadores de la educación de renombre de diferentes países a que nos enviaran historias similares a la que acabamos de contar sobre Justa Freire. Queríamos que nos mostraran las contribuciones que los historiadores de la educación habían hecho al conocimiento público en sus respectivos países. Y, sobre todo, pretendíamos comprender cómo la historia de la educación podía desempeñar un papel significativo en la producción de conocimientos relevantes para la sociedad. Para elaborar la lista de artículos y autores de este número especial de HER, enviamos en junio de 2024 un correo electrónico a historiadores de la educación de todo el mundo y les planteamos las siguientes preguntas:

> (1) Conoce educadores/instituciones/movimientos en [su país de origen] que se hayan hecho famosos (o al menos conocidos públicamente), especialmente gracias al trabajo de historiadores de la educación? (2) Y si es así: (a) ¿quiénes son estos educadores/instituciones/movimientos, (b) qué historiador(es) de la educación ha/han escrito sobre ellos, y (c) quién puede escribir sobre ellos ahora?

Los 32 académicos con los que contactamos tenían conocimientos específicos sobre los siguientes 23 países: Reino Unido, Francia, Alemania, Bélgica, Países Bajos, Suiza, Dinamarca, Suecia, España, Italia, Portugal, Hungría, Letonia, Estados Unidos, Canadá, México, Chile, Argentina, Kenia, Etiopía, India, Sudáfrica y Australia. Todos estos académicos son figuras relevantes en el campo de la historia de la educación, pero por razones de privacidad no revelaremos sus nombres. Debemos señalar que no todos los académicos nos proporcionaron información (no obtuvimos respuesta en 5 de los 32 casos). Pero también debemos mencionar que varios de ellos nos hablaron de más de un país, e incluso algunos realizaron una pequeña investigación por su cuenta en su propio país para podernos informar mejor. Por lo tanto, en general, podemos concluir que nuestra encuesta a los principales investigadores en historia de la educación de diversos países ha dado lugar, al menos, a una primera impresión razonablemente buena de la existencia de otros educadores desconocidos, como Justa Freire, cuyas historias se han dado a conocer gracias al trabajo de uno o varios historiadores académicos y, además, han acabado formando parte del conocimiento público.

3. Resultados de una encuesta global

Nuestra encuesta ha dado lugar a diversas observaciones. Por ejemplo, en el caso del Reino Unido, se mencionaron varias académicas que han sacado a la luz las vidas y contribuciones de mujeres educadoras, científicas y matemáticas. Una de estas mujeres fue la maestra Mary Bridges Adams (1855-1939). Su labor, dada a conocer por una historiadora británica, ha sido divulgada a través de la BBC y ha servido de inspiración para proyectos en escuelas secundarias. En Alemania se mencionaron varias educadoras relacionadas con la invención de la educación alternativa. Entre ellas se encontraba un grupo de profesoras que tuvieron que abandonar el país durante la Segunda Guerra Mundial y viajaron a Dinamarca y Gran Bretaña: Minna Specht y Charlotte Heckmann. En la actualidad, estas profesoras olvidadas están dejando su huella en el público alemán dando nombre a escuelas o integrándose en la historia local de sus ciudades. En Italia se presentó al educador Mario Lodi como ejemplo de maestro de primaria muy conocido en los años 1950-1970, pero que se ha hecho famoso públicamente tras la creación en 2020 de un comité (presidido por Francesco Tonucci) para celebrar el centenario de su nacimiento (1922-2022). Gracias a las subvenciones concedidas por el Ministerio de

Cultura, en 2022 y 2023 se organizaron diferentes tipos de eventos para diversos tipos de público, situando a Mario Lodi en el centro de los debates pedagógicos italianos a través de la prensa, la radio y las emisiones de televisión en las que se cuenta su historia.

En Portugal, por el contrario, se nos informó de que varios educadores se habían dado a conocer gracias a las investigaciones realizadas por historiadores de la educación, pero esto no los había popularizado entre un público más amplio. También hubo educadores que se hicieron (o ya eran) muy conocidos a nivel social, pero no debido a la labor de los historiadores de la educación. En Letonia se mencionó que, durante la Segunda Guerra Mundial, una parte de la intelectualidad letona, incluidos los maestros, emigró a Occidente para escapar de las tropas soviéticas. En la Letonia soviética, no se mencionaba públicamente a estos letones que vivían en Occidente. Tras la restauración de la independencia de Letonia, los historiadores de la educación han trabajado sobre este patrimonio pedagógico letón en Occidente. Como resultado, en 2004 se publicó un libro titulado *Latvian Pedagogical Thought in Western Exile (1944-1990)*, pero estos educadores exiliados aún no son bien conocidos a nivel general. En Australia se han realizado biografías de maestras maoríes, directoras escolares o mujeres universitarias, pero sus resultados, aunque parcialmente divulgados en algunas exposiciones y museos, no han llegado aún al gran público. En Hungría recibimos algunas sugerencias de miembros de la Academia de Ciencias de Hungría. Se mencionó a varias personas de origen húngaro que han obtenido reconocimiento internacional gracias a los trabajos de historiadores (de la educación), así como un centro de formación de profesores de secundaria que lleva el nombre del barón József Eötvös. Esta fue una institución que operaba en la sombra, pero que salió a la luz después de que se le concediera el título de Lugar de Memoria Histórica. En México se destacaron los maestros republicanos españoles exiliados tras la Guerra Civil, un grupo que ha sido estudiado desde hace varios años por los historiadores de la educación pero que, además, en los últimos años ha recibido también la atención y el reconocimiento del público. En Argentina se mencionó a las hermanas Cossettini, que fueron maestras, intelectuales y promotoras de la educación progresista, olvidadas durante varias décadas, pero a las que los historiadores de la educación han contribuido a sacar de nuevo a la luz mediante diferentes actividades, por ejemplo, organizando su archivo como un lugar público.

De otros países nos llegaron informaciones que contribuyeron a diversificar y enriquecer nuestras preguntas iniciales. Así, nos enteramos del debate sobre el reformador educativo canadiense Egerton Ryerson. En su día fue homenajeado por su papel en el avance de la escolarización para todos, pero en los últimos años ha sido desacreditado por su contribución al desarrollo del destructivo sistema de internados para los pueblos indígenas. El debate sobre Ryerson puso sobre la mesa cuestiones sobre la epistemología histórica y la forma en que el público entiende la narrativa histórica. En realidad, este caso dio un giro copernicano a nuestras preguntas iniciales, pues planteó el papel de los historiadores en la desmitificación y cancelación de un educador muy conocido, que pasó así de ser un icono popular a perder todo su reconocimiento público. Los historiadores franceses de la educación nos propusieron nombres de maestros etíopes cuya memoria había sido conservada por sus antiguos alumnos y por algunos sectores sociales, pero de los que aún no existían estudios sistemáticos realizados por los historiadores de la educación.

En el caso de Bélgica, Países Bajos, Dinamarca, India, Estados Unidos, Suecia y Suiza, nuestros encuestados no pudieron mencionar a ningún educador descubierto o sacado del anonimato gracias al trabajo de los historiadores de la educación. Se nos mencionaron nombres como Decroly, Ligthart y Pestalozzi que no pudieron ser clasificados como

anónimos o desconocidos, pues eran famosos desde hacía mucho tiempo, siendo imposible de determinar si los historiadores de la educación contribuyeron de alguna manera a su divulgación o relevancia pública. En el caso de Francia, nuestra sugerencia sobre el papel que el historiador Jacques Ozouf había jugado en la recuperación y popularización del colectivo de los maestros franceses republicanos a través de su libro *Nous, les maîtres d'école*, convertido en un *best seller* tras su publicación en 1967, fue rechazada puesto que nuestros encuestados consideraron que este colectivo era realmente muy poco conocido por la sociedad actual.

4. Conclusiones

A partir de nuestra encuesta invitamos a varios autores a elaborar artículos sobre casos específicos de diversos países. En septiembre de 2024 presentamos una propuesta oficial para un número especial de HER con el título: «Out of the shadow, into the light: The role of historians of education in the production of public knowledge» (Sacar de las sombras a la luz: el papel de los historiadores de la educación en la producción de conocimiento público). Después de ser aprobada por los editores de la revista, en noviembre de 2025 se publicarán cinco contribuciones en el número 3 de HER, que presentarán casos particulares de Alemania, Argentina, Italia, España y Hungría.

La conclusión general de la encuesta realizada sobre el conjunto más amplio de países es que los historiadores han logrado sacar de las sombras, con relativa frecuencia, a educadores desconocidos. Este es especialmente el caso de las pedagogas y maestras que fueron exiliadas. Solo en un número muy limitado de casos hemos encontrado pruebas de que la memoria recuperada de los educadores se haya materializado en lugares u objetos conmemorativos públicos específicos, como nombres de calles o escuelas, murales, documentales, novelas, películas, estatuas, sellos, etc. En este sentido, el caso español de Justa Freire sigue destacando, pero al menos la acompañan otros educadores como Mario Lodi en Italia, Olga y Leticia Cossettini en Argentina y Minna Specht y Charlotte Heckmann en Alemania.

En resumen, los historiadores de la educación han llevado a cabo valiosas investigaciones que han sacado de las sombras a educadores desconocidos, pero en la mayoría de los casos estos educadores no han salido a la luz, no han sido iluminados por los focos de la fama, es decir, no han llegado a formar parte del conocimiento público y de la cultura popular. Un libro académico escrito sobre educadores olvidados no los hará famosos. No es una condición suficiente para que se produzca ese efecto. Pero dentro de un conjunto más amplio de condiciones (como el apoyo político y la participación de grupos de interés, movimientos de renovación pedagógica, colectivos vecinales, periodistas, medios de comunicación, realizadores cinematográficos, artistas, *influencers*, etc.), puede ser una parte necesaria e incluso imprescindible. El historiador de la educación deberá aprender el sutil arte de la sincronización, es decir tendrá que saber estar en el lugar adecuado en el momento correcto. ¿Significa esto que habrá de adecuar sus investigaciones a las necesidades e intereses sociales y no a sus propias inclinaciones? La respuesta a esta pregunta esta abierta a la discusión.

Mapa de toponimia conmemorativa de los centros escolares de Mallorca: historia, memoria y presencia pública de la educación[1]

Martina PONS-ESTEL
Universitat de les Illes Balears (España)
tinaponsestel@gmail.com

Francisca COMAS RUBÍ
Universitat de les Illes Balears (España)
xisca.comas@uib.es

RESUMEN: Este trabajo expone parte de una investigación centrada en la denominación de los centros educativos de régimen general en la isla de Mallorca. El objetivo principal es analizar cuántos de estos centros llevan el nombre de figuras relevantes o influyentes en el ámbito histórico-educativo local, indagar sobre el origen de estas iniciativas conmemorativas y valorar en qué medida la toponimia conmemorativa escolar actúa como herramienta de memoria colectiva y cómo contribuyen –o podrían contribuir– a preservar la memoria histórico-educativa local. A partir de este trabajo inicial, se propone continuar con una investigación más profunda sobre la toponimia conmemorativa escolar en la isla y su potencial como medio para conservar y difundir la memoria histórica de la educación en Baleares.

PALABRAS CLAVE: Toponimia Conmemorativa; Historia de la Educación; Memoria Histórica; Historia Pública; Mallorca.

1. Introducción

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación sobre la denominación de los centros educativos de régimen general de la isla de Mallorca, con el propósito de analizar cuántos de ellos llevan el nombre de figuras relevantes y/o influyentes en el ámbito histórico-educativo de Baleares, de dónde surgió la iniciativa de homenajear a algunos educadores denominando una escuela o instituto con su nombre, y cómo esto contribuye y/o podría contribuir a la preservación de la memoria histórico-educativa local.

Nuestro interés por mapear estos centros educativos de Mallorca y localizar los que tienen nombres de educadores y/o personajes relacionados con la historia de la educación local nace de nuestro interés por valorar hasta qué punto la toponimia de los centros escolares de la isla contribuye a preservar la memoria histórico-educativa. En estos últimos años, a raíz de la Ley de Memoria Histórica, algunos colectivos como el Sindicato de Estudiantes han planteado investigaciones a nivel estatal para localizar los centros de enseñanza que todavía mantienen nombres vinculados al Franquismo. Una investigación preliminar arroja cifras de hasta 70 centros repartidos en todo el Estado que aún conservan nombres vinculados al Régimen, pero ninguno de ellos está en Baleares.[2] Esto llamó nuestra atención, por lo que planteamos un primer mapeo para localizar los centros con nombre

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/MICIU /AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.
[2] Sofía Pérez Mendoza, Yuly Jara, y David Ruiz López «Más de 80 colegios conservan nombres de figuras del franquismo», *elDiario.es* (Madrid), 17 de julio de 2017. https://www.eldiario.es/sociedad/vestigios-franquistas-sobreviven-escuelas_1_3273516.html

propio en Mallorca y analizar su vinculación con nuestro pasado educativo. A partir de aquí, planteamos desarrollar una investigación más exhaustiva sobre la toponimia conmemorativa de los centros educativos de la isla, y su posible influencia en la conservación de la memoria histórica relacionada con nuestro pasado educativo.

2. Metodología

La investigación se realizó a partir del directorio de centros educativos de Mallorca publicados por el Govern de les Illes Balears en 2025.[3] Nos centramos en los establecimientos de régimen general, tanto de titularidad pública como privada (concertados o no), que imparten educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y educación especial. A partir de las listas publicadas de contabilizaron 652 centros, sobre los que se realizó un primer filtraje para quedarnos con los que llevan nombres propios, y un segundo para seleccionar, de entre los que llevan nombres propios, los que guardan relación con nuestra historia de la educación.

Una vez obtenida la muestra, se analizaron los resultados, valorando diferentes cuestiones como:

- Porcentajes y representatividad de nombres relacionados con la historia de la educación en la denominación de los centros educativos de Mallorca
- Representatividad en función de la titularidad de los centros
- Sesgo de género
- Visibilidad pública de los personajes que dan nombre a estos centros educativos.

También se elaboraron mapas personalizados, usando Google My Maps, para visibilizar la distribución geográfica de estos centros mediante marcadores (puntos) con información. En cada marcador se incluyó información que ofrece una breve descripción del personaje que da nombre al centro, bibliografía relacionada y una observación sobre si la página web del centro educativo hace referencia al origen del nombre o a la figura en cuestión.

Finalmente, se proyectan líneas de futuro para ampliar esta investigación y desarrollar propuestas que ayuden a visibilizar y ampliar el conocimiento sobre estos personajes entre la comunidad educativa y la sociedad en general, a la vez que para preservar su memoria más allá de mantener su nombre en la denominación de los edificios escolares.

3. Centros educativos con nombre propio relacionados con la historia de la educación en Mallorca

El resultado del primer filtraje de los 652 centros de régimen general en Mallorca redujo la muestra a 222 centros educativos aparentemente denominados con nombres propios. De estos centros, 121, equivalente al 54,4%, son de titularidad pública y 101, equivalente al 45,4%, privada (concertada o no).

En una segunda fase de depuración, se excluyeron aquellos centros cuyo nombre no guardaba relación con la historia de la educación en Baleares. Se descartaron 81 centros por llevar el nombre de figuras religiosas (la mayoría son centros de titularidad privada), 31 centros cuyos nombres, aun siendo nombres propios, hacen referencia a localizaciones

[3] Directorio de centros educativos de Mallorca: https://www.caib.es/sites/ofertaeducativanova/ca/directori_de_centres_educatius_de_ragim_general_mallorca [último acceso: 15-06-2025].

geográficas (por ejemplo EI Na Pol o CEPA La Balanguera), y 13 centros cuyos nombres aluden a monarcas y/o papas, a canciones de cuna o a personajes no relacionados con la historia de la educación de Mallorca (como CCEE Princesa de Asturias, CCEE Juan XXIII, CEI Xim Xirineu, CEI Escoleta Pequeño Da Vinci o Raoul Wallenberg International School). La muestra se redujo a 98 centros con nombre de figura o personaje histórico, a los que se les aplicó un último filtraje para seleccionar los que hacen referencia a educadores o personas directamente vinculadas con la historia de la educación de Mallorca, pudiendo haber nacido y/o desarrollado su labor profesional en la isla.

Este último filtraje reduce la muestra a 33 centros educativos, con nombres que hacen referencia a pedagogos, maestros, profesores e inspectores de educación relacionados con la isla de Mallorca.

NOMBRE DEL CENTRO	MUNICIPIO	TITULARIDAD
CEI MARIA MUT I MANDILEGO	PALMA	PUBLICO
CEI PAULA TORRES	PALMA	PRIVADA
CEIP GASPAR SABATER	PALMANYOLA	PUBLICO
CEIP MESTRE COLOM	BUNYOLA	PUBLICO
CEIP LLORENÇ RIBER	CAMPANET	PUBLICO
CEIP BARTOMEU ORDINES	CONSELL	PUBLICO
CEIP GABRIEL COMAS I RIBAS	ESPORLES	PUBLICO
CEIP INSPECTOR JOAN CAPÓ	FELANITX	PUBLICO
CEIP JAUME VIDAL I ALCOVER	MANACOR	PUBLICO
CEIP MESTRE PERE GARAU	MANACOR	PUBLICO
CEIP GABRIEL JANER MANILA	MARRATXÍ	PUBLICO
CEIP GUILLEM BALLESTER I CERDÓ	MURO	PUBLICO
CEIP AINA MOLL I MARQUÈS	PALMA	PUBLICO
CEIP ALEXANDRE ROSSELLÓ	PALMA	PUBLICO
CEIP COLL D'EN RABASSA, GUILLEM LLADÓ COLL	PALMA	PUBLICO
CEIP JOAN CAPÓ	PALMA	PUBLICO
CEIP MIQUEL PORCEL	PALMA	PUBLICO
CEIP JUNÍPER SERRA	PETRA	PUBLICO
CEIP MESTRE GUILLEM GALMÉS	SANT LLORENÇ DES CARDASSAR	PUBLICO
CEIP MESTRE GUILLEMET	SANTA EUGÈNIA	PUBLICO
CEIP ELEONOR BOSCH	SANTA MARGALIDA	PUBLICO
CEIP MELCIOR ROSSELLÓ I SIMONET	SANTA MARIA DEL CAMÍ	PUBLICO
CEIP JAUME FORNARIS I TALTAVULL	SON SERVERA	PUBLICO
CC FRA JOAN BALLESTER	CAMPOS	CONCERTADO
CC MADRE ALBERTA	PALMA	CONCERTADO
IES JOSEP FONT I TRIES	ESPORLES	PUBLICO
IES MOSSÈN ALCOVER	MANACOR	PUBLICO
IES JOAN MARIA THOMÀS	PALMA	PUBLICO
IES GUILLEM CIFRE DE COLONYA	POLLENÇA	PUBLICO
IES CLARA HAMMERL	PORT DE POLLENÇA	PUBLICO
CIFP JUNÍPER SERRA	PALMA	PUBLICO
CIFP JOAN TAIX	SA POBLA	PUBLICO
CEPA FRANCESC DE BORJA MOLL	INCA	PÚBLICO

Tabla 1. Font: Elaboración propia.

Se observa como de los 33 centros, sólo 3 son de titularidad privada (dos concertados y uno privado), mientras que 30 son centros públicos. En cuanto al tipo de centro, la mayoría son centros públicos de educación infantil y primaria, aunque la muestra contiene

también 2 escuelas de infantil, dos colegios concertados, 5 institutos públicos, dos centros de formación profesional y uno de personas adultas.

En cuanto a la proporción de hombres y mujeres que dan nombre propio a estos centros educativos, sólo 6 se corresponden con nombres de mujeres, mientras que el resto, 27, son nombres masculinos. El porcentaje de representatividad femenina es, en consecuencia, inferior al 20% del total de centros con nombres relacionados con la historia de la educación en Mallorca.

4. Mapa de los centros educativos de Mallorca con nombres propios de personajes relacionados con la historia de la educación local

A continuación, se presenta el mapa elaborado para visibilizar la distribución geográfica de los centros educativos con nombres relacionados con la historia de la educación de Mallorca.

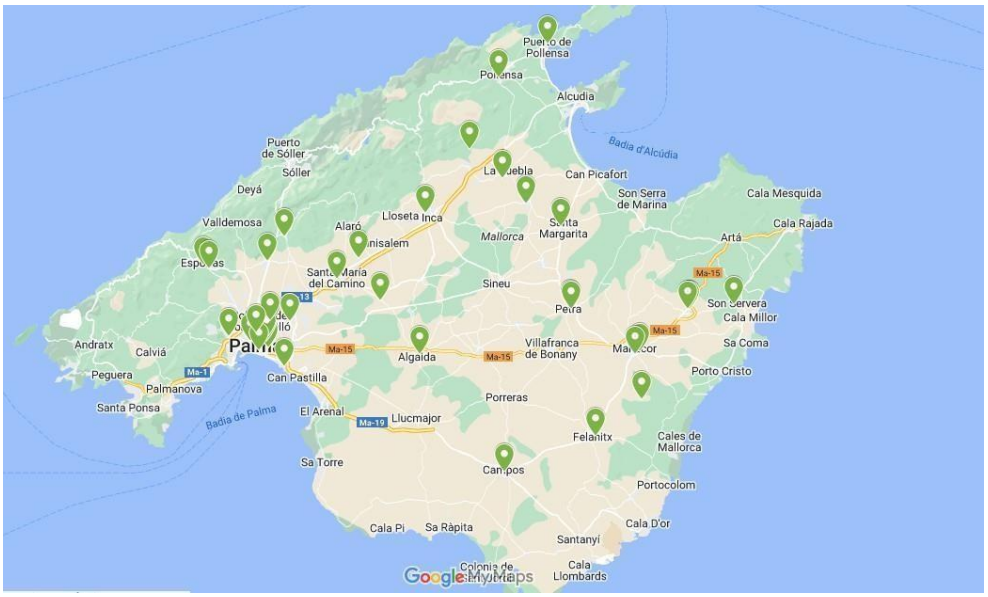


Ilustración 1. Mapa centros educativos con nombres relacionados con la historia de la educación de Mallorca. Fuente: Elaboración propia.

Cada marcador conduce a una ficha explicativa, en la que se incluye una imagen fotográfica del centro, una breve explicación de quien es o fue el personaje que le da nombre, y alguna referencia bibliográfica sobre el personaje si la hay. También se indica si la web institucional del propio centro contiene o no información sobre el origen de su nombre o a quien responde.

Se observa que más de dos terceras partes de los centros están ubicados en municipios de la *Part Forana* (nombre con el que se refieren a los municipios de Mallorca exceptuando Palma). Hay un total de 10 en Palma, y el resto, 23, se reparten en diferentes puntos de la isla. En cuanto al origen del nombre o a información complementaria sobre quien fue el personaje que da nombre al centro, sólo 11 de los 33 hacen alusión a la procedencia de su nombre (CEIP Miquel Porcel, CEIP Juníper Serra, CEIP Jaume Fornaris Taltavull, CEIP Guillem Ballester Cerdó, CEIP Inspector Joan Capó, CEI Gabriel Janer Manila, CEI Paula Torres, IES Guillem Cifre de Colonya, IES Clara Hammerl, Col.legi Madre Alberta, CEPA Francesc de Borja Moll). El resto de los centros no incluyen en su web ninguna información referida al personaje que les da nombre o al momento y/o motivo

de haber elegido ese nombre y no otro para denominarse. Resulta curioso este hecho, sobre todo cuando se trata de personajes sobre los que existe bibliografía específica e incluso biografías publicadas, como es el caso de Gabriel Comas Ribas,[4] Mestre Guillemet,[5] o Melcior Rosselló.[6]

5. Conclusiones

A modo de conclusión, podemos afirmar que, respecto al global de centros educativos de régimen general de Mallorca, los que llevan nombres propios de personajes relacionados con la historia de la educación local son muy pocos (poco más del 5%). Se desaprovecha, por tanto, la oportunidad de reivindicar la memoria histórica relacionada con nuestro pasado educativo a través de la denominación de nuestros colegios, institutos y escuelas.

A esto debe añadirse que, en el caso de los 33 centros que sí se denominan con el nombre de algún educador local o relacionado con la isla, no es habitual encontrar información o referencias al mismo su página web. Teniendo en cuenta que la mayoría de estos centros son públicos y que, en consecuencia, su profesorado va cambiando con más asiduidad que en los privados, el hecho de que ni siquiera en la web institucional se aluda al orígen del nombre del centro no ayuda a la conservación de su memoria histórica. En muchos casos los propios maestros desconocen quien fue el personaje que da nombre a su centro, aún existiendo bibliografia especializada sobre ellos, con lo que no pueden contribuir a la preservación de su memoria entre el resto de la comunidad educativa.

Los nombres de mujeres son muy residuales, sólo 6 educadoras mallorquinas son homenajeadas y recordadas a través del nombre de un centro educativo, y de estas sólo la mitad ocupan un espacio en su web institucional.

En definitiva, la toponimia de los centros escolares de Mallorca no contribuye lo suficiente a preservar nuestra memoria histórico-educativa. Podrían ser muchos más los centros educativos que recordaran a algun o alguna educadora relacionada con nuestro entorno. Por otra parte, los que sí llevan nombres de educadores no tienen la costumbre de preservar, más allá de mantener el nombre, el recuerdo de esos personajes que en un momento dado fueron elegidos para denominar su centro. Se podría incluir en sus webs institucionales información sobre esos personajes, elaborada por los propios alumnos, o proponer actividades anuales para que toda la comunidad educativa no olvidara quienes fueron y porqué dieron nombre a sus centros educativos.

Como líneas futuras para ampliar esta investigación se propone:

- Investigar quien, cómo y cuándo se propuso nombrar cada uno de los 33 centros educativos con el nombre de un personaje relacionado con la historia de la educación de Mallorca. Recuperar el proceso, los argumentos esgrimidos a favor de aprobar esta denominación, y la difusión realizada en ese momento.
- Plantear actividades de historia colaborativa para la recuperación y conservación de la memoria histórica dentro de cada uno de los centros para que sea la propia comunidad educativa la que «descubra» quien da nombre a su centro y porqué,

[4] Mateu Perelló Magdalena Balle. *Gabriel Comas i Ribas, la seva vida i obra* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 1998); Rafel Bosch Contestí. *Gabriel Comas i Ribas. Un mestre del seu temps* (Palma: Edicions de l'Ajuntament d'Esporles, 1991).

[5] Miquel Coll Canyelles. *Gabriel Coll i Mulet, mestres Guillemet* (Santa Eugènia: Ajuntament de Santa Eugènia, 2000).

[6] Francisca Comas Rubí. *Melcior Rosselló i Simonet, mestre* (Palma: Documenta Balear, Ajuntament de Santa Maria del Camí, 1997).

qué se puede aprender de estos personajes, y que se puede hacer para que su memoria no se pierda con el paso del tiempo.

Teaching school history to future teachers: an exercise in *applied history*

Gianfranco BANDINI
University of Florence (Italy)
gianfranco.bandini@unifi.it

ABSTRACT: School history is traditionally part of the degree courses that prepare for the teaching profession. It often consists of a static knowledge of pedagogically significant events (e.g. reform laws) that unfortunately leaves weak traces in the teacher's professional skills. I would therefore like to propose a different way of studying the school's past through an applied history exercise, exemplified by an extremely important topic. It is necessary to start from an analysis of today's situation, which places the Italian school at a dangerous crossroads that appears clear to historical reasoning, but is otherwise difficult to recognise. We note, in fact, a tension that runs through the entire 20th century between two different school models: the «identity-value model» and the «democratic-scientific model». The former assigns a priority objective to the school, of a value-based nature (nationalist, patriotic, religious, variously intertwined) and historically it can be found – with different nuances and characteristics – in totalitarian regimes, in theocracies, but also in democracies, in this case supporting their illiberal and anti-democratic drift. The words of this narrative of meaning are: transmit, hand down, control, celebrate, honour, i.e. to remain faithful to one's identity, defined on the basis of family and community belonging. The second model, on the other hand, assigns the school the fundamental objective of scaffolding the students' intellectual competences, of opening up to understanding the world through scientific and humanistic knowledge. The words in this case are: educate, emancipate, participate, collaborate, reason, support students in the search for their own personal identity that the school does not pre-define in any way.

KEYWORDS: Applied history; Public history of education; Teacher training; Transformative education.

1. School history, an instrument of teacher professionalism

School history is a teaching subject that is traditionally part of degree courses preparing for the teaching profession. This type of teaching, which often results in a static knowledge of moments and events that are significant from an educational and pedagogical point of view (e.g. reform laws), leaves few traces in the professional training of the future teacher because it limits itself to observing past events from afar and in a detached manner.

I would therefore like to propose a different way of studying the school's past, reconnecting it to the anxieties and problems of the present, through an exercise in *applied history*[1] which is used here in the field of education, rather than, as usual, in *policy making*.

We are in fact dedicated to a well-defined audience, with a professionalising objective, to support and help in the current decisions that the teacher has to make on a daily basis. From this point of view, school history, within a more general *public history* approach,

[1] Bram De Ridder, «"And What Do You Do, Exactly?" Comparing Contemporary Definitions and Practices of Applied History», *International Public History* 5, no. 1 (2022): 9-41.

deliberately crosses past and present; it wishes to configure itself as a tool for critical analysis and pedagogical reflexivity. In this way it can become a bridge between the historical roots of educational practices and the everyday challenges of schools, acting as a compass in an increasingly complex educational landscape.

To exemplify the process, I draw attention to an extremely important issue, starting from an analysis of the situation today: the Italian school (as well as other education systems, particularly in Europe in Hungary[2] and Poland[3]) is faced with a dangerous crossroads that appears clear to historical reasoning, but is otherwise difficult to recognise. We note, in fact, a tension between two different models of schooling that runs through the entire 20th century, sharpening with the advance of neoliberal theories and practices:[4] the older «identity-value model» and the newer «democratic-scientific model». Understanding this dichotomy (which can turn into an antithesis) is essential for the exercise of the ethical responsibility of the teaching function. Historical analysis, corroborated by a vast scientific literature, reveals how these models have continually sought to prevail, influencing public debate, educational policies and even the internal voices of the teaching community.

2. Two school models in tension and conflict

The identity-value model assigns the school a priority objective, of a value-based nature (nationalist, patriotic, religious, variously intertwined). Historically it can be found – with different nuances and characteristics– in totalitarian regimes, in theocracies, but also in democracies, in this case supporting their illiberal and anti-democratic drift.[5] It understands school as the main vehicle for the transmission of a predefined set of values that sustain a sense of belonging to the community. The overriding objective is to shape the identity of students in line with a set of principles that are established by the national curriculum.

The key words of this narrative are pervaded by a sense of continuity and preservation, centred mainly on the nation: transmit, hand down, control, celebrate, honour, remain faithful to one's identity (defined according to the cultural, historical and religious roots of the majority of the inhabitants). This educational paradigm assumes that students' identity is already pre-existing, formed primarily by family upbringing with which an «indispensable alliance» is established. In the Italian case, the recent *New National Curriculum* states: «At school, the pupil discovers his personal identity and his belonging to a constantly evolving community».[6] And a little further on, it is specified that the school's formative task (which consists in a substantial strengthening and consolidation of identity)«can only be carried out effectively thanks to the indispensable alliance with

[2] Eva Fodor. *The Gender Regime of Anti-Liberal Hungary* (Cham: Palgrave, 2022).

[3] Krzysztof Jaskułowski, Piotr Majewski and Adrianna Surmiak, «Teaching the Nation: History and Nationalism in Polish School History Education», *British Journal of Sociology of Education* 39, no. 1 (2017): 77-91.

[4] Michael W. Apple. *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality (*Routledge: New York/London, 2001); Harvey, David. *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford Academic, 2005).

[5] Andrea Cassani and Luca Tomini, «Reversing Regimes and Concepts: From Democratization to Autocratization», *European Political Science* 19, no. 2 (2020): 272-287; Marc F. Plattner, «Liberalism and Democracy: Can't Have One without the Other», *Foreign Affairs* 77, no. 2 (1998): 171-180.

[6] Ministry of Education and Merit, *National Curriculum - Preschool, primary school and middle school (Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione),* 11 June 2025. https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione, 6.

families, which play a complementary role to that of the school. School and family are the two pillars of the growth and learning path of children and adolescents».[7]

This new «alliance pact» provides the school's values coordinates from which, in necessary continuity with the family, it cannot depart. To confirm this family-school relationship, where the family represents the starting point of the vector of values, we can cite a very recent draft bill on «informed consent in the school environment».[8] This measure, currently under parliamentary discussion, will add a further constraint and external control to education. It supports, in fact, the concept of the educational primacy of the family over the school and will oblige teachers to obtain «the prior informed consent of parents (...) for participation in any activities concerning topics relating to sexuality» (Article 1, paragraph 1). The link with the Christian roots of society and the superordinate role of the family, already expressed by the popes on various occasions, but especially by John Paul II, is evident:

> Sex education, which is a basic right and duty of parents, must always be carried out under their attentive guidance, whether at home or in educational centers chosen and controlled by them. In this regard, the Church reaffirms the law of subsidiarity, which the school is bound to observe when it cooperates in sex education, by entering into the same spirit that animates the parents. In this context education for chastity is absolutely essential.[9]

The school, in this sense, should do nothing more than contribute to this identity, establishing with the family a pact of continuity that even excludes negotiation practices.

More generally, the ethos that permeates this model is that of individual effort and competition, seen as fundamental pillars in preparing students for the outside world, a world perceived as a field of challenge where conformity to established values is a guarantee of success and belonging. The student's well-being is subordinate to his or her ability to adhere to these precepts, and any deviation can be seen as a failure or an anomaly to be corrected.

In order to historically analyse the constant pressure to which teachers and schools are exposed, between the 20th and 21st centuries, it is certainly useful to reread the incisive words of Michael W. Apple:

> Against the fears of moral decay and social and cultural disintegration, there is a sense of a need for a «return». (...) Barbarians are at the gates. And unless we restore «our» knowledge, values, and traditions to the central place they once had, civilisation will be

[7] Ibídem.

[8] Chamber of Deputies, Bill presented by the Minister of Education and Merit, Giuseppe Valditara, on 23 May 2025, *Provisions on informed consent in schools (Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico)*, https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.2423.19PDL0145040.pdf.

[9] *Apostolic Exhortation of His Holiness Pope John Paul II to the Episcopate, to the Clergy and to Faithful of the Whole Catholic Church Regarding the Role of the Christian Family in the Modern World*, 22 November 1981, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html, 37.

> lost. It should not be surprising that here, too, schools and the curricula, teaching, and testing that are found or not found in them become prime areas of attack.[10]

In sharp contrast, the democratic-scientific model assigns schools the fundamental role of *scaffolding* students' competences. Its primary objective is not passive transmission, but opening them up to a critical understanding of the world through scientific and humanistic knowledge.[11] The words that define this narrative are oriented towards personal and collective growth: educate, emancipate, participate, collaborate, reason, support students in the search for their own personal identity. It is important to note that, in this model, the school does not in any way pre-define the student's identity: on the contrary, it considers it a dynamic process, one of the developmental tasks that the school has the task of accompanying.

This approach recognises that identities are not static or innate, but are freely constructed by individuals through experience, reflection and interaction.[12] The well-being of the student becomes the yardstick of educational action, a principle that does not necessarily align with family education, and may even enter into dialectic if not in conflict with it in order to foster the autonomy and full expression of the student, in accordance with the fundamental international conventions.[13] The ethics of individual effort, typical of the opposite model, is here replaced by the ethics of collaboration and dialogue.[14] There is a profound awareness of the weight of external factors on education, such as economic and ethnic status, gender difference and sexual orientation, starting from the fundamental lesson of Bourdieu and Passeron.[15] The democratic-scientific school is committed to recognising and, where necessary, mitigating inequalities, promoting an inclusive environment where each student can find his or her own path to learning and development, actively contributing to the construction of a more equitable and aware society.

3. The *applied history of education* for responsible, aware teachers

The tension between these two models[16] is neither a mere theoretical dispute nor a distant history, but manifests itself concretely in classrooms, in political debate, in public narrative. The «dangerous crossroads» that the Italian school is facing is the choice, implicitly or explicitly, of which of these paradigms should prevail or how they can possibly coexist and under what conditions.

---

[10] Apple Michael W. *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (Routledge: New York/London, 2001), 17-18.
[11] Gert J. J. Biesta. *Beyond learning: democratic education for a human future* (Boulder/London: Paradigm, 2006); Gert J. J. Biesta. *World-Centred Education: A View for the Present* (New York/London: Routledge, 2022).
[12] Bell Hooks. *Teaching community: a pedagogy of hope* (New York: Routledge, 2003); Hooks, Bell. *Teaching critical thinking: practical wisdom* (New York: Routledge, 2010).
[13] *Convention on the Rights of the Child and Adolescents*, approved by the United Nations General Assembly in New York on 20 November 1989, ratified by Italy in 1991 (Law no. 176 of 27 May 1991, *Ratification and Execution of the Convention on the Rights of the Child*).
[14] Laura Parigi and Franco Lorenzoni (eds.). *Il dialogo euristico: orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola* (Rome: Carocci, 2019).
[15] Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: Sage Publications, 1977).
[16] Pascal Clerc. *Émanciper ou contrôler ? les élèves et l'école au XXIe siècle* (Paris: Autrement, 2024).

For the teacher, awareness of this historical dynamic is crucial. It means not only recognising the roots of the arguments (or more often slogans and memes) he or she encounters on a daily basis but also understanding the implications of his or her own pedagogical choices, both as an individual and as a school institution. Training practices inspired by *applied history*[17] offer teachers the tools to decipher these tensions and recognise the cultural factors at play, enabling them to:[18]

- decoding the present, understanding how current educational policies and social expectations are strongly influenced by historical legacy;
- develop critical thinking, not passively accepting dominant narratives, but analysing them in the light of their historical course;
- act with pedagogical intentionality through a greater awareness of the pressures to which his work is subject.[19]

School history, from this perspective, is not an aseptic account of events to be remembered in chronological order, but a vital resource for moving through the challenges and uncertainties of the profession. At best, it enables the teacher to assume a position as a conscious agent of change,[20] capable of orienting his or her practice in an ethical and responsible manner, helping to shape a democratic school that is truly at the service of the well-being and integral growth of each student.[21]

[17] Serge Noiret, «Public history (of education) and applied history manifestos' 2011-2023», in *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eds. Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini and Carla Ghizzoni (Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2024), 111-133; Bandini, Gianfranco. *Public History of Education. A Brief Introduction* (Florence: Florence University Press, 2023).

[18] Gianfranco Bandini, «Teacher Education. A Perfect Place for an Applied Public History Approach», in *Public History in Teacher Education*, eds. Gianfranco Bandini (Firenze: Firenze University Press, 2024), 101-114.

[19] Gianfranco Bandini, «Resist! Italian Teachers and Students in the Face of Neoliberalism in Education», in *The School and Its Many Pasts*, eds. Juri Meda, Lucia Paciaroni and Roberto Sani (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2024), 839-851.

[20] Christian Raimo (ed.). *Alfabeto della scuola democratica* (Bari/Rome: Laterza, 2024).

[21] Philippe Meirieu. *Ce que l'école peut encore pour la démocratie: deux ou trois choses que je sais, peut-être, de l'éducation et de la pédagogie* (Paris: Éditions Autrement, 2020); Meirieu, Philippe. *Éducation: rallumons les Lumières!* (La Tour-d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2024).

Espacios de memoria educativa y democrática: un recurso para la mejora de la práctica docente[1]

Gabriel BARCELÓ BAUZÀ
Universitat de les Illes Balears (España)
gabriel.barcelo@uib.cat

Joan Josep MATAS PASTOR
Universitat de les Illes Balears (España)
j.matas@uib.cat

RESUMEN: Las Islas Baleares, al igual que el resto de los territorios de nuestra geografía, contienen un rico patrimonio ligado a los itinerarios educativos por los que han transitado sus conciudadanos. Un importante número de lugares, relacionados con la memoria educativa y democrática, forman parte del patrimonio de municipios y ciudades. A través de este Proyecto de Innovación Docente (PID) –concedido por el Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB), 2024-2026– queremos, por una parte, trabajar y dar a conocer, a los estudiantes de la Facultad de Educación, aquellos emplazamientos que forman parte de la memoria ciudadana y, por otro lado, analizar aquellos imaginarios que se construyen a través de experiencias personales o de la propia difusión institucional, los cuales, van perpetuándose de generación en generación, a través de distintos lenguajes (oral, visual o escrito). Espacios como escuelas graduadas y rurales, casas de colonias, sedes de grupos escoltas, entidades sociales o piedras de la memoria, son algunos de estos lugares que configuran nuestra identidad, a nivel individual y comunitario. A través de esta iniciativa, en la que participa un amplio elenco de asignaturas de diferentes grados, los estudiantes, en función de la idiosincrasia de cada materia, se han acercado a la historia de los distintos emplazamientos. Para ello, se han analizado fotografías, fuentes orales y registros escritos, hecho que les ha permitido elaborar una importante variedad de materiales que dan a conocer algunos de los emplazamientos que conforman la memoria educativa y democrática de Baleares.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación; Memoria democrática; Espacios; Práctica Docente; Islas Baleares.

1. Introducción

Espacios, memoria e imaginarios son los tres grandes ejes sobre los que se articula el Proyecto de Innovación Docente (PID) que presentamos en esta comunicación. En las Islas Baleares, numerosos espacios –tanto del ámbito de la educación formal, como no formal– por los que ha transitado la ciudadanía, forman parte del patrimonio de municipios y ciudades. Estos lugares, ubicados en las instituciones que han intervenido en los procesos formativos, son parte de la memoria educativa y, a la vez, espacios que sirven para la formación de una ciudadanía basada en el civismo, el respeto y la igualdad

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/MICIU /AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026. Esta contribución, también se ha realizado en el marco de las ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (2024-2026) que concede el Institut de Recerca i Innovació Educativa de la Universitat de les Illes Balears (IRIE-UIB. Referencia: PID242606).

de oportunidades.[2] Este proyecto –implementado a partir del curso 2024-25, y que continua vigente en el presente año académico (2025-26)– tiene como objetivo trabajar con los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB) sobre aquellos lugares que forman parte de la memoria educativa y democrática de Baleares.

En primer lugar, se pretende que el alumnado, a través de múltiples lenguajes –escrito, visual u oral–, se acerque a los recuerdos que tienen las distintas generaciones en relación con los espacios educativos por los que han transitado.[3] Para ello, contamos con un equipo de trabajo multidisciplinar que ha investigado, desde distintos ámbitos científicos, algunos de estos emplazamientos. Entre ellos se encuentran: escuelas graduadas y rurales, lugares de colonias, sedes de grupos escoltas, entidades sociales o *clubs d'esplai*.[4] A través de este enfoque, basado en el aprendizaje experiencial, ligado a los espacios educativos, queremos que los estudiantes tomen conciencia de cómo era la labor pedagógica en el pasado, cómo es en el presente y cómo se proyecta hacia el futuro. Cabe añadir, que también aprovechamos esta experiencia para ilustrarles la importancia de preservar y dar a conocer, a sus futuros discentes, el legado patrimonial de su entorno. Sin duda, un recurso didáctico más que tienen a su alcance, ya que en la mayoría de los casos, no son conscientes de su utilidad pedagógica.

Por otra parte, el presente trabajo, también lo conectamos con los denominados «espacios de memoria democrática» –desarrollado por colegas del Grado de Historia que imparten docencia en la Facultad de Educación de la UIB–, ya que la escuela, como eje concienciador y formador de los valores y principios morales de toda sociedad, tiene mucho que decir al respecto. De aquí la importancia de que los futuros educadores los conozcan y sean conscientes de la posibilidad de utilizarlos como una herramienta didáctica más.[5] Piedras de la memoria, topónimos, nombres de calles, monumentos o bustos, forman parte también de nuestra identidad como pueblo y, a la vez, al igual que los espacios de educación, forman parte de nuestro patrimonio material e inmaterial. En este sentido, cabe matizar que, en ocasiones, tanto los espacios de educación como de memoria democrática, desafortunadamente, ya no existen físicamente. Únicamente se conserva su legado en la memoria individual y colectiva.

2. Trabajo de campo

Espacios, memoria e imaginarios. La construcción de la memoria educativa y democrática a través de sus protagonistas es el título de esta propuesta metodológica activa, interdisciplinar y colaborativa que ha permitido a nuestro alumnado aproximarse

[2] Una obra pionera, con relación al estudio del espacio educativo en perspectiva histórica, fue la publicada por: Trilla Bernet, Jaume. *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela* (Barcelona: Editorial Laertes, 1985).

[3] Catherine Burke, «Containing the School Child: Architectures and Pedagogies», *Paedagogica Historica* 41, no. 4-5 (2005): 489-494; Antonio Viñao Frago, «Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar», en *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, coord. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 47-72.

[4] El concepto *esplai* es genuinamente catalán, en castellano, algunas de las traducciones que consideramos más apropiada serían: «clubes de ocio y tiempo libre» o «centros recreativos».

[5] Ripoll Gil, Elisabeth. *Ruta per a l'estudi del metge, regidor i batle republicà Emili Darder i Cànaves* (Palma: Direcció General de Memòria Democràtica. Govern de les Illes Balears, 2021). Puede consultarse este material, así como algunas otras rutas, para la enseñanza de la memoria democrática en Baleares en el siguiente enlace: https://www.illesbalears.cat/sites/memoria/es/l/rutes_de_la_memaria/

a la historia viva de su entorno, redescubriendo espacios, relatos y elementos simbólicos que forman parte del patrimonio educativo y democrático de las Islas Baleares.

A través del trabajo en grupo, han identificado, documentado y reinterpretado espacios como antiguas escuelas rurales y graduadas, lugares de colonias, monumentos conmemorativos, casas natales, bustos, calles, piedras de la memoria o topónimos relacionados con la memoria democrática. Estos lugares han sido analizados, no solo desde una perspectiva histórica, sino también desde su dimensión simbólica y emocional, como escenarios donde se han construido y transmitido imaginarios colectivos, los cuales perduran hasta nuestros días, gracias a la memoria que conserva cada segmento generacional. Una parte esencial de la tarea, realizada en las diferentes materias que participan en el proyecto, se ha centrado en la recuperación de la memoria oral, mediante entrevistas a antiguos docentes, exalumnos y miembros de la comunidad que vivieron en primera persona los cambios en el sistema educativo, o bien a través de aquellas personas que son conocedoras de los distintos lugares de memoria de los pueblos y ciudades de Baleares. Partiendo de estos emplazamientos, como eje vertebrador de la experiencia, las entrevistas han permitido reconstruir relatos personales que, al ser contextualizados históricamente, han contribuido a enriquecer la memoria individual y colectiva –tanto de nuestro alumnado, como de los informantes clave que han entrevistado–. En muchos casos, los estudiantes han descubierto historias desconocidas o poco documentadas en relación con los espacios, lo que ha generado un vínculo emocional con el trabajo realizado, algunos de los cuales, tienen una significación especial, ya que se ubican en entornos relativamente cercanos de su día a día. La propuesta también ha servido para que los participantes en las entrevistas hayan vuelto a rememorar un pasado que, en ocasiones, creían haberlo olvidado.

Desde el punto de vista formativo, también queremos remarcar que el trabajo de campo ha permitido al alumnado desarrollar competencias como la investigación histórica, la comunicación intergeneracional, el trabajo en equipo, la creatividad, la empatía y la conciencia social. Gracias a la recuperación de la memoria viva, relacionada con los espacios, creemos que este proyecto contribuye a visibilizar el valor del patrimonio como recurso pedagógico y elemento clave en la construcción de identidades colectivas. Los estudiantes han aprendido a mirar su entorno con otros ojos, a valorar los espacios cotidianos como lugares cargados de historia y significado, y a reconocer la importancia de conservar y transmitir ese legado a las futuras generaciones. Esta mirada crítica y comprometida ha sido especialmente relevante en un contexto social donde la memoria democrática sigue siendo un terreno en disputa, y donde la educación tiene un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía activa, informada y responsable, todavía más aún, si tenemos en cuenta los tiempos que corren.

Otro punto del proyecto que queremos destacar es que la coordinación entre múltiples asignaturas y docentes ha permitido abordar los contenidos de este desde distintas perspectivas: historia de la educación, pensamiento pedagógico, didáctica de las ciencias sociales, educación musical o historia de la educación social. Esta colaboración, mantenida a lo largo del curso académico, ha enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha demostrado el valor de la transversalidad en la formación de los futuros profesionales de la educación. La implicación de un equipo docente amplio y comprometido ha sido clave para garantizar la coherencia metodológica y el acompañamiento constante al alumnado durante esta fase.

Por otra parte, el trabajo realizado por nuestro alumnado también tendrá una proyección pública y social. Está prevista, para el presente curso 2025-26, la creación de una página web donde se difundirán algunos de los mini-reportajes y itinerarios, con acceso abierto

para centros educativos, administraciones públicas y ciudadanía en general. Esta plataforma, incluirá los mejores materiales que se han generado.

Opinamos que este tipo de iniciativas permiten experiencias de aprendizaje vivenciales, críticas y comprometidas, las cuales ayudan a conectar a los educadores del mañana con su realidad más cercana, con su historia y con los valores que deberían sustentar toda sociedad democrática. A través del estudio de estos espacios, los futuros profesionales de la educación han conocido algunos de los recursos patrimoniales que tienen a su alcance. Este proyecto demuestra que la mejora educativa no solo reside en el uso de nuevas tecnologías o metodologías de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino también en las múltiples posibilidades didácticas que nos ofrece nuestro patrimonio más próximo –independientemente de que lo utilicemos para un nivel educativo u otro–.

3. Resultados

El desarrollo del proyecto de innovación, durante su primer año de implementación, ha generado unos mínimos resultados a nivel pedagógico, institucional y social. Estos reflejan el impacto positivo de una propuesta que combina investigación histórica, recuperación de la memoria colectiva y formación crítica de los futuros profesionales de la educación.

Uno de los principales logros del proyecto ha sido la implicación activa del alumnado en procesos de investigación aplicada, centrados en la identificación, análisis y reinterpretación de espacios vinculados a la educación y a la memoria democrática en distintos municipios y ciudades de las Islas Baleares. A través del trabajo cooperativo, los estudiantes han diseñado los ya mencionados itinerarios que recuperan la memoria democrática, en formato escrito, así como todo un seguido de *mini-reports* que recorren lugares emblemáticos como antiguas escuelas (graduadas y rurales), entidades sociales, *clubs d'esplai*, sedes de grupos escoltas, lugares escolares, calles, monumentos, bustos y otros espacios cargados de significado histórico y simbólico para la comunidad en la que se hallan.

Estos itinerarios y videos han sido elaborados a partir de una metodología rigurosa que ha combinado el trabajo de campo, la consulta de fuentes documentales y la recuperación de testimonios orales, visuales y escritos. En total, se han realizado casi un centenar de entrevistas a personas mayores, antiguos docentes, exalumnos y miembros de la comunidad, cuyas voces han permitido reconstruir relatos personales y colectivos que enriquecen la comprensión del pasado educativo y democrático de nuestras islas. Estas entrevistas han sido grabadas, transcritas y, en la mayoría de los casos, incorporadas a los productos finales elaborados por nuestros alumnos.

Los «productos» finales de este proceso han sido diversos y han permitido al alumnado desarrollar su creatividad a la hora de presentarlos.[6] Entre ellos destacan los itinerarios de memoria democrática, diseñados para ser utilizados como recursos didácticos en contextos escolares o comunitarios –dicha actividad se ha realizado en el marco de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica II* del Grado de Educación Primaria–, y los mini-reportajes audiovisuales, en este caso, llevados a cabo en distintas asignaturas de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Doble Grado de Infantil y

[6] Estos materiales han sido presentados en seminarios conjuntos al final de cada semestre, donde los estudiantes han podido compartir sus trabajos, intercambiar ideas y recibir retroalimentación tanto del profesorado como de sus compañeros y compañeras. Esta dinámica ha fomentado el diálogo interdisciplinar, el pensamiento crítico y la valoración de la tarea colectiva.

Primaria, Pedagogía y Educación Social, en las que se trabajan contenidos de carácter histórico-educativo.

Otro de los resultados observados es que el proyecto ha contribuido al desarrollo de competencias clave como la comunicación –oral y escrita–, el trabajo en grupo, la asertividad, la empatía y la conciencia crítica respecto al patrimonio relacionado con la memoria educativa y democrática de Baleares. El alumnado ha valorado positivamente la posibilidad de trabajar con lugares reales, de conectar con su entorno más próximo y de reflexionar sobre el papel que juegan la educación y los lugares de memoria democrática en la construcción de una sociedad más justa.

A nivel institucional, el proyecto ha fortalecido la coordinación docente entre asignaturas y titulaciones, promoviendo una cultura de colaboración entre el profesorado. En total, han participado diez docentes de siete asignaturas pertenecientes a los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Doble Grado de Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía. Esta colaboración ha permitido abordar los contenidos relacionados con la historia de la educación y la didáctica de las ciencias sociales desde múltiples perspectivas disciplinares, generando sinergias que han beneficiado tanto al alumnado como al propio profesorado.

Los resultados de este primer año de implementación del proyecto confirman el valor de una propuesta que creemos que ha sabido integrar la mejora de la práctica docente universitaria con el compromiso social i la investigación histórica, sin duda, un binomio de gran riqueza del cual creemos que se han beneficiado los futuros educadores. El trabajo realizado por el alumnado no solo ha contribuido a su desarrollo académico y personal, sino que también ha generado un impacto positivo en la comunidad, al recuperar y poner en valor un patrimonio educativo y democrático, a veces no tangible, que forma parte de nuestra identidad.

4. Reflexiones finales

Como principales reflexiones quisiéramos señalar que el proyecto ha demostrado ser una experiencia atractiva, que ha permitido al alumnado conectar con la historia viva de su entorno y reflexionar sobre el papel que tienen los espacios educativos y de memoria democrática como elementos favorecedores, y cohesionadores, del sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad o grupo social. Gracias al trabajo cooperativo, la investigación de campo y la creación de itinerarios y materiales audiovisuales, como principales resultados de este, los estudiantes han desarrollado algunas de las competencias clave que se contemplan en los diferentes grados que forman parte de la oferta formativa de nuestra Facultad.

La implicación activa del profesorado que colabora con el proyecto, así como la coordinación entre asignaturas, ha enriquecido este proceso, favoreciendo así una mirada interdisciplinar del tema tratado. Además, la recuperación de testimonios orales, gráficos y escritos, así como la puesta en valor del patrimonio educativo y democrático, a través de los lugares analizados, tanto del ámbito formal como no formal, ayuda a fortalecer, en parte, los vínculos entre universidad y comunidad, los cuales deberían, en nuestra opinión, trabajarse mucho más. Esta iniciativa, durante su primer año de ejecución, creemos que no solo ha permitido mejorar, a nivel cualitativo, la práctica docente del profesorado participante, sino que también ha ayudado a generar un impacto social mínimamente tangible, promoviendo una formación universitaria mucho más arraigada con la realidad más cercana al alumnado. Esta casuística nos ha permitido trabajar en favor de la recuperación de aquel patrimonio, tangible o no tangible –en algunos casos, los espacios

analizados ya no existen–, que ha tenido una significación especial con la memoria educativa y democrática de Baleares.

(Des)coneguts habituals: un projecte de divulgació científica i inclusió social

Sergi MOLL BAGUR
Universitat de les Illes Balears (Espanya)
s.moll@uib.cat

Pere FULLANA PUIGSERVER
Universitat de les Illes Balears (Espanya)
pere.fullana@uib.es

Margarita SALVÁ SALAMANCA
Fundació Esment (Espanya)
msalva@esment.org

RESUM: En aquesta comunicació s'exposa el projecte «(Des)coneguts Habituals», una iniciativa impulsada pel GEDHE-UIB juntament amb la fundació ESMENT, la qual treballa per la plena inclusió social de les persones amb discapacitat intel·lectual i trastorn del desenvolupament. L'objectiu principal d'aquest projecte és apropar a la comunitat universitària i a la societat en general les aportacions educatives, culturals i científiques de les personalitats que donen nom als edificis de la UIB, les quals, habitualment són invocades en converses quotidianes («vaig a classe al Cifre», «tenc una reunió en el Beatriu de Pinós», etc.) tot i desconèixer, normalment, qui s'amaga realment rere aquests mots. Per aconseguir aquest objectiu, en primer lloc, s'ha organitzat un sistema de visites guiades pel campus de la UIB que duran a terme l'equip de guies d'ESMENT. En segon lloc, i relacionat amb el primer punt, s'ha elaborat un manual divulgatiu que ha de servir de base als guies i que ha de garantir el rigor i la validesa científica d'aquests itineraris. Els capítols que conformen aquest manual han estat elaborats per professors i investigadors que són especialistes en la matèria. En tercer lloc, s'ha començat a treballar en l'actualització dels panells informatius que hi ha en les entrades dels edificis, on en un futur pròxim constarà la informació relativa al personatge d'aquella facultat, una imatge d'aquest i un QR que permetrà consultar el manual complet (format virtual). Aquests panells permetran als guies tenir un suport visual i un punt de referència per a realitzar la seva explicació, al mateix temps que ajudarà a promocionar el projecte i facilitarà que tothom pugui accedir al contingut en qüestió. Actualment, per augmentar i millorar l'accessibilitat al contingut també s'ha iniciat l'enregistrament de distints microdocumentals sobre cada un dels nostres «(des)coneguts habituals».

PARAULES CLAU: Història Pública; Història de l'Educació; Itineraris Inclusius; Participació Comunitària; Patrimoni Universitari.

1. Introducció

La Universitat és molt més que un espai físic on es desenvolupen activitats acadèmiques;[1] és també un entorn carregat de significats, memòria i identitats. Amb aquesta idea com a punt de partida, el projecte «(Des)coneguts habituals» neix de la col·laboració entre el

[1] Daniel Ávila, Ana Ayala i Sandra García, «La Universidad y la vida..., o cómo mantenernos vivos en medio de la neoliberalización de la Universidad», *Disparidades. Revista de Antropología* 73, no. 1 (2018): 55-61.

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la UIB i la fundació ESMENT, amb la voluntat de transformar la manera com la comunitat universitària percep el seu campus. El projecte persegueix l'objectiu d'acostar a la ciutadania el llegat científic, educatiu i cultural de les figures que donen nom als edificis de la UIB, noms sovint presents en la quotidianitat estudiantil però desproveïts de context o significat. La iniciativa s'articula mitjançant tres línies d'actuació: la creació d'un servei de visites guiades conduïdes per l'equip de guies d'Esment; l'elaboració d'un manual divulgatiu de referència, rigorós i científic, que sustenta les explicacions; i, finalment, l'actualització dels panells informatius dels edificis amb recursos visuals i digitals que afavoreixin l'accessibilitat al coneixement.

Aquest projecte s'emmarca dins el compromís del GEDHE amb l'Agenda 2030 i amb una manera de fer ciència que no es limita a la publicació acadèmica indexada, sinó que promou la divulgació, la transferència de coneixement i la generació d'iniciatives útils per a la societat.[2] En aquest sentit, la Universitat de les Illes Balears, a través de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat, convoca anualment els Premis Agenda 2030, amb l'objectiu de fomentar iniciatives orientades a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). El GEDHE, que des de feia temps detectava la desconeixença generalitzada entre la comunitat universitària sobre les personalitats que donen nom als edificis del campus, trobà en aquests premis l'oportunitat i l'impuls necessaris per posar en marxa una proposta que feia temps que madurava. La col·laboració amb Esment –entitat referent en la inclusió social de persones amb discapacitat intel·lectual i trastorn del desenvolupament– i el descobriment del seu equip de guies,[3] que ja desenvolupaven free tours inclusius[4] pel campus, encengueren la guspira definitiva: era el format i el moment idoni. Es redactà una proposta conjunta i es presentà candidatura als premis. La resposta fou excel·lent: el projecte obtingué el primer premi, dotat amb 4.000 euros, que serviren com a base per fer-lo realitat.[5]

L'èxit de la iniciativa despertà l'interès de diversos serveis de la UIB, com per exemple el Servei d'Identitat i Cultura Institucional i el Servei d'Audiovisuals, que s'hi sumaren amb propostes pròpies com la producció de microdocumentals o la creació d'un web específic del projecte. Això no només ha ajudat a assolir els objectius inicials, sinó que ha permès ampliar-ne l'abast i consolidar una experiència de col·laboració transversal dins la universitat. Aquesta comunicació té com a finalitat explicar el procés de disseny i execució d'aquesta iniciativa, inspirada en els principis de la història pública i impulsada des del treball conjunt entre el PDI, el PTGAS i la societat civil.

[2] En són exemple d'aquestes activitats la participació recent en fires científiques («Ciència per a tothom», 2025), exposicions («Les colònies escolars de la Diputació de Balears (1893-1936)», 2024), commemoracions («Natzaret: 100 anys d'històries de vida», 2024) i publicacions de caràcter divulgatiu («Anuari de la Joventut», 2024 o «Anuari de l'Educació», 2023).

[3] Els primers contactes van tenir lloc en el marc de l'assignatura «Educació Social i Dinamització Socioeducativa en els Museus i Biblioteques» del Grau d'Educació Social, en què els guies d'Esment organitzaven anualment un itinerari didàctic dedicat als murals artístics del campus.

[4] L'interès de la comunitat científica per aquestes pràctiques s'ha traslladat en distints estudis com: José María Ortega Marcos, Rocío Cano Martín Flores i Ana López Turón, «La revolución inclusiva del turismo: Free tours y personas con discapacidad», en *Avances y promoción en el desarrollo turístico de Melilla* (Madrid: Dykinson, 2023), 323-335.

[5] Es pot consultar la crònica de l'entrega de premis a: https://www.ultimahora.es/noticias/local/2025/02/20/2330787/uib-premia-25000-euros-quince-iniciativas-desarrollo-sostenible.html.

2. Resultats

La implementació del projecte «(Des)coneguts Habituals» ha donat lloc a un conjunt d'iniciatives i productes concrets que exemplifiquen com la col·laboració entre el món universitari i el teixit social pot materialitzar-se en iniciatives de divulgació científica inclusives i transformadores. A continuació, s'expliquen els principals resultats assolits fins al moment, agrupats segons els objectius específics establerts en la planificació inicial.

2.1. *El manual divulgatiu*

Amb l'objectiu de dotar de solidesa i fiabilitat els continguts dels itineraris guiats, es va impulsar l'elaboració d'un manual divulgatiu que recollís la trajectòria i l'impacte de les figures que donen nom als edificis del campus. Per fer-ho, es va comptar amb la participació d'onze especialistes reconeguts en la matèria, cadascun dels quals va redactar un capítol monogràfic: Maribel Ripoll (Ramon Llull), Francisca Comas (Margalida Comas), Bernat Sureda (Gaspar Melchor de Jovellanos), Pere Salas (Guillem Cifre de Colonya), Gabriel Ensenyat (Anselm Turmeda), Pere Rosselló (Bartomeu Rosselló-Pòrcel), Caterina Valriu (Antoni Maria Alcover), Albert Cassanyes (Beatriu de Pinós), Pere Fullana (Arxiduc Lluís Salvador), Cristina Rita (Mateu Orfila i Rotger) i Antoni Quetglas (Guillem Colom Casasnovas). Per garantir la cohesió del conjunt, es va dissenyar una plantilla de treball comuna que harmonitzés l'estructura i l'estil. El valor divulgatiu del manual es reforça gràcies a l'adaptació a lectura fàcil, realitzada per l'equip de validadors de la Fundació Esment, així com per la incorporació d'il·lustracions originals de l'artista i professor Pere Capellà-Simó. Aquestes il·lustracions no sols aporten un llenguatge visual atractiu i accessible, sinó que connecten amb altres productes del projecte, com els panells informatius o el material gràfic de caràcter institucional. Finalment, gràcies a la col·laboració del Servei Lingüístic de la UIB, s'han traduït els continguts al castellà i a l'anglès per complementar la versió original en català i facilitar-ne la comprensió a un públic més ampli.



Imatge1. Portada del manual i capítol sobre Margalida Comas i Camps

2.2. *Els panells informatius*

En paral·lel a l'elaboració del manual, es va treballar amb el Vicerectorat de Campus i el Servei d'Identitat Visual de la UIB per transformar i actualitzar els actuals panells informatius dels edificis de la UIB. Els nous panells inclouen la il·lustració de la personalitat corresponent i un codi QR que permet accedir al capítol complet del manual

divulgatiu. La col·laboració amb l'Oficina Universitària de Suport a Persones amb Necessitats Especials de la UIB, ha ajudat a aconseguir que el disseny dels panells faciliti l'accés de tothom al contingut, estiguin fent o no l'itinerari. A més, l'impacte visual de les il·lustracions ha despertat l'interès institucional per expandir-ne l'ús a altres suports, com calendaris o materials de marxandatge institucional, augmentant la projecció pública del projecte i els continguts d'aquest.



Imatge 2. Panell informatiu de l'Edifici Anselm Turmeda (abans i després)

2.3. *Tallers formatius*

Per garantir la qualitat dels itineraris i consolidar una relació horitzontal entre investigadors i guies, es van organitzar diversos tallers i sessions de treball conjunts. Aquestes trobades van facilitar espais de formació però també de diàleg, on l'equip de guies d'ESMENT va poder compartir necessitats, dubtes i propostes, contribuint així a la definició col·lectiva del projecte en qüestió. Cal destacar que a la sessió principal hi van participar alguns dels autors del manual, com Pere Fullana, que va facilitar l'aproximació a la vida i l'obra de les personalitats, així com va facilitar la resolució de dubtes per part dels guies. El taller es va dur a terme el 20 de novembre de 2024 i es va complementar amb diverses reunions de coordinació, tant abans com després de la sessió. Aquest conjunt d'accions va contribuir a una millor comprensió dels continguts i a l'establiment d'un espai de treball compartit al voltant del projecte.

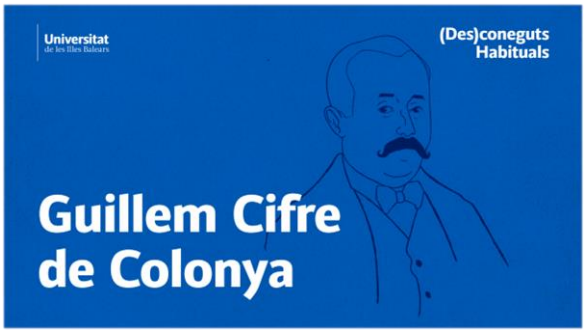


Imatge 3. Taller de formació amb els guies d'Esment

2.4. *Microdocumentals*

Amb l'objectiu de diversificar els formats de divulgació i millorar l'accessibilitat als continguts del projecte, s'ha impulsat la creació d'una sèrie de microdocumentals a càrrec del Servei d'Audiovisuals de la UIB. Cada peça inclou imatges de l'edifici en qüestió –amb plànols aeris filmats amb dron–, així com la intervenció de l'especialista responsable del capítol del manual, que explica la vida i l'obra de la personalitat que dóna nom a

l'edifici. Aquest relat visual es completa amb documents, fotografies i altres materials d'arxiu que ajuden a contextualitzar i enriquir la narrativa. Aquest nou format audiovisual pretén ampliar les vies d'accés al coneixement, especialment per a aquelles persones que poden tenir dificultats amb els formats textuals tradicionals. Tots aquests continguts es recullen i s'organitzen en una pàgina web pròpia del projecte, que actua com a repositori central i espai de consulta permanent. A més de permetre una navegació intuïtiva i accessible, aquesta web acollirà les versions digitals del manual, els vídeos, els materials complementaris i servirà de destinació per als codis QR instal·lats als panells informatius. Amb això, es garanteix que qualsevol usuari, des de qualsevol dispositiu, pugui accedir fàcilment a tota la informació generada pel projecte.



Imatge 4. Caràtula del microdocumental sobre Guillem Cifre de Colonya

2.5. *Participació en congressos*

Conscients de la importància de compartir l'experiència per fer-la créixer, l'equip impulsor ha iniciat la difusió del projecte en fòrums acadèmics i professionals. La participació a l'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) en el panel titulat *Public Histories of Education* i al XXIII Col·loqui Internacional de la SEDHE que tracta el compromís social de la Història de l'Educació ens ha brindat el marc idoni per exposar els resultats assolits, contrastar-los amb iniciatives similars i establir vincles amb altres investigadors i institucions relacionades amb la història pública, la transferència i la inclusió. Aquest procés de socialització del projecte no només ens ajuda a seguir enriquint el nostre projecte, sinó que també esperam que pugui ser d'utilitat per altres grups de recerca.

3. Reflexions finals

El desenvolupament d'aquest projecte ha permès avançar en algunes qüestions que interpel·len el paper de l'acadèmia en el context actual. En l'àmbit extern, ha representat una oportunitat per reforçar l'obertura del grup de recerca a la societat civil i establir vincles amb agents socials compromesos amb la innovació i la transformació social. El cas concret d'Esment, entitat de referència en l'àmbit de la inclusió, posa de manifest la importància de col·laborar amb organitzacions d'aquesta índole per tal de ser fidel al compromís social que s'atribueix, implícita i explícitament, a la universitat pública.

En l'àmbit intern, el projecte ha destacat per una col·laboració transversal entre diferents unitats de la UIB, incloent-hi el grup de recerca GEDHE, el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, el Consell Social, l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat, l'Oficina de Suport a Persones amb Necessitats Especials, el Servei d'Identitat Visual, el Servei Audiovisual i el Servei Lingüístic, amb el suport dels vicerectorats corresponents. Aquesta articulació ha permès superar la dinàmica de

«regne de taifes» i ha donat lloc a una forma de treball col·lectiva, orientada a objectius compartits. L'experiència viscuda demostra que la cooperació entre unitats, tot i implicar esforços d'adaptació i cessió, genera resultats més sòlids, enriqueix la mirada col·lectiva i millora la cohesió de l'organització.

Des del punt de vista de la identitat col·lectiva i el sentiment de pertinença, iniciatives com aquesta contribueixen a reforçar el vincle entre la comunitat universitària i la seva pròpia història. Des del grup de recerca GEDHE, s'han dut a terme distintes investigacions que han posat de manifest com, històricament, les institucions educatives han construït la seva identitat a partir del reconeixement de figures rellevants, símbols i relats compartits. La UIB no pot desvincular-se d'aquest llegat ni dels referents que han contribuït de manera decisiva al progrés del coneixement, la cultura i la ciència a les Illes Balears. Reivindicar i divulgar aquestes trajectòries no és només una acció de memòria, sinó també una manera d'unir l'alumnat, el PDI i el PTGAS al voltant d'uns símbols que, esperem que gràcies al projecte presentat, deixin de ser-nos desconeguts.

100 años de Natzaret: reconstruyendo la memoria de una institución educativa[1]

Pere FULLANA PUIGSERVER
Universitat de les Illes Balears (España)
pere.fullana@uib.es

Guillem CLADERA COLL
Fundación Natzaret (España)
gcladera@fundacionatzaret.org

Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ
Universitat de les Illes Balears (España)
c.menguiano@uib.eu

Sergi MOLL BAGUR
Universitat de les Illes Balears (España)
s.moll@uib.cat

RESUMEN: La experiencia presentada se enmarca en un proyecto historiográfico de carácter colaborativo entre el ámbito académico y una institución de educación no formal: la Fundación Natzaret, dedicada a la atención de la juventud en situación de vulnerabilidad. Con motivo de la conmemoración del centenario de la institución (1924-2024), esta entidad solicitó la colaboración del GEDHE-UIB para la elaboración de diversas actividades y productos histórico-educativos, entre ellos un mural, un ciclo de conferencias y un volumen conmemorativo, con el objetivo de reconstruir la memoria colectiva de la institución. Para llevar a cabo este proyecto, se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinar integrado por especialistas en Educación Social, Historia Contemporánea e Historia de la Educación, así como por miembros de la comunidad educativa de la propia institución, quienes facilitaron el acceso al patrimonio histórico y documental del centro y contribuyeron a su interpretación y contextualización. El proyecto se ha desarrollado a través de tres acciones principales: la elaboración de materiales expositivos sobre la evolución histórica de la Fundación Natzaret; una conferencia de carácter histórico-educativo durante la jornada conmemorativa del centenario; y la redacción de un capítulo para una publicación sobre esta institución emblemática en la historia de la protección de menores de las Illes Balears. Estas acciones se han visto complementadas por una amplia difusión pública impulsada por la propia Fundación Natzaret, a través de diversos artículos periodísticos, programas y documentales publicados entre 2024 y 2025, que vinculan el pasado y el presente de la institución. Esta comunicación analiza la naturaleza de esta colaboración inspirada en los principios de la historia pública de la educación, con especial atención a las actividades realizadas.

PALABRAS CLAVE: Historia Pública de la Educación; Historia Colaborativa; Memoria Institucional; Proyecto Conmemorativo; Fundación Natzaret.

[1] Financiado por: PID2020-113677GB-I00/MICIU /AEI/10.13039/501100011033 y Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universidad de las Islas Baleares 2024-2026.

1. Introducción: conmemorar desde la historia pública de la educación

El 6 de junio de 2024, la Fundación Natzaret celebró cien años de trayectoria como institución dedicada a la atención socioeducativa de la infancia y la juventud en situación de vulnerabilidad en las Illes Balears. Lejos de concebir este aniversario únicamente como un acto conmemorativo, la institución apostó por convertirlo en una oportunidad para revisar, reconstruir y compartir su historia a través de un proyecto abierto a la comunidad y comprometido con su memoria educativa. Esta voluntad llevó a la Fundación a establecer una colaboración con el Grup d'Estudis d'Història de l'educació de la Universitat de les Illes Balears (GEDHE), reconocido por su labor en el estudio y la difusión del conocimiento histórico-educativo en las Illes Balears.

Inicialmente, esta colaboración pudo apoyarse en varias investigaciones previas. Por un lado, el GEDHE había realizado o consultado diversos trabajos que, desde una perspectiva histórico-educativa, situaban a Natzaret como una entidad emblemática en la evolución del sistema de protección de menores en las Illes Balears durante el siglo XX,[2] los cuales podían servir de orientación historiográfica para comprender la trayectoria de la institución. Por otro lado, la propia Fundación también había promovido en años recientes una reflexión crítica sobre su trayectoria histórica y su modelo de intervención socioeducativa actual.[3] La confluencia de estas trayectorias coincidía, además, con el desarrollo por parte del GEDHE de un proyecto estatal centrado en la historia pública de la educación en España,[4] orientado no solo a analizar el desarrollo de la historia publica de la educación en nuestro país, sino también a ensayar nuevas formas colaborativas de hacer historia de la educación. En este sentido, la propuesta de colaboración de la Fundación Natzaret ofrecía una oportunidad para recuperar y divulgar archivos institucionales poco explorados, dar forma a una narrativa compartida sobre la identidad de la institución a través del conocimiento histórico y generar procesos de resignificación del pasado educativo.

El punto de partida de este proyecto de colaboración fue el reconocimiento del alto valor del patrimonio documental acumulado por la Fundación Natzaret a lo largo de su siglo de existencia: documentación administrativa, publicaciones internas, hemeroteca, fotografías y testimonios de múltiples generaciones. La Fundación apostó por utilizar ese archivo documental como una herramienta esencial para reconstruir su historia centenaria y dinamizar su legado de forma comunitaria. El GEDHE se sumó a esta iniciativa, ofreciendo un asesoramiento histórico-educativo inspirado en los principios de la historia pública de la educación, según los cuales los/as historiadores académicos no se limitan a generar y difundir conocimiento histórico, sino que se implican activamente en

[2] Pere Fullana Puigserver**,** «Menors a Mallorca en perspectiva històrica (1796–1975)», *Alimara: Revista de Treball Social* 51 (2008): 10-21; Pere Fullana Puigserver, «La formación en los Centros de Menores y de acogida de Mallorca (1959-1978): testimonios», en *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, eds. Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante (Salamanca: FahrenHouse, 2018), 563-572; Xavier Terrasa García, «L'escola de Natzaret», en *Així era el Terreno. Imatges d'ahir* (Palma: Illa Edicions, 2017), 147-169.

[3] Fundació Natzaret, «Fundació Natzaret» *Alimara: Revista de Treball Social* 51, (2008): 22-33; Josep Lluís Oliver Torelló, Lluís Ballester Brage y Guillem Cladera Coll, «La intervención socioeducativa en los procesos de transición a la vida autónoma de jóvenes en situación de desprotección», en *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*, coord. Paulo Delgado, Sílvia Barros, Carla Serrão, Sofia Veiga, Teresa Martins, António José Guedes, Fernando Diogo y Maria José Araújo (Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2014), 340-346.

[4] PID2020-113677GB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033, «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas».

construirlo en colaboración con las partes implicadas.[5] Desde esta perspectiva, la tarea del GEDHE ha consistido en tender puentes entre el discurso historiográfico y la documentación histórica con las diversas iniciativas de reconstrucción de la memoria institucional impulsadas por la Fundación. De este modo, se ha podido articular una narrativa históricamente contextualizada, sensible a las voces de sus protagonistas, atenta a los vínculos entre el pasado y el presente, y elaborada con y para la institución en un contexto conmemorativo. Este trabajo ha cristalizado en una serie de iniciativas y productos, todos ellos impulsados por la propia Fundación, que han contribuido a resignificar su legado y proyectarlo hacia audiencias más amplias.

2. Resultados del proyecto colaborativo

El proyecto colaborativo promovido por la Fundación Natzaret ha dado lugar a una serie de iniciativas que combinaron la investigación histórica, la divulgación patrimonial y la dinamización comunitaria. A continuación, se detallan los principales resultados obtenidos en el marco de la celebración del centenario.

2.1. *Los materiales expositivos: narrar un siglo de vida de Natzaret*

El primero de los resultados de esta colaboración fue la producción de material expositivo para un mural sobre la historia de Natzaret, el cual se instaló de forma permanente en el salón de actos de la sede de la Fundación. Desde su concepción, la institución planteó este mural como un recurso didáctico que propiciara un diálogo con su propia historia. El objetivo no era únicamente mostrar una cronología de hitos institucionales, sino reconstruir una imagen honesta de su trayectoria. Por ello, el mural debía reflejar tanto los momentos más gratificantes como los más difíciles, en un ejercicio de apertura y transparencia que asumiera los retos del pasado sin eludirlos. Más allá del orgullo por haber alcanzado los cien años de existencia, la Fundación quiso que este relato visual expresara también lo que Natzaret aspira a ser en el presente.

La propuesta se articuló a través de cinco paneles que ofrecían una cronología visual y textual de los principales hitos de la Fundación desde su origen en 1924, que fueran considerados representativos en acuerdo con la institución. Cada panel ofrecía una narrativa accesible de las diferentes etapas e integraba reproducciones de fotografías y documentos significativos procedentes del archivo de la propia Fundación. El proceso de elaboración implicó un análisis exhaustivo del archivo institucional, con materiales que se remontan a la década de 1920. El equipo del GEDHE trabajó junto al personal de la Fundación en la identificación, selección y contextualización de fotografías, documentos y textos. Este trabajo permitió componer una línea de tiempo representativa, en la que se refleja la transformación del modelo pedagógico de Natzaret: desde un enfoque asistencial y disciplinario, característico de sus primeras décadas, hasta la consolidación de un modelo centrado en la autonomía personal y la inclusión socioeducativa. El diseño gráfico se llevó a cabo en colaboración con profesionales del ámbito visual, asegurando un equilibrio entre el rigor historiográfico y la comunicación efectiva para el público general.

[5] Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Towards a Public History of Education: A Manifesto», en *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, eds. Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés (Berlín-Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2023), 1-36; Bandini, Gianfranco. *Public History of Education: A Brief Introduction* (Florencia: Firenze University Press, 2023).

2.2. *La jornada conmemorativa: entre el pasado, el presente y el futuro*

La conmemoración del centenario incluyó una jornada institucional celebrada el 6 de junio de 2024, concebida como un espacio de encuentro para celebrar el centenario, compartir experiencias y recuerdos de las personas vinculadas a la institución,[6] y reconstruir y reflexionar colectivamente sobre su presente y su proyección futura. La jornada se articuló a partir de múltiples actividades, entre las que destacamos tres intervenciones que ofrecieron perspectivas complementarias y pusieron en diálogo el pasado, el presente y el futuro de Natzaret como institución educativa.

La primera intervención, presentada por Pere Fullana, estuvo centrada en la trayectoria histórico-educativa de la institución desde su fundación hasta finales del siglo XX. A partir de documentos y fotografías procedentes del archivo institucional, se analizaron los contextos sociales y políticos que condicionaron la evolución del modelo educativo de Natzaret, incluyendo su papel durante el franquismo, la transición democrática y los inicios del estado autonómico. Esta ponencia se elaboró en estrecha con la institución, y proporcionó una narrativa compartida del relato histórico desde la cual comprender el legado de la institución y contextualizar las intervenciones posteriores.[7] La segunda intervención, a cargo de Lluís Ballester, se centró en los retos contemporáneos de la intervención socioeducativa desde la perspectiva de la educación social, con especial énfasis en los procesos de emancipación de la juventud tutelada. Desde su experiencia investigadora y profesional, Ballester destacó la capacidad de Natzaret para adaptar su modelo educativo a las nuevas realidades sociales, articulando la memoria institucional con las exigencias del presente. Finalmente, Guillem Cladera y Antònia Massip presentaron las líneas de actuación actuales de la Fundación y abrieron una reflexión sobre los desafíos futuros, aportando su mirada desde la gestión educativa y la intervención directa.

El conjunto de las tres intervenciones ofreció una visión coral del papel de Natzaret, subrayando su condición de espacio en constante transformación histórica y social. La jornada concluyó con la proyección del documental *Natzaret*, realizado por Andreu Clar en colaboración con la Fundación. Dicho cortometraje representa la institución en la actualidad y recoge diversos testimonios reales de personas que pasaron por la institución, el cual recibiría el premio del Consell de Mallorca a la Acción Social 2024 en la categoría de «campaña de sensibilización» por la visibilización de las mayorías de edad de la juventud tutelada.[8]

[6] EP, «La Fundació Natzaret celebrará el jueves su centenario», *Diario de Mallorca* (Palma), 5 de junio de 2024. https://www.diariodemallorca.es/palma/2024/06/05/fundacio-natzaret-celebrara-jueves-centenario-103366041.html

[7] Para reconstruir la historia de la institución, el GEDHE estableció un diálogo constante con la gerencia y el patronato actual de la Fundación, incluyó aportaciones testimoniales y documentales realizadas por miembros de antiguos patronatos —entre ellos Domingo Mateu, vicepresidente en etapas anteriores— y mantuvo conversaciones con voces del sector crítico de la institución, lo que permitió articular una mirada compleja del relato final.

[8] Institut Mallorquí d'Afers Socials, «El Grup de Recerca de l'Escola Inclusiva i la Diversitat de la UIB guanya la màxima distinció dels Premis Consell de Mallorca a l'Acció Social 2024», Institut Mallorquí d'Afers Socials, 7 de enero de 2025. https://www.imasmallorca.net/ca/noticias/el-grup-de-recerca-deducacio-inclusiva-de-la-uib-guanya-la-maxima-distincio-dels-premis-consell-de-mallorca-a-laccio-social-2024/



Figura 2. Programa de las Jornadas del Centenario. Fuente: Fundació Natzaret.

2.3. *Narrativas compartidas y memoria viva: publicaciones, redes y difusión mediática*

Con el objetivo de asegurar una proyección más amplia y duradera del trabajo realizado, el proyecto planificó también la creación de otros productos que fueran más allá de las acciones presenciales desarrolladas durante el centenario.

En primer lugar, se proyectó la publicación de un volumen que reunirá diversos textos de carácter histórico, testimonial y pedagógico y que actualmente está en elaboración. Este volumen servirá como testimonio documental de los actos conmemorativos del centenario, acogiendo las diversas voces de todos los participantes en el proyecto. Asimismo, también está en proceso de publicación un texto divulgativo sobre la historia de Natzaret en el Anuari de l'Educació de les Illes Balears, en el que el GEDHE ha sintetizado el discurso histórico compartido por la entidad y producido durante el proyecto.

Sin embargo, esta voluntad de acercar la historia institucional a un público más amplio ya se había manifestado en otras acciones de difusión impulsadas por la Fundación Natzaret. Por una parte, se realizó una campaña de comunicación digital en redes sociales como Facebook o Instagram, que incluyó la producción y difusión de más de cuarenta vídeos cortos protagonizados por antiguos/as alumnos/as, educadores/as y otras personas vinculadas a la institución.[9] Estas breves narraciones, de tono espontáneo y emotivo recogían felicitaciones por el centenario, pero también recuerdos y anécdotas vividas en Natzaret, recuperando y difundiendo una memoria viva que complementa el discurso histórico. Por otra parte, los actos conmemorativos tuvieron también repercusión en

[9] Fundació Natzaret, *Facebook*. https://www.facebook.com/fundacio.natzaret/videos; Fundació Natzaret, *Instagram*. https://www.instagram.com/fnatzaret/

medios de comunicación locales, tanto en prensa como en radio y televisión, siendo objeto de diferentes reportajes.[10] La cobertura de la conmemoración también incluyó entrevistas al director de la Fundación y a personas ex-tuteladas en programas de televisión[11] y radio,[12] así como la emisión del cortometraje Natzaret[13] en la televisión autonómica, facilitando al público el acceso al trabajo realizado alrededor del centenario.

3. Conclusión: reconstruyendo una historia compartida desde la historia de la educación

El centenario de la Fundación Natzaret no ha sido únicamente un acto conmemorativo, sino una oportunidad para activar su patrimonio documental y establecer un diálogo con la memoria de su comunidad. Desde la perspectiva de la historia pública de la educación, este proyecto ha permitido articular un discurso histórico coral, contextualizado y accesible, que ha integrado la voz de sus protagonistas y ha puesto en valor el patrimonio documental y testimonial de la institución. Al abrir sus archivos para promover la reconstrucción de su memoria institucional, la Fundación Natzaret no solo ha contribuido a reflexionar sobre un siglo de su propia historia institucional, sino que también nos permite aprender sobre las formas en las que el pasado educativo puede compartirse y transmitirse de manera significativa y conectada con las experiencias de quienes formaron parte de él.

De este modo, la experiencia de colaboración entre la Fundación Natzaret y el GEDHE ofrece una muestra de cómo los principios de la historia pública de la educación pueden aplicarse a contextos institucionales concretos, con un provecho académico y social. Esta experiencia permite comprobar también cómo es posible generar espacios de diálogo comunitario y de configuración identitaria alrededor de un relato histórico. La implicación activa de antiguos alumnos, profesionales de la educación, historiadores y simpatizantes refuerza esa dimensión coral del proyecto, consolidando un modelo de trabajo colaborativo que combina investigación rigurosa, comunicación accesible y participación comunitaria.

En definitiva, la conmemoración del centenario no ha producido únicamente un mejor conocimiento histórico de la institución, sino que ha generado una vivencia compartida que perdurará más allá del evento. Esta es, quizá, una de las mejores contribuciones que puede ofrecer esta práctica de historia pública: la de haber facilitado un espacio donde una comunidad se reconozca en su pasado, se cuestione su presente y se imagine su porvenir.

[10] Redacción, «Todas las vidas de la Fundació Natzaret», *Diario de Mallorca* (Palma), 5 de mayo de 2024. https://www.diariodemallorca.es/palma/2024/05/05/vidas-fundacio-natzaret-101916879.html; Itziar F. Landero, «Un siglo de la Fundació Natzaret», *Ultima Hora* (Palma), 6 de junio de 2024. https://www.ultimahora.es/noticias/palma/2024/06/06/2179397/fundacio-natzaret-cumple-siglo.html; Redacción, «Fundació Natzaret celebra su centenario» *Fibwi Diario,* 6 de junio de 2024. https://www.fibwidiario.com/video/video-noticias/video-fundacio-natzaret-celebra-su-centenario/20240606172539153616.html; Mosaic «Capitulo 776», *IB3.* https://ib3alacarta.com/tv/mosaic/e776

[11] Fundació Natzaret, «La celebració del centenari de la Fundació Natzaret, al programa 5dies de IB3», *Facebook,* 5 de junio de 2024. https://www.facebook.com/watch/?v=1500582523875606

[12] Al día Mallorca, *IB3,* 13 de mayo de 2024.https://ib3alacarta.com/radio/aldiamallorca/e20240513120401

[13] Mosaic «Capitulo 780», *IB3.* https://ib3alacarta.com/tv/mosaic/e776

Taller 2. La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990)[1]

Tamar GROVES
Universidad de Extremadura (España)
tamargroves@unex.es

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO
Universidad de La Laguna (España)
mgondel@ull.edu.es

RESUMEN: El presente taller trata de aglutinar una serie de investigaciones relacionadas con la gobernanza educativa global. De forma más concreta, trata de analizar cómo se desarrolló la configuración de esa gobernanza educativa global en España. Las investigaciones presentadas son el producto del trabajo llevado a cabo dentro del proyecto de investigación concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad *titulado La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990)*, referencia PID2023-148903NB-I00. Este taller presenta, por tanto, las primeras investigaciones desarrolladas sobre este tema dentro del citado proyecto. Las mismas, aspiran a abrir el camino para comprender mejor cómo se produjo dicho fenómeno dentro de un contexto como es el español con sus propias particularidades históricas.

PALABRAS CLAVE: Gobernanza Educativa Global; Franquismo; Organismos Internacionales; Transición Democrática; Historia de la Educación.

1. Introducción

La gobernanza educativa global o arquitectura global de la educación puede ser definida como el conjunto de ideas, prácticas, dispositivos y redes que derivaron en la configuración de una serie de políticas educativas, las cuales se expandieron a diversos países a nivel internacional después de la II Guerra Mundial. Una de sus características más llamativas hace referencia a su expansión transversal. Esto quiere decir, que países con sistemas culturales, económicos y políticos diferentes pusieron en marcha las mismas políticas educativas. Organismos Internacionales como la UNESCO en Banco Mundial o la OCDE han participado activamente en su confección y desarrollo. El taller que se presenta al XXIII Coloquio de Historia de la Educación tiene el propósito de analizar cómo se produjo la expansión de esa gobernanza educativa global en España. Este primer panel de trabajo presenta los resultados iniciales del proyecto de investigación concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad titulado La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990), referencia PID2023-148903NB-I00. La primera comunicación, presentada por Tamar Groves y Mariano González-Delgado, reflexiona sobre la importancia de estudiar la arquitectura global de la educación dentro las Ciencias de la Educación. Su análisis permite al campo de la historia presentarte como la disciplina académica que puede aportar una visión crítica

[1] Este panel se inscribe en el marco de los proyectos de investigación *La configuración de la gobernanza educativa global: el caso de España (1953-1990)*, PID2023-148903NB-I00, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Generación del Conocimiento 2023 y *GOBESTIC: Gobernanza educativa, modernización y TICs en España (1970-1980),* del Programa de Incentivación de la Actividad Investigadora de la Universidad de La Laguna, modalidad de proyectos dirigidos por noveles investigadores.

sobre la misma. El segundo trabajo, presentado por Cristian Machado Trujillo, aborda cómo se introdujeron y pusieron en marcha en España una de las principales herramientas educativas que definen la gobernanza educativa global: las Tecnologías de la Información y Comunicación. El tercer trabajo, realizado por Manuel Ferraz Lorenzo y Aránzazu Herrera Rodríguez, estudia el desarrollo práctico de la gobernanza educativa global en un periodo temporal posterior. En concreto se centra en observar cómo se expandió la política de conciertos educativos en la Transición Democrática. Las dos siguientes comunicaciones, se acercan más al presente histórico y tiene su objeto en los años finales del siglo XX e inicios del XXI. La investigación presentada por Jaime Bernal Jiménez analiza el origen histórico en España del currículum organizado por competencias. Es decir, uno de los modelos de organización educativa más debatidos en la actualidad. Por último, Ignacio Navarrete Sánchez indaga en las direcciones tomadas por los modelos de ciudadanía expuestos en la educación española en los últimos años y cómo tales modelos han sido implementos en los espacios internacionales sin tener en cuenta a actores locales como el profesorado.

La gobernanza educativa global y el papel de los historiadores

Tamar GROVES
Universidad de Extremadura (España)
tamargroves@unex.es

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO
Universidad de La Laguna (España)
mgondel@ull.edu.es

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo presentar y reivindicar como necesaria una nueva corriente o línea de trabajo dentro del campo de la Historia de la Educación centrada en analizar el fenómeno de la gobernanza educativa global como hecho histórico. De esta forma, la comunicación, en un primer momento, presenta una definición sobre qué es la gobernanza educativa global y las implicaciones prácticas que genera en los espacios educativos de los sistemas nacionales de educación a nivel internacional. A partir de aquí, este trabajo señala cómo la propia naturaleza del trabajo de los historiadores de la educación puede cuestionar las idealizaciones utópicas y el discurso dominante que genera la gobernanza educativa global en todo el mundo. Por tanto, se señala cómo la propia naturaleza del trabajo del historiador implica un compromiso que cuestiona las bases idealistas sobre las que se asientan las actuales políticas educativas generadas por las Organizaciones Internacionales. También se cuestiona la pretensión universalista y ahistórica de la gobernanza educativa global y sus principales dispositivos o artefactos que construyen una realidad específica sobre los modelos de conocimiento escolar y su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Organizaciones Internacionales; Políticas Educativas; Gobernanza Educativa Global,

1. Introducción

En los últimos años, las Organizaciones Internacionales (OIs) han desempeñado un papel clave en la gobernanza educativa global.[1] Su participación en el surgimiento de dicha arquitectura global[2] ha consistido en el despliegue de una serie de redes, programas e iniciativas educativas que desarrollan evaluaciones, comparaciones y modelos de organización estandarizados cuyo propósito es ayudar a construir la agenda e influir en la articulación de políticas nacionales e internacionales.[3] El termino *gobernanza educativa global* capta la complejidad de ese sistema globalizado actual, en el que los Estados-nación, los gobiernos nacionales y los intereses nacionales deben considerarse

[1] Karen Mundy. «Global governance, educational change», *Comparative Education* 43, no. 3 (2007): 339-357; y Dieter Meyer y Aaron Benavot. *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (Oxford: Symposium Books, 2013).
[2] Philip W. Jones. *Education, Poverty and the Wolrd Bank* (Shanghai, Sense Publishing, 2006).
[3] Manuel Cardoso y Gita Steiner-Khamsi, «The making of comparability: Education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals», en *The Legacy of Jullien's Work for Comparative Education*, ed., Charl Wolhuter (London, Routledge, 2020), 86-103; Tore Bert Sorensen, Christian Ydesen y Susan Lee Robertson, «Re-reading the OECD and education: the emergence of a global governing complex – an introduction», *Globalisation, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 99-107.

entrelazados con los procesos globalizados de otros espacios institucionales de los gobiernos como el económico, el energético o el cultural.[4]

La idea que articula la gobernanza educativa global se caracteriza por indicar que la educación es una herramienta clave para el desarrollo del Capital Humano necesario para abordar los desafíos económicos, políticos y sociales de los Estados-nación. Desafíos que, ahora, no sólo remiten a los límites geográficos nacionales. En las últimas décadas, en torno al fenómeno de la globalización, se ha construido una nueva performatividad o discurso que señala a la educación como eje fundamental en los desafíos del riesgo global: la sociedad del conocimiento, el cambio climático, la transformación de la tecnología o las crisis migratorias. Este hecho, remite a una definición de la gobernanza educativa global que impulsa un modelo educativo caracterizado por una creciente preocupación por la eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que a su vez se miden a través de la evaluación constante de los resultados.[5]

Como es de sobra conocido, la gobernanza educativa global ha adquirido una posición hegemónica influyendo significativamente en las políticas educativas nacionales en todo el mundo desde hace décadas.[6] Por este motivo, los historiadores de la educación han manifestado un creciente interés por los orígenes y mecanismos que sustentan y expanden este fenómeno.[7]

2. La historia de la educación y su particularidad disciplinar como elemento crítico

Esta ponencia tiene por objetivo reivindicar una nueva corriente dentro del campo de la historia de la educación que reclama que las características de la disciplina de la historia chocan o pueden funcionar como un artefacto crítico con el discurso educativo de la gobernanza educativa global. El tiempo contextual o la contextualización de los hechos históricos, constituye un pilar fundamental en el trabajo del historiador. La mirada hacia el pasado puede revelar los resultados, ventajas y limitaciones de discursos educativos anteriores y el establecimiento de ciertas idealizaciones dentro de dicho discurso. Esta característica del rol o competencia de los historiadores y su capacidad de demostrar el destino incierto de las políticas educativas y las idealizaciones de las que adolecían las políticas educativas previas tropiezan no sólo con el carácter utópico inherente del

[4] Maren Elfert y Christian Ydesen, *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank* (Cham: Springer International Publishing, 2023).

[5] Daniel Tröhler, «Truffle pigs, research questions, and histories of education», en *Rethinking the history of education: Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, ed. Thomas S. Popkewitz (London, Palgrave Macmillan, 2013), 75-92; y Óscar Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educational Reform, Modernization and Development: A Cold War Transnational Process», en *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* eds., scar Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2019), 1-39.

[6] Sam Sellar y Bob Lingard, «The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education», *British Educational Research Journal* 40, no. 6 (2014): 917-936; Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain», en *Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds., Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 83-107; y Johan Prytz, «The OECD as a Booster of National School Governance. The case of New Math in Sweden», *Foro de Educación* 18, no. 2, 109-126.

[7] Ivord Goodson, «Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction», *Journal of Education Policy* 25, no. 6 (2010): 767-775; Ivan L. Christensen y Christian Ydesen, «Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations», *European Education* 47, no. 3 (2015): 274-288.

discurso educativo en general, sino, en particular, con lo que se llama «visiones prometedoras». Se trata de la capacidad de los discursos de la gobernanza global de proporcionar recetas que prometen un futuro mejor a base de fórmulas educativas que parecen asequibles.[8] Esta fijación con el presente y el futuro deja de lado el pasado, el acumulo de evidencias acerca del destino de una larga serie de promesas educativas pasadas. Por lo tanto, los historiadores de la educación pueden utilizar su formación disciplinar para enriquecer debates educativos actuales y a veces incluso convertirse en voces disidentes al cuestionar el discurso educativo hegemónico que emana de la gobernanza educativa global en su versión actual.[9]

Robert Cowen alertó, hace ya dos décadas, que la naturaleza lineal e idealista del discurso educativo contemporáneo se asocia con el surgimiento de la gobernanza educativa global.[10] En cierta medida, se puede indicar que la gobernanza educativa global nació como un discurso ahistórico, idealizado, teleológico y, en cierta medida, determinista. La consecuencia de dicho discurso es la tendencia generalizada a simplificar la variable tiempo (historia) e ignorar que los sistemas educativos tienen su *longue durée* cuyas implicaciones culturales, biográficas y políticas no pueden ser ignoradas. La omisión del tiempo contextual produce que el discurso de la gobernanza educativa global genere la extensión de una única solución educativa universal a todo el mundo. Ignora los aspectos concretos de los contextos locales y de las variaciones relacionadas con diferentes pasados y proporciona la ilusión de un presente social maleable y que se puede diseñar al antojo de los expertos educativos.[11]

Los historiadores de la educación, tienen la formación disciplinar apropiada para aumentar nuestro conocimiento de dicho pasado. La identificación, selección y análisis de fuentes primarias adecuadas y la interpretación crítica que pueden aportar permite conocer mejor el pasado educativo. La importancia que la historia de la educación asigna a lo concreto y especifico de cada fenómeno histórico en su análisis, revela el carácter idiosincrásico de las circunstancias y eventos educativos en su contexto. Dicho enfoque, merma la naturaleza normativa y transnacional del discurso educativo contemporáneo. Damiano Matasci y Joëlle Droux destacan la importancia de evitar generalizaciones que ignoren los espacios específicos donde las organizaciones internacionales desarrollan sus políticas.[12] Cada contexto nacional involucra a diversos actores políticos y de la sociedad civil que participan en diversas iniciativas internacionales. Por tanto, es imposible establecer un patrón o visión universal de una política educativa. Como señala Gary McCulloch, la gobernanza educativa global no se desarrolló en contextos nacionales

[8] Maren Elfert y Christian Ydesen, «Global governance and the promissory visions of education: challenges and agendas», *Comparative Education* 60, no. 3 (2024): 361-376.
[9] Daniel Tröhler, «Tracking the Educationalization of the World: Prospects for an emancipated history of education», *Education Policy Analysis Archives* 26, no 21 (2017): 1-13; y Christian Ydesen, «Introduction: What Can We Learn About Global Education from Historical and Global Policy Studies of the OECD?», en *The OECD's Historical Rise in Education*, ed., Christian Ydesen (London: Palgrave Macmillan, 2019), 1-14.
[10] Robert Cowen, «Moments of time: A comparative note», *History of Education* 31, no. 5 (2002): 413-424.
[11] Fazal Rizvi y Bob Lingard, *Globalizing Education Policy* (London: Routledge, 2010).
[12] Damiano Matasci y Joëlle Droux, «(De)Constructing the Global Community: Education, Childhood and the Transnational History of International Organizations», en *The transnational in the history of education: Concepts and perspectives*, eds. Eckhardt Fuchs y Eugenia Roldán Vera (London: Palgrave Macmillan, 2019), 231-260.

abstractos; más bien, es el resultado de ideas, prácticas e interacciones educativas específicas.[13]

Asimismo, la utilización de fuentes primarias como base empírica para el establecimiento de las interpretaciones, permite ir más allá del discurso educativo y revelar la naturaleza de los agentes involucrados y sus relaciones de poder en la articulación de un discurso educativo aparentemente técnico y neutral. Existe una amplia literatura que destaca los factores culturales y políticos que subyacen a indicadores aparentemente objetivos.[14] El uso de los métodos disciplinarios fundamentales de la historia de la educación, como la investigación de archivos y la contextualización cultural, puede arrojar luz sobre los roles y las interdependencias de las organizaciones internacionales, los actores de la sociedad civil y las agencias nacionales dentro de esta comunidad global.

Por último, señalar que la historia permite captar la sensibilidad hacia el contexto y el tiempo. Es decir, nos permite captar las continuidades y los cambios que se producen dentro de los fenómenos educativos y, también, reubicar su discurso en un tiempo y espacio específicos, que alumbra su carácter constitutivo y circunstancial. La naturaleza histórica del hecho educativo, nos permiten situar estos avances en contexto, liberándonos de la creencia de que el estado actual de cosas es inevitable e inherentemente superior.[15]

Hoy en día no se puede negar el poder sugestivo y político que ejerce el discurso desarrollado por la gobernanza educativa global. Como advierte Daniel Tröhler, «Para la historia de la educación, la respuesta a los desarrollos de las últimas décadas no reside en adaptarse sumisamente a sus paradigmas populares, sino en historizar su génesis. Se trata de historizar un fenómeno global que implica una perspectiva multicultural que refuerza la idea».[16] Los historiadores de la educación, por tanto, pueden enmarcarse bajo un compromiso científico que implica un compromiso social para cuestionar y problematizar la posición dominante de la gobernanza educativa global y el discurso educativo contemporáneo.

[13] Gary McCulloch, «The Nuffield Physics Ordinary-level Curriculum Project in the 1960s: a Transnational Project?», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 47-62.
[14] Jenny Ozga, «The politics of accountability», *Journal of Educational Change* no. 21 (2019): 19-35; y Sotiria Grek y Christian Ydesen, «Where science met policy: governing by indicators and the OECD's INES programme», *Globalisation, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 122-137.
[15] Gary McCulloch, «New Directions in the History of Education», *Journal of International and Comparative Education* 5, no. 1 (2016): 47-56.
[16] Daniel Tröhler, «Truffle pigs, research questions, and histories of education», p. 77.

Gobernanza educativa, modernización y TICs en España (1970-1980): la red CENIDE-ICEs

Cristian MACHADO-TRUJILLO
Universidad de La Laguna (España)
cmachado@ull.edu.es

RESUMEN: El fenómeno de la gobernanza educativa global viene desarrollándose desde los años cincuenta del siglo pasado, espoleado por los discursos y programas de los organismos internacionales, especialmente la UNESCO y la OCDE. La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las escuelas, y, especialmente, de los ordenadores, encajó perfectamente en los ideales de modernización, eficiencia y progreso que los discursos educativos de los años 70 y 80 promovían[1], fenómeno que también aprovechó la industria informática y que intensificó su llegada a escuelas de todo el globo[2]. Tal fue el optimismo que causaron en el ámbito educativo que la UNESCO organizó diversas reuniones en el 70, escogiendo a España para implementar un programa experimental de Enseñanza Asistida con Ordenador, fruto del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y la reciente creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE, Decreto 1678/1969) y quince Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Esta red CENIDE-ICEs tuvo asistencia técnica de la propia UNESCO, y promovió convocatorias y planes de investigación, becas al profesorado e infinidad de cursos y seminarios impartidos por expertos internacionales, destacando los referidos a la introducción de nuevas técnicas y medios, específicamente de Enseñanza Programada, Microenseñanza, Enseñanza por Circuito Cerrado de Televisión y, especialmente, programas de Enseñanza Asistida por Ordenador, siendo así cauce para la llegada a España de tendencias internacionales en materia educativa.

PALABRAS CLAVE: Modernización Educativa; Influencias Internacionales; CENIDE; Nuevas Tecnologías.

1. Introducción

Desde mediados del siglo pasado, a raíz del fenómeno de la gobernanza educativa global y del rol que jugaron en las políticas educativas los organismos internacionales, comenzaron a desarrollarse multitud de programas piloto y experimentales de Enseñanza Asistida por Ordenador,[3] pues la aparición de los primeros microordenadores y las inusitadas expectativas sobre sus posibilidades en el ámbito educativo, los postularon como la herramienta que encajaba en los ideales de progreso, desarrollo y eficiencia promovidos. El programa pionero fue el desarrollado por Patrick Suppes, Max Jerman y

[1] Daniel Trölher «The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results», *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5, no. 2: 1-19. https://doi.org/10.3167/jemms.2013.050201

[2] Carmen Flury and Michael Geiss. *How Computers Entered the Classroom, 1960-2000* (Berlin: De Gruyter Oldernbourg, 2023).

[3] Estos programas eran comúnmente denominados programas CAI, fruto del acrónimo del término anglosajón, *Computer Assited Instruction*.

Dow Brian en la Universidad de Stanford en el curso 1965-66.[4] Fruto de este activismo, fueron múltiples las consultas que se elevaron a la UNESCO sobre el potencial de los nuevos microordenadores en la enseñanza, derivando esto en la organización de una primera reunión en París en 1970 bajo el título *Consultation on Computer Assisted Instruction for Developing Countries,*[5] cuyo interés era debatir las potencialidades de esta nueva tecnología como herramienta didáctica. En este foro se acordó desarrollar un programa experimental de uso de ordenadores dentro de la formación y perfeccionamiento del profesorado, y se escogió a España como lugar idóneo para situarlo dado los procesos de modernización y reforma educativa que se estaban desarrollando con la implementación de la Ley General de Educación.[6]

En España, ya en los prolegómenos de la reforma del 70 y una vez publicado a inicios del 69 el documento *La Educación en España. Bases para una política educativa*[7] (el conocido *Libro Blanco*), se apuntaba a la creación de una institución que promoviera la investigación educativa y la experimentación con nuevas técnicas. En mayo de 1969, en respuesta a la petición de Ricardo Díez Hotchleitner[8] (en aquel entonces Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia), René Maheu, director general de la UNESCO, aprueba una misión preliminar en España para trabajar en la creación de un Centro de Investigaciones Educativas, enviando un equipo encabezado por Jacques Bousquet (que a la postre en comisión de servicios acabaría adscrito al centro) e integrado por especialistas en organización de planes de estudio y programas, enseñanza programada y televisión educativa.[9] El Ministerio de Educación y Ciencia español remitió en julio de ese mismo año un informe al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo solicitando asistencia y fondos para la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), aludiendo a la necesidad de crear una institución catalizadora de la investigación educativa y el perfeccionamiento del profesorado, dedicando el tercer anexo específicamente a la investigación sobre Nuevas Tecnologías en Educación.[10] Poco después, se publica el Decreto sobre la

[4] La memoria del programa fue publicada posteriormente, cuya referencia es Patrick Suppes, Max Jerman and Dow Brian. *Computer-Assisted Instruction: Standford's 1965-66 Arithmetic Program* (New York: Academic Press, 1968).

[5] UNESCO, «Project No. PNUD/SPA/19/CENIDE. The plan for the Use of Computers in the Education of Teachers», 21 de enero de 1972, Caja 61.709, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).

[6] Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Boletín Oficial del Estado (España), nº 187 de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

[7] Ministerio de Educación y Ciencia, «La Educación en España. Bases para una política educativa», (Madrid: Servicio de publicaciones del MEC).

[8] El 18 de marzo de 1969 remite carta al director general de la UNESCO, por la cual informa que se ha solicitado al representante del PNUD en Europa (Raymond P. Echats) asistencia técnica por una duración de cinco años a partir de enero de 1970 para la creación del Centro de Investigaciones Educativas en Madrid, y solicita a la UNESCO el envío de una misión preliminar de unos dos meses de duración, solicitando también que fuera Jacques Bousquet el jefe de esta. Ricardo Díez Hotchleiner, «Carta dirigida a René Maheu», 18 de marzo de 1969, Caja 61.798, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).

[9] René Maheu, «Carta dirigida a Ricardo Díez Hotchleiner», 9 de mayo de 1969, Caja 61.798, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).

[10] Ministerio de Educación y Ciencia, «A National Centre of Research for Educational Developmet. A Request Submitted by the Government of Spain to UNDP for Special Fund Assitance», 24 de julio de 1969, Caja 61.765, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).

creación del CENIDE y quince Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)[11] adscritos a las diferentes Facultades de Educación de todo el territorio.

2. El inicio de la actividad de la red CENIDE-ICEs: las nuevas técnicas y tecnologías educativas como línea prioritaria

Desde octubre de 1969 comienza la actividad de esta red CENIDE-ICE con asistencia técnica de la UNESCO a título del Fondo Especial de las Naciones Unidas, y, como define J. Bousquet en un artículo publicado en el número 0 de *Perspectivas: revista trimestral de educación* de la UNESCO, «la nueva Ley de Educación confió a la red CENIDE-ICE una triple tarea de formación, investigación y experimentación».[12] Uno de los objetivos fundamentales se refería al perfeccionamiento del profesorado y la introducción de nuevas técnicas educativas, poniendo el acento en la microenseñanza, los programas de televisión educativa y la enseñanza asistida por ordenador.

En la primera reunión del Patronato del CENIDE, acontecida los días 9 y 10 de diciembre de 1969, se planteó en primera instancia la urgencia de fomentar y organizar la investigación educativa, promoviendo un plan de investigación, así como mejorar la transferencia y el impacto en la práctica educativa. Se expuso que era flagrante que la «investigación educativa permanece desligada de la práctica educativa»,[13] especialmente en lo que se refería a nuevas metodologías ya testadas por la investigación científica, y, en concreto a nuevas tecnologías. Pronto comen la actividad, e incluso en 1970 la Revista de Educación tituló su número 209 *El CENIDE y las investigaciones sobre educación. Las Puertas del futuro*, con artículos de René Maheu y Jacques Bousquet, en el que este último planteaba de forma rotunda que «es preciso utilizar al máximo los nuevos medios puesto a disposición de la educación por la tecnología moderna, hacerlo sin fetichismo, pero sin timidez».[14]

Como hemos mencionado con anterioridad, como resultado de la reunión organizada por la UNESCO en 1970 sobre las aplicaciones de los ordenadores en educación, se encarga al CENIDE la materialización del primer programa piloto a nivel mundial, que acaba denominándose *The Plan for the Use of Computers in the Education of Teachers*. En él se detalla la creación del laboratorio CAI en el CENIDE que, de forma resumida, tuvo como objetivos mejorar el software y lenguajes de programación para mejorar su uso con fines educativos y analizar el impacto y potencialidades del ordenador en entornos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el programa optó por experimentar con la formación del profesorado en vez de ser una propuesta hacia el alumnado, fomentando familiarizarles con el uso de esta herramienta y cómo introducir su uso en las aulas, desarrollando un modelo que fuera exportable a otros contextos. Este programa, aunque ambicioso en origen, no se desarrolló en su totalidad fruto de problemas con la financiación, la llegada de los equipos y la organización de este.[15] En un informe evaluativo que elaboró la UNESCO en agosto de 1974, en el que recopiló toda la información sobre el programa, se observó lo contradictorio de los diferentes informes.

[11] Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969). Boletín Oficial del Estado (España), nº 195, 15 de agosto de 1969, 12979-12980.
[12] Jacques Bousquet, «El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Madrid)», *Perspectivas: revista trimestral de Educación*, no. 0 (1972): 156.
[13] «Primera Reunión del Patronato (CENIDE)», 10 de diciembre de 1969, Caja 61.728, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).
[14] Jacques Bousquet, «Las puertas del futuro», *Revista de Educación*, no. 209 (1970): 17.
[15] UNESCO, «Project No. PNUD/SPA/19/CENIDE», 47-48.

A pesar de que 1971 se informó del progreso favorable del programa, una misión de inspección en 1972 reportó que,

> el Plan de Operaciones establece como objetivo último establecer al CENIDE como un modelo útil para los países en desarrollo, nos parece que, a pesar de los resultados obtenidos, el Centro está muy retrasado para proponer un programa coherente y una estrategia general que lo conviertan en un modelo y centro de formación internacional.[16]

Del mismo modo, relataron que incluso, ya desde la elaboración del borrador, se observó la inviabilidad del mismo, detallando que «el enfoque básico del CAI era superficial y sólo dirigido al cambio de actitudes. En consecuencia, no parece que valiera la pena el esfuerzo. No solo había una alta probabilidad de fracaso, sino que, si tuviera éxito, resultaría difícil la continuidad o generalizar los resultados».[17]

Este programa, al igual que otros en la misma línea desarrollados en la red, tuvo su mayor éxito en el desarrollo de diversos seminarios que facilitaron la llegada de multitud de expertos y consultores internacionales para la formación del profesorado, y en el sistema de becas para la formación de personal docente e investigador en el extranjero. Para entender las dimensiones de estas acciones, durante el curso 1970-71 se celebraron 42 seminarios en el CENIDE a los que asistieron 674 personas, y en los ICEs se desarrollaron 50 seminarios impartidos por expertos extranjeros patrocinados por el CENIDE (con 3.522 asistentes) y 125 organizados de forma autónoma (con 3.750 asistentes), lo que suma un total de 217 seminarios en los que se formaron a 7.946 docentes.[18] En relación con las becas, entre 1970 y 72 se concedieron 88 becas de movilidad, 42 financiadas por el Banco Mundial. 27 por la Fundación Ford y 19 por el Fondo Especial de las Naciones Unidas.[19] En ambas líneas encontramos de forma recurrente como una de las temáticas de trabajo destacadas fue la de enseñanza con ordenador, en línea con las tendencias internacionales.

3. Conclusiones

La red CENIDE-ICEs promovió diversas convocatorias y planes de investigación, becas para la formación del profesorado en centros nacionales y en el extranjero e infinidad de cursos y seminarios impartidos por expertos internacionales. Destacaron entre sus líneas de acción programas relacionados con la introducción de nuevas técnicas y medios, específicamente de Enseñanza Programada, Microenseñanza, Enseñanza por Circuito Cerrado de Televisión y, especialmente, el Programa de Enseñanza con Ordenador. Todo ello facilitó durante la década de los 70 la introducción de Nuevas Tecnologías y la formación del profesorado en estos medios, gracias a la financiación recibida del Fondo Espacial de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Fundación Ford. La influencia de estos organismos se hizo latente en las actividades propuestas, convirtiendo a la red CENIDE-ICE en cauce para la llegada a España de tendencias internacionales en materia educativa.

[16] UNESCO, *Report on examination of selected UNESCO documents regarding completed projects with an educational technology component* (UNESCO, Agosto de 1974: 9).
[17] UNESCO, *Report on examination*, 8.
[18] CENIDE, *Programas presentados a la reunión del sexto patronato del CENIDE* (Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1973: 48).
[19] CENIDE, *Programas presentados,* 47.

El compromiso social y equitativo de una ley, que no lo fue tanto: La LODE y su sistema de conciertos

Manuel FERRAZ LORENZO
Universidad de La Laguna (España)
mferraz@ulledu.es

Aránzazu HERRERA RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna (España)
aherrerr@ull.edu.es

RESUMEN: Tras las elecciones del 28 de octubre de 1982 que darían el triunfo al PSOE por mayoría absoluta, y descartadas la LFEO (Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, 1978) y la LOECE (Ley Orgánica por la que se Regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980) como modelos educativos a seguir, parecía necesario emprender un nuevo camino que permitiera la escolarización de toda la población menor de 14 años. Al mismo tiempo, era ineludible acatar escrupulosamente el artículo 27 de la Constitución siguiendo lo que algunos autores han dado en llamar el «proceso de constitucionalización de la educación».[1] Tras varias iniciativas y propuestas, durante la II legislatura democrática se decidió que el nuevo marco de actuación debía estar regido por la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación). Como todo proyecto de ley, también este había suscitado corrientes de opinión encontradas en los entornos más afectados por su previsible aplicación. A pesar de los logros contenidos en ella, el caballo de batalla de dicho proyecto que pretendía elevarse a rango de ley orgánica (y que terminó siéndolo en 1985), se centró en el nuevo sistema de conciertos que defendía. Adentrarnos en el debate, revisar los documentos y la literatura existente al respecto, y entender las razones que justificaron por qué se optó por esta modalidad de «libertad de enseñanza» en contra de otras posibles defendidas por los colectivos de la enseñanza más progresistas y reivindicativos del momento, serán los fundamentos de la presente comunicación.

PALABRAS CLAVE: España; PSOE; LODE; Conciertos Escolares; Desigualdad Educativa.

1. Introducción

Como todo proyecto de Ley, éste había suscitado corrientes de opinión encontradas en los entornos más afectados por su previsible aplicación (escuelas, sindicatos, personal docente, también en la Iglesia por su papel dominante en educación). Sin embargo, no fue solo en su naturaleza práctica donde se situaba el centro del debate; desde una posición ideológica y partidista había generado grandes enfrentamientos entre los sectores conservadores, liberales-progresistas y de izquierdas.

[1] Alejandro Tiana Ferrer, «El desarrollo conflictivo del artículo 27 en años decisivos (1982-2008)», en *Artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*, coords. Manuel de Puelles Benítez y Manuel Menor Currás (Madrid: Morata, 2018), 99-119 (la cita en la p. 101).

2. La LODE y su diseño parlamentario

Es cierto, e innegable, que dicho anteproyecto proponía la escolarización de toda la población que todavía quedaba fuera del sistema, garantizando la libertad de cátedra de los profesores; también planteaba la participación de los padres y madres en el gobierno de los centros, a través de los Consejos Escolares estatales y autonómicos o territoriales; e, igualmente, recogía la descentralización de la labor desarrollada hasta entonces por los poderes públicos. Se trataba de democratizar el sistema educativo después de más de cuarenta años de imposición de un modelo centralizador, socialmente injusto y jerárquico. Esos eran algunos de los logros que se presentaban en su articulado para hacer constar el momento de efervescencia política alcanzado tras las convulsiones sociales experimentadas durante la Transición y el amago de golpe de Estado del 81.

Sin embargo, el caballo de batalla de esta normativa que pretendía elevarse a rango de ley orgánica, se centró en el nuevo sistema de conciertos que defendía. Es decir, aparte de la creación de centros de carácter público y privado, proponía el establecimiento de escuelas concertadas, esto es, centros de titularidad y administración privadas, pero financiados y regulados por normativa pública[2]. Una singularidad en política educativa que muchos no entendían, sobre todo viniendo de un partido que había abanderado su firme posicionamiento ideológico de izquierdas tras haberse enfrentado a las políticas educativas y sociales de la UCD. De todos modos, dicha peculiaridad tampoco resultaba ser una novedad en el contexto de España dado que ya se había puesto en funcionamiento tras la aprobación de la LGE (art. 94 –apartado 4 b– y 96 –apartado 1–).

En la década de los 80, se trataba de regular los conciertos con más exigencias y garantías, desplazando el precedente franquista y ucedista, y rebuscando sus orígenes más allá de nuestras fronteras: en primer lugar, a través del «acuerdo escolar» firmado el 20 de noviembre de 1958 en los Países Bajos, por los tres partidos en el poder –el Partido Social-Cristiano, el Partido Socialista de Bélgica y el Partido Liberal– «con la finalidad de contribuir al incremento del bienestar cultural y material del país, por medio del desarrollo de la formación y el fomento de la paz escolar», que garantizaba la libre elección de escuela por parte de los padres.[3] Por otra parte, a través de la ley aprobada en Francia por el gobierno del conservador Charles De Gaulle, en 1959, que también defendía sufragar la enseñanza privada con fondos públicos.[4] Estos ejemplos, y la crítica que ya se había realizado a la LGE en España a partir de 1976 por prácticamente todos los partidos políticos,[5] por el Informe solicitado ex profeso por el gobierno,[6] y por el propio Director General de Enseñanza Básica en oficio dirigido al Ministro del ramo,[7] determinaron un

[2] Este debate se había suscitado una década antes tras la aprobación de la LGE. De hecho, dicha preocupación se había plasmado ya en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, (núm. 9, septiembre, 1975). El monográfico, en esta ocasión, versaba sobre «Escuela pública/privada» y había estado elaborado, en buena parte, por los integrantes del Seminari d'Història de l'Ensenyament, dirigido por el profesor Jordi Mones i Pujol-Busquets.

[3] Jacques Velu, «Alcance y significado de los derechos fundamentales en el ámbito de la educación en Bélgica». *Revista Española de Derecho Constitucional*, año 3, no. 7, enero-abril (1983): 195-239 (especialmente, pp. 202 y 203).

[4] Nos referimos a la Loi 59-1557 du 31 de decembre 1959. Más conocida por Ley Debré, dado que fue Michel Debré, ministro de educación interino, quien la defendió en la Asamblea Nacional de Francia.

[5] «Seminario sobre la Enseñanza», pp. 3 y 4. Archivo Central del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Diciembre de 1976, Caja 113707.

[6] *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa en Cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero*. Vol. I, II y III. Madrid, septiembre 1976.

[7] Director de Enseñanza Básica al Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, 8 de octubre de 1976. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Archivo Central. Caja 62.534.

cambio de rumbo en las propuestas de gestión, organización y financiación de los centros escolares.

En efecto, seis años después, durante su discurso de investidura, el candidato a presidente anunciaba que «la educación y la cultura serían piezas clave de nuestra futura tarea de Gobierno, a fin de conseguir la «democracia avanzada» propugnada en nuestra Constitución»; asimismo, afirmaba que «Nuestra política educativa tenderá, como en todos los países democráticos, a nivelar las oportunidades»; y algunas líneas más adelante, añadía: «Me he extendido en los aspectos educativos porque en ellos está la clave a largo plazo del futuro de España…».[8] Como podemos apreciar, el foco de atención de las políticas previstas por el candidato a presidente estaba en la educación y la cultura, sin aclarar las líneas de actuación a seguir ni ofrecer un mayor grado de concreción sobre los objetivos planteados. Estos aspectos se vieron mucho mejor pergeñados casi un año más tarde, en el discurso parlamentario mantenido por el ministro del ramo en su defensa de la LODE.

Así es, una de las primeras medidas adoptadas en educación fue la presentación del proyecto de ley. En el mismo, se afirmaba taxativamente que la medida no era «partidista»; por tanto, no debía entenderse como una propuesta exclusiva del gobierno y de sus apoyos sociales y sindicales de izquierda, sino que se convertía en una fórmula global e integradora de política de Estado. Siguiendo dicho planteamiento, se tomaba una decisión tan controvertida para evitar «una quiebra respecto de la situación presente». Por lo tanto, el Partido Socialista podía haber diseñado, presentado y aprobado con su mayoría absoluta en las dos cámaras una reforma educativa a la republicana, pero no lo hizo (ni siquiera lo intentó).[9] La justificación de esta toma de decisiones por parte del ministro en sede parlamenteria, fue, si cabe, más polémica aun:

Ni de la Constitución, ni de la Declaración de Derechos Humanos, ni de los pactos internacionales de derechos civiles y políticos o de derechos económicos, sociales y culturales, puede derivarse la necesidad de financiar la libertad de enseñanza. Lo repito: esta financiación no existe en la mayoría de las democracias occidentales. En Italia, incluso, está expresamente prohibida por la Constitución.[10]

En esencia, venía a defender José María Maravall, era la opción elegida para acercar posturas y evitar mayores polarizaciones, entre otras posibles alternativas que suponían un renovado compromiso con la defensa de los intereses públicos y con la administración estatal de los recursos destinados a la enseñanza.

En efecto, de la Constitución (art. 27.1 y art. 10.2) y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26.3), que expresaba que los padres tendrían derecho a escoger el tipo de educación que desearan para sus hijos, no se desprendía que la libertad de enseñanza se ciñera exclusivamente a la libertad de elegir el establecimiento y que debiera ser pagado por el Estado. En realidad, la libertad de enseñanza significaba que el Estado no disponía del monopolio de la educación y, por tanto, los padres podrían elegir la

[8] Discurso de investidura de Felipe González Márquez, 30 de noviembre de 1982. La Moncloa. Presidencia del Gobierno.

[9] Estas fueran las palabras del ministro: «El presente proyecto de Ley pretende reflejar y respetar ese marco amplio que permita el juego de diversas opciones. No refleja una concepción partidista, que hubiera podido dar lugar a un proyecto centrado en torno a la oferta estatal de educación y a la escuela pública como modelo, reconociendo la iniciativa privada, pero haciéndola funcionar en régimen de precios con tan sólo ocasionales ayudas del Estado por razones sociales. Esta concepción no hubiera infringido la Constitución, pero sí hubiera roto su espíritu de compromiso». José María Maravall, Cortes Generales, Diario de sesiones del Congreso de los Diputados, II Legislatura, 11 de octubre de 1983, núm. 64, p. 2976.

[10] Ibídem.

asistencia de sus hijos a centros no necesariamente creados (ni financiados) por las autoridades públicas.[11] Desde un punto de vista jurídico, años más tarde lo expresaría con toda claridad el jurista Antonio Embid Irujo:

En el contexto de nuestra Constitución, la proclamación de la libertad de enseñanza por el artículo 27.1 CE significa, en principio, la imposibilidad de un monopolio educativo del Estado, la apertura de la enseñanza a la iniciativa de los particulares. Pero la libertad de enseñanza cubre también la posición del docente, específicamente contemplada por la libertad de cátedra del artículo 20.1.c,).[12]

Ese era el sentido de la libertad de enseñanza que había expresado el Partido Socialista en su XXIX Congreso, celebrado en 1981.[13] Es decir, inexistencia de monopolio educativo por el parte del Estado, y permisividad ante la iniciativa privada como facilitadora de un servicio público que acogiera a la totalidad del alumnado.

Sin embargo, a partir de su llegada al poder, la financiación pública a la escuela privada se presentaba como un logro de la(s) izquierda(s), de efecto balsámico y conciliador con las demás voluntades existentes en el arco parlamentario, para exhibir una concepción niveladora y no excluyente de sus propuestas educativas.[14] Dicha postura suponía, además, una muestra de consenso en lo político y de búsqueda de respeto con el «espíritu de compromiso» (sic) de la Constitución; sobre todo, con su artículo 27.1. Como nos recuerda Puelles Benítez,

> No menor fue la aceptación plena por los socialistas de la libertad de enseñanza, consagrándose en la Constitución un sistema educativo dual, público y privado. No fue sólo una simple aceptación: los socialistas dieron su visto bueno a que los poderes públicos subvencionaran a los centros privados siempre que las condiciones para su financiación se regularan en una ley.[15]

Pero esta última idea no se desprendía de la Constitución sino de la interpretación conservadora que se hizo de la misma, al entender la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros privados con la obligatoriedad estatal de financiarlos. El acatamiento a dicha propuesta de financiación pública a los colegios privados por parte de los diputados del PSOE en las dos cámaras legislativas fue absoluto. De hecho y de derecho, podríamos afirmar que los conciertos adquirieron una forma jurídica plena con la aprobación de la LODE en 1985. Así lo exponen Fernández y Muñiz: «no sería hasta 1985 cuando la figura del colegio concertado adquiere carta de naturaleza legal y se consolida como una categoría propia».[16]

[11] Vid. Luis Gómez Llorente y Victorino Mayoral. *La escuela pública comunitaria* (Barcelona: Editorial Laia, 1981), p. 36.
[12] A. Embid Irujo, «La enseñanza privada en España: consideraciones sobre su problemática actual en el marco de la política europea sobre educación», *Revista de Administraciones Públicas*, 142, enero-abril (1997): 75-102 (la cita en la p. 86).
[13] PSOE (1981). *Resoluciones 29 Congreso del PSOE. Anexos del Acta del 29 Congreso.* 21-24 de octubre de 1981. Título VIII, punto 8.2, p. 276.
[14] José Torreblanca, «La LODE y el pacto escolar», en *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán* (Madrid: Fundación CIVES, 1998).
[15] Manuel de Puelles Benítez, «El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual», pp. 49-66. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 21, (2002): 60.
[16] Roberto Fernández Llera y Manuel Muñiz Pérez, «Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso», *Presupuesto y Gasto Público* 67, (2012): 97-118 (la cita en la p. 98).

3. Conclusiones

En muy pocos años se había pasado de la subsidiaridad estatal, a la creación, gestión y financiación de los centros de enseñanza (incluyendo, claro está, a buena parte de los privados que no recibían precisamente al alumnado más desfavorecido). En este sentido, y según datos de Eurostat, junto a la enseñanza enteramente pública y exclusivamente privada, España se fue convirtiendo paulatinamente en una potencia en educación concertada, al situarse en el cuarto país europeo con mayor presencia de la misma, el 21%, solo superada por Reino Unido, Bélgica y Países Bajos.[17] En la disyuntiva establecida por el gobierno socialista entre coherencia histórica e ideológica o acomodo institucional, está claro que se inclinó (con el aval de la mayoría del partido) por la segunda de las opciones.

[17] «De las guerras belgas a los "coles" de pobres en EEUU: la concertada en otros países». *El Confidencial*, 30 de noviembre de 2020.

Tecnología y currículum competencial en el origen de la gobernanza educativa global

Jaime BERNAL
Universidad de La Laguna y Universidad de Extremadura (España)
jjimeneb@ull.edu.es

1. Introducción

Los currículos educativos basados en las competencias son impulsados desde finales de la década de 1990 y comienzos de los 2000 por organismos prestigiosos y de amplia influencia internacional, como la UNESCO y la OCDE, que incentivan a los países a impulsar reformas educativas de carácter competencial.[1] El enfoque pedagógico competencial se presenta como una propuesta formativa que incentiva un aprendizaje basado en la adquisición de competencias para el desempeño exitoso en aspectos sociales y laborales. La amplia difusión y aceptación de este enfoque pedagógico se puede relacionar con el fenómeno de la Gobernanza Global de la Educación, un enfoque teórico que estudia la creciente armonización o convergencia de políticas públicas educativas a nivel mundial.[2]

Los comienzos del enfoque competencial en educación coinciden con los primeros atisbos del fenómeno de la Gobernanza Educativa Global y la introducción de tecnologías en las aulas a mediados de siglo XX. Mediante un análisis crítico del discurso histórico (Achugar, 2018)[3], el objetivo de esta comunicación es destacar la sinergia entre la incipiente tecnología educativa del momento y los primeros planes formativos basados en la adquisición de competencias en la gestación de la Gobernanza Global de la Educación. En primer lugar, se realiza una aproximación conceptual al fenómeno de la Gobernanza Global de la Educación. A continuación, se describen las características básicas del enfoque competencial y su origen. Por último, se cierra la comunicación con unas conclusiones a modo de síntesis y reflexión sobre la temática abordada.

2. La gobernanza global de la educación: aproximación conceptual

La gobernanza global de la Educación un enfoque teórico que estudia la creciente convergencia de políticas públicas educativas a nivel mundial. Es esta armonización, internacionales como la OCDE, la UNESCO, World Bank o la UE desempeñan un papel fundamental, pues incentivan la adopción de políticas públicas de carácter educativo

[1] Kathryn Anderson-Levitt y Muriel P. Gardinier. «Introduction Contextualising Global Flows of Competency-Based Education: Polysemy, Hybridity and Silences», *Comparative Education* 57, no. 1 (2021): 1-18.

[2] Maren Elfert y Christian Ydesen. *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank* (Cham: Springer, 2023); Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger. «Introduction: The Globalisation of Education Policy. Key Approaches and Debates». En *The Handbook of Global Education Policy*, editado por Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger (Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2016), 1-19; Sam Sellar y Bob Lingard. «The OECD and Global Governance in Education». *Journal of Education Policy* 28, no. 5 (2013): 710-725; y Luca Solesin. «La gobernanza mundial de la Educación 2030: los desafíos que plantea un panorama en evolución», *Investigación y Prospectiva en Educación: documentos de trabajo*, no. 26 (2020): 17-42.

[3] Mariana Achugar. «Critical Discourse Analysis and History», en *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, ed. John Flowerdew y John E. Richardson (London: Routledge, 2017), 398-411.

mediante mecanismos de gran aceptación en la opinión pública e influencia en las políticas nacionales, como las pruebas evaluativas internacionales.[4]

Aunque se ha acrecentado recientemente, el fenómeno de la Gobernanza Global de la Educación no es nuevo, sino que tiene sus orígenes a mediados de siglo XX, justo después del final de la II Guerra Mundial y en el contexto de la Guerra Fría. Siguiendo a Maren Elfert y Christian Ydesen, la UNESCO, el World Bank y la OCDE desempeñaron un papel fundamental en la difusión de determinadas estrategias educativas a nivel mundial. Aunque dos de estos organismos se crearon con una finalidad esencialmente económica, estos autores destacan la influencia de los EEUU, pues la educación se convirtió en un pilar fundamental del desarrollo económico en el país americano, en consonancia con los principios de la Teoría del Capital Humano.[5]

La influencia de esos organismos internacionales a mediados de siglo XX en la configuración de un espacio educativo mundial se pude apreciar en distintas iniciativas llevadas a cabo en diferentes rincones del mundo. Por ejemplo, la UNESCO tuvo un papel destacado en la difusión internacional de las tecnologías educativas del momento, como las máquinas de enseñanza de B. Skinner o los ordenadores (Machado-Trujillo, 2020). España fue uno de esos países que quiso integrar las iniciativas de las organizaciones mundiales a través del Proyecto Regional del Mediterráneo, de la OCDE o con el desarrollo de la Ley General de Educación (LGE), de 1970, supervisada por la UNESCO.[6]

En la actualidad, estos organismos siguen disfrutando de gran repercusión mundial, además de sumarse otros agentes internacionales al fenómeno de la Gobernanza Global de la Educación. En las agendas educativas de carácter internacional, destaca la promoción de un currículo competencial y la introducción de las tecnologías educativas en las aulas. En esta línea tenemos la agenda Education 2030 de la UNESCO, The Learning Framework 2030 de la OCDE o las iniciativas del Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Clave o el DigComp.[7]

3. Enfoque competencial en educación: origen y presencia de la tecnología en sus primeros planteamientos

En el ámbito educativo, una competencia se define como una combinación de dominios para el desempeño exitoso en diferentes tareas o situaciones. Esos dominios representan conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas deberían adquirir a lo largo

[4] Daniel Tröhle, «The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results». *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5, no. 2 (2013): 1–19; y Christian Ydessen, y Karen Egedal Andreasen, «Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación». *Foro de Educación* 17, no. 26 (2019): 1-24.

[5] Elfert y Ydesen. *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*.

[6] Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 127-148; Mariano González-Delgado y Tamar Groves. «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, (2021): 209-252.

[7] UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. (Paris: UNESCO, 2016); Consejo de la Unión Europea. «Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)». *Diario Oficial de la Unión Europea* C 189/1, 4 de junio de 2018; Riina Vuorikari, Stefano Kluzer y Yves Punie, «DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens - Publications Office of the EU». Publications Office of the EU.

de su vida. Esta definición genérica de «competencia». está presente en todas las agendas educativas internacionales. Así, hablar de «enfoque competencial» implica asumir estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a promover en el alumnado la adquisición una serie de competencias necesarias, básicas o clave para su desempeño social. Sin embargo, los primeros planteamientos de este enfoque se remontan a mediados de siglo XX en los EEUU.

En un contexto de crisis escolar debido al éxito del programa soviético Sputnik, la administración estadounidense se preocupó por priorizar la formación científico-técnica desde las escuelas para lograr un desarrollo tecnológico mayor que la URSS. Con la finalidad de renovar el currículo escolar, en 1969, la Office of Education financia a universidades y centros de investigación para desarrollar una serie de planes de formación del profesorado basado en competencias.[8]

Aunque cada programa de formación del profesorado era independiente, todos coincidían en un aspecto específico: las competencias son comportamientos medibles y observables y la adquisición de las mismas se demuestra mediante el desempeño exitoso en pruebas estandarizadas.[9] Es decir, promocionaban una formación centrada en el alumnado y en la capacitación para la resolución efectiva de tareas. Esta característica básica se mantiene en la actualidad en el enfoque competencial.

En estos primeros programas competenciales, la tecnología desempeñó un papel fundamental, no sólo introduciéndolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo planteamientos didácticos innovadores, sino también para la supervisión y evaluación de los resultados esperados o rendición de cuentas. Algunos instrumentos tecnológicos que se introdujeron fueron las máquinas de enseñanza, los ordenadores para enseñanza asistida, la TV o las grabadoras de vídeo, herramientas que estaban siendo impulsadas por organizaciones internacionales, como la UNESCO o al OCDE. Así, la tecnología contribuía no sólo a ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la consecución de los objetivos educativos y performativos establecidos. La finalidad de estas herramientas era introducir la cultura de la eficiencia en el ámbito escolar.

El enfoque competencial quiso expandirse a todo el sistema escolar estadounidense, pero no tuvo mucho éxito en la educación básica del país americano durante las décadas de 1970 y 1980.[10] Sin embargo, el enfoque sí comenzó a ser bien recibido en países de gran influencia estadounidense, además de comenzar a ser valorado por la UNESCO. La gran expansión del enfoque competencial en todos los niveles educativos comenzó en la década de 1990. En las agendas educativas internacionales, las tecnologías se valoran como herramientas ideales para el desarrollo y la adquisición de las competencias en el siglo XXI.[11]

[8] Thad R. Nodine, «How Did We Get Here? A Brief History of Competency-Based Higher Education in the United States». *The Journal of Competency-Based Education* 1 (2016): 5-11.
[9] Nicholas Fattu. *Nine Proposals for Elementary Teacher Education: A Description of Plans to Design Exemplary Training Programs* (Washington, DC: Office of Education, 1969).
[10] Chelsea M. Evans, Emily Landl y Jennifer Thompson. «Making Sense of K-12 Competency-Based Education: A Systematic Literature Review of Implementation and Outcomes Research from 2000 to 2019». *Journal of Competency-Based Education* 5, no. 4 (2020): 1-28.
[11] Cristian Machado-Trujillo, «El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español», *Espacio, Tiempo y Educación* 7, no. 1 (2020): 247-262.

4. Conclusiones

La evidencia expuesta refleja la sinergia existente entre los primeros programas de formación basados en las competencias y la tecnología del momento a mediados a mediados de siglo XX en los comienzos de la Gobernanza Educativa Global. La tecnología adquirió un papel destacado en los planes de formación del profesorado impulsados por la Office of Educaction en 1968. En la actualidad, la tecnología es un elemento destacado en las agendas educativas internacionales que promueven el enfoque competencial.

Las competencias y la tecnología, elementos destacados en la convergencia política educativa actual, se combinan en un enfoque pedagógico que desde su origen buscar la mayor eficiencia en los procesos de aprendizaje. Es decir, la tecnología es un recurso provechoso para la adquisición y desarrollo de las competencias como para el seguimiento del desempeño competencial del alumnado. Esta finalidad ya estaba en el origen de los primeros programas de formación del profesorado basados en las competencias. Este hecho es importante porque desvela el utilitarismo subyacente al enfoque competencial.

Por lo tanto, la situación educativa actual no es innovadora, sino una actualización de las iniciativas impulsadas a mediados de siglo XX, pero ahora adquieren un carácter más global. Los organismos internaciones llevan décadas influyendo a los países para la adopción de determinadas políticas públicas de educación. En este panorama mundial, es interesante reflexionar sobre las finalidades de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo global con una fuerte presencia de las competencias.

Educación y ciudadanía en España (2005-2013): de la gobernanza global al electoralismo local, sin pasar por el profesorado

Ignacio NAVARRETE-SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura (España)
inavarrete@unex.es

RESUMEN: Mientras que las instituciones europeas subrayan el papel de la educación como pilar de la democracia e igualdad,[1] la profusión legislativa española en materia educativa desde los acuerdos constituyentes ha cristalizado en una polarización social al respecto que afecta a la calidad democrática del país.[2] Este fenómeno es particularmente visible entre las negociaciones y aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), de diferente orientación ideológica.[3] El impacto de este conflicto en las sucesivas aplicaciones de cada norma se traduce en la generación de dinámicas de resistencia dentro de un profesorado que queda arrinconado entre las motivaciones ideológicas de cada nueva ley y la creciente presencia de las recomendaciones europeas, que no tienen en cuenta las realidades particulares locales.[4]

Este trabajo pretende comprender cómo dialogan ambos textos, LOE (2006) y LOMCE (2013), con las resoluciones y recomendaciones europeas en materia de educación para la ciudadanía. A través de un análisis crítico documental, comparando los textos legislativos nacionales con resoluciones del Parlamento Europeo e informes afines, se muestra cómo, en ambos casos, estas políticas presentaron varios puntos de contacto con las recomendaciones europeas, al mismo tiempo que fueron acompañadas de una ideologización en clave nacional que alimentó una fuerte contestación social.

PALABRAS CLAVE: Educación cívica; política educativa; LOE; LOMCE.

1. Educación y ciudadanía en España (2005-2013)

El periodo que abarca desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

[1] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education: Overview of Education Policy Developments in Europe Following the Paris Declaration of 17 March 2015.* (LU: Eurydice. Publications Office, 2016), https://data.europa.eu/doi/10.2797/396908.

[2] Mariano Torcal y Sergio Martini, «Los efectos negativos de la polarización política: confianza social, partidismo e identidades nacionales/territoriales en España», *AFDUAM*, no. 17 (2013): 333-54, http://hdl.handle.net/10486/662608.

[3] Andrés Palma Valenzuela, «La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, no. 45-2 (2011): 39-69, https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-2_3; Antonio Viñao Frago, «El pacto educativo desde la constitución de 1978: una historia interminable», *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, no. 5 (2020): 27-39, http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/issue/view/5.

[4] Maren Elfert y Christian Ydesen, *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank* (Springer International Publishing, 2023), https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5; Manuel Menor Currás y Manuel Puelles Benítez, *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (Ediciones Morata, S. L., 2018); Raquel Vázquez Ramil y Ángel Serafín Porto Ucha, «Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)», *Innovación educativa*, no. 30 (19 de octubre de 2020): 113-25, https://doi.org/10.15304/ie.30.7092.

(LOMCE, 2013) constituye una etapa de especial tensión política en la historia reciente del sistema educativo español. Esta tensión se manifiesta tanto en el plano normativo como en la percepción social, situando a la educación en el centro del conflicto ideológico. Como se ha señalado reiteradamente, y no por casualidad, los orígenes de la alta sensibilidad social hacia la educación en España se sitúan en los debates previos a la aprobación del articulado educativo de la Constitución Española vigente, traduciéndose este en una profusa actividad legislativa, con ocho intentos de reforma educativa integral desde 1978.[5]

La LOE, impulsada por el gobierno socialista en 2006, introdujo una asignatura específica de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta medida, en consonancia con recomendaciones europeas,[6] fue duramente contestada por sectores conservadores y católicos, que interpretaron dicha asignatura como una intromisión del Estado en la formación moral del alumnado.[7] Por su parte, la LOMCE, aprobada en diciembre de 2013 por el Partido Popular con mayoría absoluta, eliminó la asignatura específica e integró los contenidos de ciudadanía dentro de un enfoque transversal a lo largo del currículo. La contestación de los sectores progresistas y laicistas fue recogida por los principales grupos de la oposición que, meses antes de su aprobación, ya habían firmado un acuerdo para rechazarla, comprometiéndose a derogarla en la siguiente legislatura y sustituirla por una nueva ley con mayor respaldo parlamentario y del profesorado.[8]

Ambas leyes responden a motivaciones políticas claras: la LOE como expresión del programa de extensión de derechos sociales del PSOE y la LOMCE como instrumento del PP para reforzar los principios de libertad de elección y competitividad educativa.[9] Como consecuencia, la legislación educativa de este periodo evidencia una profunda ideologización que, lejos de consolidar consensos, alimentó la polarización social y generó un clima de desconfianza institucional, afectando directamente a la calidad democrática del país.[10]

En medio de este enfrentamiento, el profesorado fue desplazado del centro del debate, arrinconado entre presiones políticas contrapuestas y reformas sucesivas que apenas tuvieron en cuenta su experiencia o sus necesidades profesionales.[11]

En paralelo al debate nacional, el contexto europeo experimentó una evolución significativa en el tratamiento de la educación para la ciudadanía. Durante los primeros años del siglo XXI, la ciudadanía europea fue concebida como un conjunto de derechos vinculados a la libre circulación, la participación democrática y el fortalecimiento de una identidad común.[12] Esta visión maximalista de la ciudadanía, que integra no solo el conocimiento institucional sino también competencias sociales, responsabilidad

[5] Manuel Puelles Benítez, «Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes», *Historia y Memoria de la Educación*, no. 3 (2016): 15-44, https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760; Viñao Frago, «El pacto educativo».
[6] Palma Valenzuela, «La Educación para».
[7] Alicia Muñoz Ramírez, «¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular?», *Foro de Educación* 14, no. 20 (enero de 2016): 105-28, https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.007.
[8] Viñao Frago, «El pacto educativo».
[9] Manuel Puelles Benítez. *Política y educación en la España contemporánea* (UNED, 2014).
[10] Torcal y Martini, «Los efectos negativos».
[11] Lucía Lomba-Portela, Sara Domínguez-Lloria, y Margarita Rosa Pino-Juste, «Resistances to Educational Change: Teachers' Perceptions», *Education Sciences* 12, no. 5 (mayo de 2022): 359, https://doi.org/10.3390/educsci12050359.
[12] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, «Citizenship Education at School in Europe, 2017» (LU: Publications Office, 2018), https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166.

democrática y participación activa,[13] fue acogida de forma desigual en los distintos sistemas educativos nacionales. El impacto de estas orientaciones supranacionales sobre la legislación española ha sido analizado desde la perspectiva de la transferencia educativa. Aunque las resoluciones europeas no son jurídicamente vinculantes, sí generan marcos de referencia que influyen sobre las políticas nacionales, especialmente en momentos de reforma.[14] En el caso español, los informes de Eurydice y las declaraciones del Parlamento Europeo han servido de referencia para justificar reformas curriculares,[15] aunque su implementación ha estado mediada por el contexto político interno. La crisis económica de 2008 marcó un giro en el discurso europeo: de la cohesión social y el ideal de ciudadanía activa, se pasó a una instrumentalización de la educación al servicio de la empleabilidad y la competitividad. Posteriormente, a partir de 2015, el impacto sobre la opinión pública de las acciones terroristas en Dinamarca y Francia impulsaron una nueva narrativa centrada en la seguridad y la cohesión social, como evidencia la Declaración de París y las acciones emprendidas por la Comisión Europea.[16]

Así pues, el periodo 2005-2013 en España puede considerarse una etapa de transición y tensión entre dos modelos: uno que promueve la educación cívica como motor de integración democrática y otro que la subordina a prioridades económicas.[17] El objetivo principal de esta investigación es comprender cómo dialogan la LOE (2006) y la LOMCE (2013) con las resoluciones y recomendaciones europeas en materia de educación para la ciudadanía. Para ello, se ha adoptado una metodología cualitativa basada en el análisis crítico documental, combinando el enfoque de análisis conceptual y educativo crítico con los principios de la *Reflexive Thematic Analysis* de Braun & Clarke.[18]

Los documentos analizados incluyen los textos legales de ambas leyes, los informes de Eurydice sobre educación cívica y ciudadana de 2005 a 2017, así como las declaraciones públicas y en sede parlamentaria de los principales actores políticos de cada etapa. El análisis se centra en las concepciones subyacentes de ciudadanía, los mecanismos de implementación curricular y el grado de adecuación a los marcos europeos de referencia. Este enfoque permite no solo identificar similitudes y diferencias entre los textos, sino también interpretar las motivaciones políticas detrás de cada reforma y evaluar su coherencia con los principios de la gobernanza global educativa.[19]

2. La ciudadanía como campo de disputa ideológica

Tanto la LOE como la LOMCE recogen en sus formulaciones ciertos elementos de la educación para la ciudadanía promovida por la Unión Europea. No obstante, existen diferencias sustanciales en el enfoque, profundidad y forma de implementación. La LOE

[13] David Kerr, Avril Keating, y Eleanor Ireland, *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project* (NFER/CIDREE, 2009), www.nfer.ac.uk.

[14] Laura B. Perry y Geok-hwa Tor, «Understanding Educational Transfer: Theoretical Perspectives and Conceptual Frameworks», *Prospects* 38, no. 4 (diciembre de 2008): 509-26, https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3.

[15] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, «Citizenship Education at School».

[16] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Promoting Citizenship and».*

[17] Enric Prats, «¿Educación cívica o educación para la ciudadanía? Lo que acontece en Europa», en *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (XIII Congreso Nacional de Educación Comparada, Huelva, Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva, 2012), 9; Vázquez Ramil y Porto Ucha, «Temas transversales, ciudadanía».

[18] Virginia Braun y Victoria Clarke, *Thematic Analysis: A Practical Guide* (Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: SAGE, 2022).

[19] Elfert y Ydesen, *Global Governance of Education.*

representa una propuesta ambiciosa, con un enfoque maximalista de la ciudadanía. Introduce una asignatura específica con contenidos estructurados y objetivos claros centrados en el respeto a los derechos humanos, la diversidad y la participación democrática (Ley Orgánica 2/2006). El preámbulo de la ley destaca la educación como medio para la cohesión social y la formación de ciudadanos críticos, responsables y libres. Además, se conecta explícitamente con los compromisos europeos en materia de calidad, participación y aprendizaje a lo largo de la vida. Por su parte, la LOMCE adopta un enfoque más instrumental, subordinando la educación cívica a objetivos de mejora de resultados académicos y eficiencia del sistema.[20] Aunque incluye la educación para la ciudadanía como contenido transversal, elimina la asignatura específica, dificultando así su transmisión real al aula. Esta decisión responde más a una lógica de neutralización ideológica que a una preocupación técnica o pedagógica.

En ambos casos, la legislación fue acompañada de una fuerte carga ideológica y una importante movilización social. La implantación de Educación para la Ciudadanía fue combatida activamente por organizaciones católicas como CONCAPA, que la interpretaron como una imposición estatal de valores contrarios a su visión del mundo.[21] Estas organizaciones ya presentaban un amplio historial de búsqueda de internacionalización de sus demandas, basando su discurso en interpretaciones de resoluciones del Parlamento Europeo –como la resolución Luster de 1984– para defender su derecho a la libertad de enseñanza y la objeción de conciencia.[22] Por su parte, el gobierno conservador que impulsó la LOMCE respondió a esas demandas, incorporando en la nueva ley un enfoque más favorable a los intereses de los sectores católicos, aunque sin satisfacer plenamente a sus distintas corrientes internas, ya que en el debate interno del grupo popular anterior a la propuesta de ley prevaleció la corriente económica frente a la religiosa.[23]

Además del contenido curricular, la participación democrática se manifiesta en la organización y gestión de los centros educativos y, en este aspecto, las diferencias entre LOE y LOMCE también son notables. La LOE apostó por estructuras colegiadas como los Consejos Escolares, en los que participaban activamente docentes, familias, estudiantes y personal de administración, lo cual respondía a una concepción de la escuela como comunidad educativa democrática. Esta estructura buscaba fomentar la corresponsabilidad y la participación ciudadana desde el ámbito escolar, en coherencia con el propio preámbulo de la ley, que define la educación como «el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica» y destaca su papel en «fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales» (LOE, 2006). En cambio, la LOMCE redujo notablemente el peso del Consejo Escolar, reforzando la figura del director y orientando la gestión hacia un modelo más jerárquico y centrado en la eficiencia. Esta transformación, en línea con la lógica de mercado de la ley, implicó una visión más limitada de la democracia en los centros, que dejó de concebirse como práctica educativa y pasó a ser una estructura de gobernanza

[20] Puelles Benítez, *Política y educación.*
[21] Tamar Groves, *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*, trad. Ben Engel (Palgrave Macmillan, 2014), https://doi.org/10.1057/9781137323743; Tamar Groves y Ignacio Navarrete-Sánchez, «Religion, Catholic Civil Society and the Struggle over Notions of Citizenship in the Spanish Education System: A Case of a Parents' Association (1975–2013)», *European Educational Research Journal*, 17 de abril de 2025, 14749041251333456, https://doi.org/10.1177/14749041251333456.
[22] Redacción ABC, «Carmen de Alvear: Es urgente la necesidad de alcanzar un pacto escolar en España», *ABC*, 18 de noviembre de 1984.
[23] Javier González-Moreno, *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)* (Ministerio de Educación, 2021).

tecnocrática. Así lo expresa también su preámbulo, al señalar la necesidad de «modernizar el sistema educativo para que incremente la empleabilidad de los jóvenes y la capacidad de emprendimiento, mediante una formación más individualizada». Esta diferencia institucional refuerza el contraste entre los dos modelos de ciudadanía propuestos: uno participativo, comunitario y formativo, y otro funcional, individualizado y orientado al rendimiento.

3. Conclusiones

La comparación entre la LOE y la LOMCE, a la luz de los marcos europeos y del contexto político nacional, así como de las propias respuestas que ofrecen ambos modelos a los retos de la organización escolar, permite extraer varias conclusiones relevantes. En primer lugar, ambas leyes recogen elementos de las recomendaciones europeas en materia de ciudadanía, aunque con diferente intensidad y orientación. La LOE se alinea más claramente con el enfoque de competencias y la concepción maximalista promovida desde Europa,[24] mientras que la LOMCE responde a una lógica de contención ideológica y subordinación a intereses políticos, económicos y morales internos. En segundo lugar, el proceso legislativo evidencia la ausencia de un diálogo técnico y estable en materia educativa. Las reformas se utilizan como herramientas de confrontación política, lo que impide su consolidación y genera resistencias estructurales por parte del profesorado, convertido en sujeto pasivo de decisiones impuestas desde arriba. En tercer lugar, la transferencia de políticas europeas a nivel nacional no ocurre de forma automática ni neutra, sino mediada por filtros ideológicos, culturales y estratégicos. La lógica de *refraction* y *reflection*[25] permite entender cómo las recomendaciones internacionales son reinterpretadas en función de los intereses y tensiones internas. Por último, la estabilidad y eficacia de una política educativa depende menos de su orientación ideológica que de su legitimidad técnica y de su capacidad para generar consenso social. En este sentido, resulta urgente reforzar la dimensión técnica de la legislación educativa, promoviendo procesos deliberativos estables y evitando el uso partidista de la educación como instrumento de polarización.

[24] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, «Citizenship Education at School».
[25] Perry y Tor, «Understanding Educational Transfer».

Taller 3. La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020). Mostrando recursos y experiències

Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga (España)
sanchidrian@uma.es

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla (España)
lrubio@us.es

La educación en Andalucía. Asignaturas pendientes

Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga (España)
sanchidrian@uma.es

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla (España)
lrubio@us.es

RESUMEN: El objeto de esta comunicación es dar a conocer el libro *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2010)*, resultado del proyecto de investigación «La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020): Mostrando recursos y experiencias», financiado por la Junta de Andalucía, Fondos FEDER, del que somos responsables. Este proyecto pretende acercar a la sociedad, no sólo al mundo académico, los cambios experimentados dentro y fuera de las aulas, romper estereotipos y reivindicar, en tiempos de memoria, la necesidad de la investigación en historia. La mayor parte de los miembros de este proyecto hemos dedicado muchos años de investigación a la historia de la educación en Andalucía desde el siglo XVIII hasta el XX y sentimos la necesidad de acercarnos a la historia reciente de la educación en Andalucía y acercársela a la sociedad andaluza. Los capítulos del libro recorren la mayoría de los niveles del sistema educativo (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas y políticas de enseñanza superior e investigación); también hay otros dedicados a temas transversales como política educativa, formación de profesores, mujer y educación e investigación en historia de la educación. Nuestro objetivo no es resumir los capítulos, ahí están al alcance de todos, sino destacar aspectos generales. Aunque son muchas las maneras de investigar y escribir la historia de la educación andaluza durante los treinta años considerados esta obra permite conocer avances conseguidos, tareas pendientes y lo que podría ser prioritario para el futuro próximo.

PALABRAS CLAVE: Andalucía; Historia pública; Historia de la Educación.

1. Políticas públicas en materia de educación general

El desarrollo legislativo de la Constitución Española de 1978 permitió dotar al Estado de una estructura descentralizada en diecisiete territorios históricos y comunidades autónomas, con Parlamentos, Cortes o Asambleas dotados de plena capacidad legislativa

a cuyos gobiernos fueron transferidas las competencias en educación. Junto a ellos existen dos Asambleas en ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) sin capacidad legislativa plena. Cada uno de los territorios autónomos posee el equivalente a un departamento de Educación que en Andalucía se concretó en el R.D. 3936/1982 de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma en materia de educación.

Las políticas en educación en Andalucía han estado definidas por las ideas y programas impulsados por gobiernos socialistas entre 1982 y 2018. Desde 2018 los gobiernos de coalición del Partido Popular han definido las reformas que han ido luego moldeando el sistema educativo regional. La extensión progresiva del acceso a la educación infantil, específicamente para los niños de 0 a 3 años, y la integración de los cuidados, etapa crucial del desarrollo, ha sido una de las iniciativas más destacadas. En los niveles de enseñanza general, la educación primaria en Andalucía se inicia con la reforma impulsada en 1990 por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, que también supuso un decidido impulso a la democratización de la educación secundaria (LOGSE), y a las políticas y medidas adoptadas para garantizar un acceso más equitativo y de calidad en este nivel educativo. Por su parte, esta reforma legal fue determinante también para el desarrollo de las enseñanzas artísticas, especialmente en música y danza que también crecieron dentro del sistema educativo andaluz. Otra faceta importante resulta del análisis de las estrategias y cambios que han tratado de adaptar la Formación Profesional a las necesidades del mercado laboral y las demandas sociales durante estos años.

La política educativa en materia legislativa y en su proyección social ha estado definida por las ideas y proyectos propios del partido político que ha gobernado Andalucía. Bajo gobiernos socialistas, en una etapa inicial estuvo enfocada en reducir el analfabetismo y la desescolarización. Una fase posterior se inició tras equipararse a otras autonomías. Entonces, la política acentuó algunos de los aspectos involucrados en la medición de la calidad educativa con enfoque técnico alineado con los postulados liberales en educación. Indicadores como la tasa de idoneidad o tasa neta de escolarización (relación entre el número de estudiantes matriculados en el curso que corresponde a su edad y la población total de esa edad), el fracaso escolar, el abandono escolar temprano y los resultados en pruebas de rendimiento escolar externas situaron a Andalucía en los últimos lugares entre las comunidades autónomas. De hecho, la política educativa además de compensar desigualdades debe mejorar sus resultados y la integración social de sus ciudadanos. Relacionados con esta realidad existen diversos factores extraescolares, como el entorno familiar y el contexto social, económico y cultural, que han condicionado los resultados de las políticas. A partir de estos desafíos, parece oportuno demandar que la Junta de Andalucía dé una mayor prioridad política y presupuestaria a la educación para lograr una mejora sustancial que transforme la educación en un instrumento eficaz para compensar las desigualdades sociales.[1] Esta realidad se une, a pesar de los importantes avances, a los problemas de implicar a toda la población en edad escolar en su formación general y también en la de democratizar la enseñanza media, el bachillerato y en favorecer el acceso a la superior y universitaria. Entre las incógnitas por dilucidar se halla el papel y la evolución de la enseñanza concertada en Andalucía, en la medida que el desarrollo del mandato constitucional ha beneficiado tanto al Estado autonómico como al sector privado en un modelo de planificación general de la enseñanza que combina la financiación pública con la gestión privada. Las políticas de enseñanza superior e investigación en

[1] Manuel Hijano del Río y Diego Sevilla Merino, «Política Educativa de la Junta de Andalucía durante los gobiernos del PSOE (1982-2018)», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 15-33.

Andalucía son las que más han influido en el desarrollo científico y técnico de la región, destacando los logros y también los desafíos enfrentados. Estos desafíos incluyen la necesidad de mejorar la infraestructura, incrementar la financiación, fomentar la colaboración internacional y asegurar una transferencia efectiva del conocimiento y las tecnologías desarrolladas en las instituciones académicas a la sociedad y la industria.[2]

2. El sistema educativo

El proceso de desarrollo autonómico favoreció la progresiva democratización del sistema educativo mediante la universalización de la enseñanza primaria, la secundaria obligatoria, y la extensión y generalización de la educación infantil.[3] Este esfuerzo ha sido de notable importancia en Andalucía al estar situada en sus indicadores educativos por debajo de la media española y europea. El modelo de inclusión alcanzado en la educación primaria andaluza ha sido responsabilidad principal de los centros públicos. Una de las disfunciones mayores es la progresiva disminución del fomento de la cultura andaluza en la educación primaria por parte de la administración autonómica.

Las reformas educativas impulsadas por la LOGSE tenían como objetivo principal ampliar y democratizar el acceso a la educación secundaria en Andalucía, afrontando diversos desafíos estructurales y socioeconómicos. La escolarización completa de la población más allá de la enseñanza primaria, hasta los 16 años, fue resuelto sobre todo por el sector público. Se encargó de llegar a las zonas más deprimidas y aplicar los recursos de refuerzo necesarios a partir de la LOGSE. Los conciertos educativos con los colegios privados, en Andalucía sobre todo en zonas urbanas de mayor nivel de renta son los que permitieron completar la oferta de formación. Sin embargo, uno de los principales problemas de la región son las elevadas tasas de abandono escolar. De hecho, en 2007, más del 36% de los chicos y el 25% de las chicas dejaban el sistema escolar sin completar la Enseñanza Secundaria Obligatoria y no continúan formándose. Esta cifra ha ido disminuyendo hasta el 15,54% en 2024 según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) y se va acercando a la media nacional (13%), aún alejada de la media europea y del objetivo del 9% marcado por la UE para 2030. La reducción observada en Andalucía supone un avance significativo, pero es un tema en el que hay que continuar trabajando

En cuanto a la enseñanza de las artes de Andalucía, la aplicación de la LOGSE y las reformas educativas posteriores las han transformado, integrando música y danza en el sistema educativo y fomentando una mayor inclusión y reconocimiento de estas

[2] Juan Luis Rubio Mayoral, «Ciencia, técnica y desarrollo. El papel de las políticas de enseñanza superior e investigación en Andalucía (1978-2023)», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 125-139.

[3] Carmen Sanchidrián Blanco, «La educación infantil de cero a tres años: cuidado y educación no es igual a escolarización», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 35-53; Manuel Hijano del Río y Francisco Martín Zúñiga, «La enseñanza primaria en Andalucía a partir de las políticas educativas de la comunidad autónoma: desde la LOGSE (1990) a la actualidad», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 55-75; Isabel Grana Gil, «La democratización de la segunda enseñanza en Andalucía (1990-2020)», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 77-93; Mónica Torres Sánchez y Luis Martínez Izquierdo, «Las reformas de la formación profesional en el sistema educativo andaluz: (1990-2023)», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 95-108.

disciplinas. La continua evolución de las políticas educativas deberá abordar el reto de adaptarse a las cambiantes demandas culturales y tecnológicas.[4]

3. Temas transversales

Entre los temas más destacados, además de los cambios experimentados en todos los niveles del sistema educativo, aparecen algunos transversales como la educación de las mujeres en Andalucía[5] y la formación del profesorado que ocupa una posición esencial para entender que las prácticas formativas han contribuido a la mejora del sistema en las etapas de infantil, primaria y educación especial.[6] La formación del profesorado de educación secundaria sigue suscitando dudas sobre sus logros, siendo necesario hallar un modelo capaz de adaptarse a los desafíos en la formación docente en este nivel educativo.[7] Un balance sobre la investigación en la historia de la educación en Andalucía permite valorar las principales investigaciones y contribuciones académicas que han enriquecido el conocimiento sobre la evolución educativa en la región. La creación de las Facultades de Educación en todas las provincias andaluzas, la puesta en marcha del Máster de Secundaria y el desarrollo de los Centros de Profesores son hitos que han tenido lugar en estas décadas.

Por último, en la medida en que las tesis doctorales son un indicador fiable de la evolución y valor de un área de conocimiento, en la base de datos TESEO en las tres décadas que comprende el estudio, se han hallado un total de 71 tesis doctorales, realizadas en universidades españolas, que tienen como objetivo estudiar la historia de la educación en Andalucía.[8]

4. Conclusiones

1. La mayor parte de la educación en Andalucía es pública, siendo una de las Comunidades donde mayor peso tiene esta enseñanza frente a la concertada o la privada que es minoritaria, aunque se observa un crecimiento en los últimos años.

2. Uno de los cambios más evidentes ha sido la llegada masiva de mujeres a las aulas, como alumnas y profesoras. Los avances en lo relativo a la igualdad entre hombres y

[4] María del Carmen Aragú Cruz, «El desarrollo de las enseñanzas artísticas en Andalucía: el caso de la música y la danza», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 109-124.

[5] Victoria Robles Sanjuán y Natalia Reyes Ruiz de Peralta, «La educación de las mujeres en Andalucía: evolución e iniciativas coeducativas», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 141-155.

[6] María del Mar Gallego García, «Tres décadas entrelazando caminos: la formación inicial y permanente del profesorado. Como herramienta de mejora del sistema educativo en Málaga (1990–2020)», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 157-172.

[7] Juan Carlos González Faraco, Heliodoro Manuel Pérez-Moreno y Juan Ramón Jiménez-Vicioso, Juan Ramón, «La formación del profesorado de educación secundaria en Andalucía (2009-2024). Balance crítico y perspectivas», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 173-186.

[8] Victoria Eugenia Álvarez Jiménez y María Dolores Molina Poveda, «Tesis de Historia de la Educación sobre Andalucía: 1990-2020», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020)*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 187-201.

mujeres son evidentes, pero se observan retrocesos, quizá más en la calle que en las aulas, que hay que estudiar con detenimiento

3. El paralelismo entre los mapas del analfabetismo en España a mediados del XIX y el de los resultados de PISA en el siglo XXI tiene que ser un acicate para trabajar seriamente desde las políticas educativas y desde la vida diaria en las aulas y en la sociedad.

4. El trabajo realizado ha sido enorme. También lo son los desafíos pendientes si queremos que Andalucía abandone los puestos que ahora ocupa en muchos indicadores.

5. El papel de los historiadores en las sociedades democráticas es clave pues deben esforzarse en «desbaratar los embustes y las leyendas que nunca dejan de difundir los intoxicados por las ideologías».[9]

Es necesario conocer la historia de la educación en Andalucía para saber cómo nos encontramos, y para conocer los problemas que debe solucionar la política educativa y el trabajo diario en cada una de las instituciones docentes, desde educación infantil hasta la superior que tienen un compromiso permanente con la sociedad andaluza. La historia permite explicar, entender lo sucedido y cómo ha sucedido. Su función nunca debe ser la de justificar los hechos. Es evidente que los resultados de la investigación histórica en educación contradicen o esclarecen falsos mitos y acaban con percepciones erróneas o interesadas. De manera que cuando Marc Depaepe mantenía que el éxito de las innovaciones pedagógicas resultaba infrecuente, porque eran las circunstancias sociales en cada tiempo histórico antes que la competencia profesional acumulada las que condicionaban la pedagogía.[10]

Es necesario estudiar con perspectiva histórica y métodos científicos el pasado reciente de nuestra Comunidad Autónoma. El trabajo realizado en ella ha sido enorme, y de ello hay numerosos ejemplos en este libro. También hay muchas referencias a los desafíos pendientes si queremos que Andalucía abandone los puestos que ahora ocupa en muchos indicadores en los que se ha avanzado, pero no lo suficiente.

Por último, insistimos en que el término historia aparece hoy frecuentemente y quizá se use demasiado a la ligera: hay un claro interés hacia las novelas, series y películas históricas, hay incluso políticas de memoria, pero ni la memoria ni las políticas de memoria son historia. Por eso, parafraseando el título de una obra de Santos Juliá, en tiempos de memoria, reivindicamos la necesidad de la historia.

El papel de los historiadores en las sociedades democráticas libres avanzadas es clave frente al descrédito que determinadas posiciones políticas pretenden extender contra científicos y universitarios por lo que es necesario esforzarse en «desbaratar los embustes y las leyendas que nunca dejan de difundir los intoxicados por las ideologías».[11]

[9] Antonio Muñoz Molina, *Cuando todo era sólido* (Barcelona: Seix Barral, 2011), 251.
[10] Marc Depaepe, *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos* (Barcelona: Gedisa, 2006), 28.
[11] Muñoz Molina, *Cuando todo era sólido*, 251.

La segunda enseñanza en Andalucía (1990-2020)[1]

Isabel GRANA GIL
Universidad de Málaga (España)
imgrana@uma.es

RESUMEN: La Historia de la Educación en Andalucía ha sido objeto de valiosos trabajos. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza secundaria se refiere apenas se le ha prestado atención al último cuarto del siglo pasado y el primero del XXI. Nuestro objetivo es analizar el desarrollo de la enseñanza secundaria en Andalucía durante las 3 últimas décadas que han traído muchos y significativos cambios, fundamentalmente de la mano de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La LOGSE estableció una fragmentación de este tipo de enseñanza dividiéndola en dos: la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y la educación secundaria postobligatoria que incluye el Bachillerato.

El primer gran reto con el que se encontró Andalucía en la década de los 90, era la escolarización de toda la población hasta los 16 años. Unos de los problemas endémicos con los que se ha enfrentado la región en estos años es el tema del abandono y el fracaso escolar. En este sentido, gracias a las medidas que se han puesto en marcha, ha disminuido sensiblemente, a pesar de ser aún muy preocupantes. Otro dato que llama la atención, aunque no es exclusivo de Andalucía, es la feminización de la enseñanza secundaria no obligatoria, a pesar de que persisten las diferencias de género a la hora de elegir las distintas ramas de bachillerato. Durante el periodo estudiado la segunda enseñanza ha seguido y, sigue un camino de democratización en el comprobamos que un mayor número de chicos y chicas acceden a la secundaria no obligatoria.

PALABRAS CLAVE: Andalucía; Secundaria; ESO; Bachillerato; LOGSE.

1. Introducción

La Historia de la Educación en Andalucía ha sido objeto de valiosos trabajos. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza secundaria se refiere apenas se le ha prestado atención al último cuarto del siglo pasado y el primero del XXI.

Nuestro objetivo es analizar el desarrollo de la enseñanza secundaria en Andalucía durante las 3 últimas décadas que han traído muchos y significativos cambios, fundamentalmente de la mano de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

La LOGSE estableció una fragmentación de este tipo de enseñanza dividiéndola en dos: la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y la educación secundaria postobligatoria que incluye el Bachillerato.

[1] Este capítulo es un resumen de Isabel Grana Gil, «La democratización de la segunda enseñanza en Andalucía. 1990-2020», en *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020). Logros y desafíos*, coords. Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral (Madrid: Dykinson, 2024), 77-93.

2. Política educativa sobre educación secundaria

La Comunidad andaluza recibió las competencias básicas en educación no universitaria en 1982 y 1984, poco antes de que el Estado central publicara la LODE. A partir de ese momento, el principal objetivo de los sucesivos responsables de la Consejería de Educación en Andalucía fue la adaptación de los recursos materiales y personales traspasados a los requisitos que fijaba dicha Ley, pero teniendo en cuenta que la mayor parte de estos recursos estaban en manos públicas, esto es, que las posibilidades para que Andalucía pudiera establecer conciertos educativos con colegios privados estaba limitada por la escasa cantidad de estos en comparación con otras comunidades autónomas. Los problemas en materia de educación secundaria en Andalucía en los 80 parecía clara: faltaban servicios, particularmente en las zonas de menos renta.

Así, la trayectoria de la política de educación secundaria en Andalucía se inicia en 1985 con el objetivo de extender la prestación de los servicios, construyendo más centros públicos e incrementando la dotación de personal y medios materiales. Para afrontar, primero, el incremento de alumnos de los años 80, segundo, la extensión de la edad de educación obligatoria y, tercero, el incremento de los servicios de atención a los alumnos con dificultades y la diversidad, introducida en la década de 1990 con la LOGSE.

La LOGSE estableció los conciertos, particularmente con colegios religiosos católicos, como una forma de asegurar un derecho de libre elección de valores por parte de los padres, por lo que la Junta de Andalucía debía respetarlos. En Andalucía la mayoría de los colegios privados deseaban firmar conciertos con la Junta a principios de los años 90, por lo que se incorporó al sistema público alrededor de un 25% más de oferta de plazas sobre las que tenían los institutos públicos. Así, se llegó a una proporción 80 /20 % entre institutos de gestión directa y centros concertados.[2]

Sin embargo, tanto el Gobierno andaluz como los actores sociales más relevantes, tales como AMPAS, sindicatos y partidos políticos, coincidían en que Andalucía tenía dos problemas en la educación secundaria, que estaban ligados entre sí: el abandono y el fracaso escolar. El abandono escolar era un fenómeno que existía en Andalucía con anterioridad al traspaso de la competencia, ya que, tradicionalmente, en las zonas rurales los padres reclamaban a sus hijos a edades tempranas para trabajar. Así, muchos jóvenes andaluces no terminaban sus estudios.

Junto a este fenómeno de abandono está el fracaso escolar, la falta de superación de los requisitos mínimos para permanecer en el sistema educativo. La LOGSE había flexibilizado los criterios para que los alumnos superaran los cursos, aunque tuvieran que aprobar todas las asignaturas para superar el paso de un ciclo educativo a otro. La mayor parte de los casos de fracaso escolar en Andalucía suelen acabar en abandono, por lo que este problema está directamente relacionado con el anterior. Para solucionar estos dos problemas, el Gobierno andaluz rediseñó su política educativa en 2007 a través de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), que establecía como objetivos prioritarios eliminar el abandono y mejorar el rendimiento de los alumnos.

Respecto al fracaso escolar, la LOGSE estableció programas concretos para luchas contra esas lacras tales como personalización para los alumnos con especiales dificultades con clases de apoyo y refuerzo; incremento de la oferta de itinerarios curriculares, o la

[2] Esther del Campo y Eliseo López Sánchez, «Modelos educativos y políticas de educación secundaria en Andalucía, Madrid y País Vasco: problemas, agendas y decisiones», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, no. 13 (2025): 25-43. https://doi.org/10.24965/gapp.v0i13.10236

promoción del uso de las nuevas tecnologías como medio para integrar a los jóvenes en el sistema educativo, por ejemplo.

Además, en Andalucía, como en otras comunidades autónomas, también se han desarrollado programas cofinanciados y diseñados por el Ministerio de Educación, como Aula 2.0, que pretendía incorporar pizarras digitales y acceso a internet en las aulas, o el programa de entrega de ordenadores portátiles básicos a los alumnos de secundaria. La Junta, además, ha implementado otros programas propios.[3]

La LOE fue modificada en 2013 por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Entre las novedades más controvertidas que introdujo figura la realización de una evaluación individualizada al término de la ESO, que tenía un carácter censal, externo, se aplicaba a todo el alumnado del cuarto curso de la etapa y tenía plenos efectos académicos.[4]

3. Evolución de la enseñanza secundaria en Andalucía

Durante la década de 1990, la etapa de Educación Secundaria estuvo sometida a un proceso de reestructuración profundo y dilatado, no culminándose la implantación del modelo LOGSE hasta los inicios del nuevo siglo.

3.1. *Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*

A lo largo de la década de los diez, la población escolar que cursaba enseñanzas obligatorias de Secundaria se ha reducido en casi 7.000 alumnos y alumnas, aun cuando desde el curso 2012/13 se haya producido una discreta y sostenida recuperación. Este comportamiento ha tenido como consecuencia un adelgazamiento de la presencia de la ESO en el conjunto de la Secundaria, que pasó del 62,6% al 54,4% en el periodo 2007-2014. El hecho de que la matriculación global en el resto de las enseñanzas de Secundaria se haya recuperado durante los últimos años con más vigor que en la ESO, ha determinado que su participación haya remontado lentamente, situándose en el curso 2017/18 en el 56,1%. El fenómeno no afecta en exclusiva a la población escolar andaluza, sino que es común a toda España.

	ALUMNOS	ALUMNAS	% MUJER	TOTAL	% E. SECUNDARIA
ESO	197.141	187.616	48,8	384.757	56,1
Bachillerato	65.575	72.054	52,4	137.629	20,1
FP Básica	9.621	3.371	25,9	12.992	1,9
C. Formativos G. Medio	34.959	27.292	43,8	62.251	9,1
C. Formativos G. Superior	33.568	33.329	49,8	66.897	9,7
ESPA	11.070	10.687	49,1	21.757	3,2
TOTAL	**351.934**	**334.349**	**48,7**	**686.283**	**100,0**

Tabla 1. Alumnado matriculado en Educación Secundaria. Distribución por sexo y etapa/nivel. Curso 2017/18. Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía Curso 2017/18.

[3] Del Campo y López Sánchez, «Modelos educativos y políticas de educación secundaria».
[4] Consejo Escolar de Andalucía, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía Curso 2017/18* (Sevilla: Consejo Escolar de Andalucía, 2020). https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/documents/265415/336133/17-18.pdf/f959811d-7db8-4536-2d61-4af9290395fd?version=1.3

En este contexto, un primer rasgo diferencial que reviste la población escolar de la ESO en Andalucía respecto a la media española se deriva de su estructura demográfica, al contar con un mayor volumen de población en el tramo 13-16 años, lo que implica un nivel de gasto educativo comparativamente mayor.

Una segunda diferencia respecto a la media española radica en la estructura de la matriculación de acuerdo con la titularidad de los centros educativos donde se imparte. De acuerdo con los datos relativos al curso 2017/18, un 75,1% del alumnado de la etapa se encontraba matriculado en centros de titularidad pública, correspondiendo a las enseñanzas concertadas y no concertadas un 21,5% y 3,4% respectivamente. Los datos, con pequeñas variaciones motivadas por el reforzamiento reciente de la matriculación en centros privados no concertados, se mantienen estables desde cursos atrás, dibujando una estructura que contrasta con la media española, aunque no es la única comunidad que se encuentra en este caso. La matriculación en centros de titularidad pública se sitúa así en unos niveles que son casi diez puntos superiores a la media española (65,5%), ampliándose aún más las diferencias si la comparación se establece con la media del resto de las comunidades (63,1%). En una relación inversa se sitúa la matriculación en régimen de concierto (21,5% en Andalucía y 32,8% en el resto de España), en tanto que el alumnado matriculado en centros privados sin concierto se mantiene en una proporción algo más cercana a la media española (3,4% y 4,1% respectivamente).[5]

3.2. *Bachillerato*

En el curso 2008/09 entró en vigor el nuevo modelo previsto en la LOE (Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establecía la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía). Tales cambios normativos, incluyendo el impulso al Bachillerato orientado a personas adultas, están en la base del crecimiento de la matriculación operado desde ese momento y hasta el curso 2013/14. En el curso 2017/18 el volumen total de alumnado matriculado, comprendiendo las modalidades presencial y a distancia, se ha reducido hasta 137.629 alumnos y alumnas, casi 5.000 menos que los existentes en el curso anterior, donde también se produjo una pérdida similar.

Consecuentemente, su presencia en el conjunto de las enseñanzas de Secundaria se ha estancado y tiende a descender. Prueba de ello es la proporción de alumnado que accede al Bachillerato en relación con la población escolar de la ESO; ya que, si en el curso 2013/14 se había alcanzado un máximo del 40,1%, esta proporción ha ido descendiendo desde entonces, situándose en el 35,8%. Pese a ello, continúa siendo la opción mayoritaria para el alumnado que accede a las enseñanzas no obligatorias una vez obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, aunque la distancia se ha recortado sensiblemente merced al éxito de otras opciones, sobre todo de la FP.

Durante el curso 2017/18 un 84% de este alumnado lo hacía en centros de titularidad pública, frente a un 5,8% que lo hicieron en centros privados en régimen de concierto y un 10,2% en no concertados. La mayor parte cursó la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (55,9%), correspondiendo el resto a las modalidades de Ciencias y Tecnología (40,1%) y Bachillerato de Artes (4%).

[5] Consejo Escolar de Andalucía, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*.

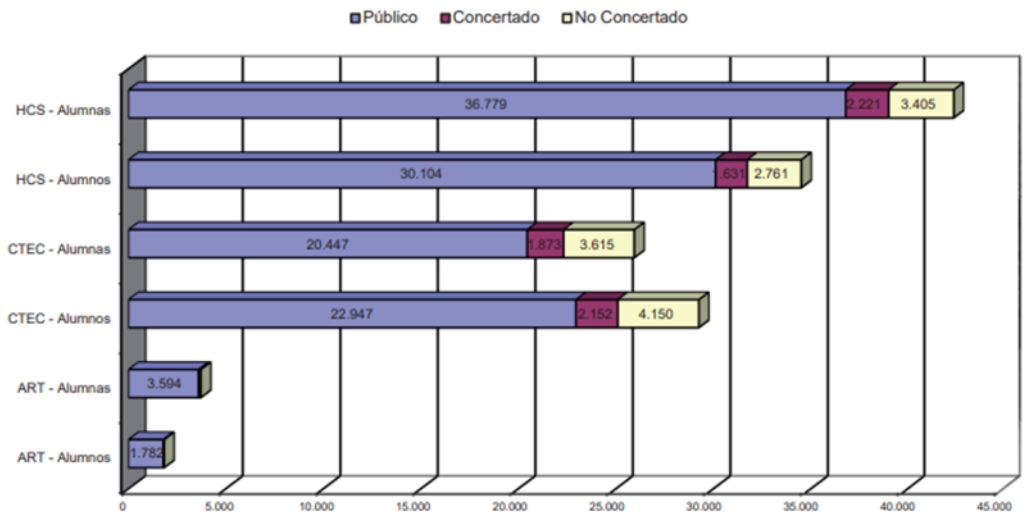


Gráfico 1. Alumnado de bachillerato. distribución por modalidad, sexo y titularidad de centros. Curso 2017/18. Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía Curso 2017/18.

La estructura del alumnado en cuanto al género el primer rasgo reseñable es la acentuación de la presencia mayoritaria de las alumnas en esta etapa, que se sitúa en el 52,4%. Dichos niveles son tanto más relevantes si tenemos en cuenta que en estos tramos de edad existen más hombres que mujeres, de modo que la mayor presencia femenina no tiene una justificación demográfica, sino que responde a una libre elección tras el término de los estudios obligatorios, en el que también tienen una mayor tasa éxito. A esto hay que sumarle el mayor éxito femenino en los estudios de bachillerato ya que por cada 100 varones en el curso 2019-2020, se han graduado 125 chicas en nuestra comunidad,[6] lo que aumenta las diferencias de género.

En lo que se refiere a la distribución entre las distintas modalidades de estudios de Bachillerato, el sistema se ha caracterizado tradicionalmente por una descompensación en cuanto a las demandas. La reestructuración a partir del curso 2008/09 de las modalidades de Bachillerato y la creación de una gran área de ciencias y tecnología ha permitido una corrección gradual, si bien avanza a un ritmo lento. Entre los cursos 2013/14 y 2019/20, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales ha disminuido su presencia, pasando del 58,6% al 51,8% del alumnado. Una trayectoria inversa ha seguido el Bachillerato de Ciencias y Tecnología, que evoluciona desde el 37,4% al 42,2%. En cuanto al Bachillerato de Artes, se ha mantenido estabilizado en torno al 4%.

Tal distribución ofrece algunas singularidades de acuerdo con el género del alumnado. Las preferencias de las alumnas se orientan más decididamente hacia los Bachilleratos de Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales, donde su presencia se viene situando tradicionalmente en valores superiores al 55%, alcanzando en el caso del Bachillerato de Artes el 67% en el curso 2017/18. En correspondencia, su nivel de participación en el

[6] Subdirección General de Estadística y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, *Anuario estadístico: Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020* (Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, edición de 2022). https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2019-2020.html ; y Consejería de Educación y Deporte, *La educación en Andalucía. Datos y cifras. Curso 2019/2020* (Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte, 2019). https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5934&tipo=documento

Bachillerato de Ciencias se mantiene establemente en torno al 46%, ascendiendo en este último curso al 47%.

4. Conclusiones

El primer gran reto con el que se encontró Andalucía en la década de los 90, era la escolarización de toda la población hasta los 16 años. En este sentido, hay que destacar que ha sido el sector público, gestionado directamente, el que se ha encargado de llegar a las zonas más deprimidas, en las que se debían aplicar mayores recursos de refuerzo a partir de la LOGSE. Actualmente se puede afirmar que la región dispone de una red educativa estable dentro de la que los colegios privados, en general, cubren la demanda de las zonas urbanas de mayor nivel de renta, aunque también están presentes en zonas urbanas antiguas o históricas con niveles menos altos de renta.

Por lo tanto, no es de extrañar el mayor peso de la enseñanza pública en nuestra comunidad, unos 10 puntos por encima de la media española, aunque en los últimos años parece que va disminuyendo.

Unos de los problemas endémicos que arrastra la región es el tema del abandono y el fracaso escolar. En este sentido, y aunque aún estamos muy lejos de las cifras del 10% a la que aspira la Unión Europea, en los últimos años y gracias a las medidas que se han puesto en marcha, ha disminuido sensiblemente, pasando del 34% en algunos años al 21% del último. Las cifras demuestran que, a pesar de ser aún muy preocupantes, hay un avance importante en este terreno.

Se constata que hay un cierto aumento del alumnado que prefiere la enseñanza concertada y privada con respecto a la pública, siendo la recuperación económica de las familias y los mejores resultados en la selectividad del alumnado de la privada las principales razones.

Otro dato que llama la atención, aunque no es exclusivo de Andalucía, es la feminización de la enseñanza secundaria no obligatoria, que es consecuencia del mayor éxito de las chicas en la ESO y su mayor tasa de graduación respecto a los varones.

También hay diferencias de género a la hora de elegir las distintas ramas de bachillerato decantándose las mujeres sobre todo por el de Artes y Ciencias Sociales y Humanidades y los chicos por el Ciencias y Tecnología, aunque en los últimos años, parece que empiezan a desdibujarse estas diferencias.

Para terminar, podemos afirmar que, durante el periodo estudiado la segunda enseñanza ha seguido y, sigue un camino de democratización en el que cada vez un mayor número de chicos y chicas acceden a la secundaria no obligatoria.

La formación profesional en Andalucía (1990-2020)

Mónica TORRES SÁNCHEZ
Universidad de Málaga (España)
motorres@uma.es

RESUMEN: La Formación Profesional ha sido una de las etapas del sistema educativo que mayor transformación ha experimentado en las últimas tres décadas (1990-2020) a nivel organizativo/institucional y pedagógico. Además, durante ese tiempo, ha mejorado considerablemente su reputación social y se han superado, parcialmente, determinados estereotipos que asociaban esta etapa como una alternativa de valor inferior a la académica. De hecho, los datos sobre la oferta educativa y la matriculación en esta etapa se han duplicado desde entonces, aunque con importantes diferencias entre las comunidades autónomas y más aún según las distintas familias profesionales. Esta aportación pretende, desde la perspectiva de la historia pública, analizar los cambios más importantes promovidos por las políticas de formación profesional en Andalucía (1990-2020) en torno a tres hitos característicos: la introducción y el difícil encaje de la formación profesional en el sistema educativo, la articulación de los diferentes sistemas de formación profesional, y la apuesta reciente por la dualización de la misma. Así también, se pretende comprender cómo se han ido construyendo una narrativa histórica del pasado no solo basada en las principales reformas educativas sino en el impacto que han tenido en los significados sociales y culturales asociados a ella.

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional; Historia Pública; Dualización; Democratización.

1. Introducción

La formación profesional (en adelante, FP) ha sido considerada durante las últimas décadas como un elemento fundamental para el futuro profesional de los ciudadanos ya que permite la adquisición de competencias para la (re)incorporación al mercado laboral así su promoción profesional mediante la formación a lo largo de la vida. Además, desde un punto de vista social y económico, es fundamental que el sector productivo disponga de trabajadores cualificados que permitan hacer frente a un contexto cada vez más competitivo y global. Debido a su importancia, la FP ha sido considera un instrumento estratégico de la política educativa y de la política de empleo y, como tal, ha sido sometida a sucesivas reformas durante las últimas tres décadas.

Esta comunicación realiza un recorrido por las principales reformas de la FP en el sistema educativo andaluz, prestando especial interés a los retos y dificultades a los que ha tenido que hacer frente históricamente, así como a los principales logros alcanzados. Para ello, se presentan tres aspectos fundamentales o hitos que ha sido rasgos característicos de la FP: la introducción y el difícil encaje de la FP en el sistema educativo, la articulación de los diferentes sistemas de FP, y la apuesta reciente por la dualización de la FP.

2. La formación profesional en el sistema educativo: un difícil anclaje

La formación profesional se introdujo en el sistema educativo con la Ley General de Educación de 1970, no sin cierto debate y polémica tanto en los documentos que

precedieron a la ley como en su desarrollo normativo.[1] En aquel momento, predominó una visión tecnocrática y práctica que consideraba la FP como una vía terminal orientada al mercado laboral y no como un nivel educativo propio.[2] Así, la FP I se concibió como una formación de iniciación para jóvenes que no habían alcanzado el título de Graduado en Educación General Básica, centrada en materias técnico-prácticas y científicas aplicadas, mientras que la FP II, dirigida a quienes terminaban el Bachillerato, adolecía de un exceso de teoría y poca relación con la práctica empresarial. La FP III, prevista como continuación universitaria, nunca llegó a implantarse. En la práctica, los centros de FP, y especialmente por las condiciones de acceso del alumnado de la FPI, cumplieron una función más social que profesional.[3] Este sistema de doble vía contribuyó a la devaluación social de la FP, que durante décadas ha sido percibida como una opción secundaria respecto al Bachillerato. Aunque el número de matriculado creció notablemente entre 1976 y 1988, duplicándose en regiones como Andalucía,[4] el Bachillerato seguía siendo la opción mayoritaria.

Durante los años 80 y 90, se impulsaron reformas para superar esa visión subsidiaria que culminaron con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. La LOGSE amplió la educación obligatoria hasta los 16 años, eliminó la FPI y organizó la FP en ciclos formativos de grado medio y superior. Su introdujeron módulos profesionales, teóricos y prácticos, como el de formación en centros de trabajo (FCT), lo que supuso una innovación que fortaleció la relación entre la escuela y la empresa y posibilitó, de esa forma, la inserción laboral.[5] Además, la LOGSE exigió el título de Graduado en Educación Secundaria para acceder a los ciclos de grado medio y el de Bachiller para los de grado superior, aunque la proporción de estudiantes que elegían la FP seguía siendo inferior a la media europea.

Sin embargo, persistieron problemas como la baja cobertura y orientación de los Programas de Garantía Social (PGS), dirigidos a quienes no obtenían el Graduado en ESO, y la dificultad para progresar desde los ciclos de grado medio a los de grado superior sin pasar por el Bachillerato.[6] En Andalucía, por ejemplo, la tasa de abandono educativo temprano era del 35,3% en el curso 2001-02.[7]

La Ley Orgánica de Educación (2006) transformó los PGS en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) permitiendo obtener el graduado en ESO o una certificación profesional. Posteriormente, la LOMCE (2013) sustituyó los PCPI por la Formación

[1] Eduardo Acero Sáez, *Crónica de la FP española. Tomo 2* (Madrid: Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993).

[2] Manuel de Puelles Benítez, «Tecnología y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992): 13-29.

[3] Julio Carabaña, «La Formación Profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio», *Política y Sociedad*, no. 1 (1988): 53-68.
Rafael Merino Parejo, «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre la integración y la segregación escolar», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 21, no. 66 (2013). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222.

[4] CIDE, *El sistema educativo español* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia) y Miguel Grande Rodríguez, «La Formación Profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, no. 16 (1997): 373-386.

[5] Oriol Homs, *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento* (Barcelona: Fundación "la Caixa").

[6] Rafael Merino, Maribel García y Joaquim Casal, «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales», *Revista de Educación*, no. 341 (2006): 81-98.

[7] Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Consejo Escolar de Andalucía, *La Formación Profesional en Andalucía* (Sevilla: Junta de Andalucía y Consejo Escolar de Andalucía, 2004).

Profesional Básica (FPB), que ofrece un certificado de profesional de nivel 1, aunque para obtener el graduado en ESO sería necesaria una evaluación final externa. Estos programas han pretendido ser una segunda oportunidad para jóvenes sin titulación, pero en la práctica siguen enfrentando dificultades tanto para la inserción laboral como para la continuidad educativa, lo que evidencia la necesidad de consolidar un sistema de FP que asegure tanto la cualificación profesional como una formación básica adecuada.[8]

3. La coordinación y articulación de los subsistemas de formación profesional

Desde finales de los años ochenta, surgió la necesidad de unificar los distintos subsistemas de Formación Profesional (FP): la reglada, la ocupacional y la continua. Esta fragmentación dificultaba una política formativa coherente y coordinada entre las diferentes administraciones implicadas: educativa y laboral.[9] Ya en los Programas Nacionales de FP (1993-1996, 1998-2002) y el Catálogo de Títulos de FP (1993), se planteó esta integración, reforzada con la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (1999). El Plan Andaluz de FP (1999) también propuso un sistema unificado mediante una agencia propia y centros integrados.

La Ley Orgánica 5/2002 elevó esta integración a norma básica mediante el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP), sustentado en instrumentos como el Catálogo Nacional de Cualificaciones (más de 650), el reconocimiento de competencias, la orientación profesional y la evaluación del sistema, su coordinación correspondía al Estado y a las comunidades autónomas. En Andalucía se creó el Instituto Andaluz de Cualificaciones en 2003 y se impulsó la creación de Centros Integrados de FP (CIPF). Aunque la intención de la Junta de Andalucía fue promover 50, en la actualidad solo existen 8.

Un hito fundamental para la transformación de la coordinación de los diferentes subsistemas se sitúa en 2018 con la aprobación del Plan Estratégico de FP[10] y se consolidó con la Ley Orgánica 3/2022, a través del establecimiento de un sistema único e integrado, modular y acumulable, con FP dual desde el primer curso. En 2024, el Consejo de Ministros aprobó los decretos para el desarrollo normativo estatal. Andalucía aplicará estas medidas desde el curso 2024-25.

4. Hacia la dualización de la formación profesional: la formación en la escuela y en la empresa

El modelo de formación en alternancia o dual, que combina periodos formativos en centros educativos y en empresas o instituciones formativas,[11] ha sido impulsado por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, la OCDE (2013) y la Comisión Europea desde la segunda década de los 2000. Esta última, en el Comunicado de Brujas, instó a «ampliar al máximo la formación basada en el trabajo»

[8] Míriam Abiétar-López, Almudena Navas-Saurín y Fernando Marhuenda-Fluixá, «Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 4, no. 2 (2015): 145-161. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.008.

[9] Francisco de Blas Aritio y Antonio Rueda, *La formación profesional en España. Documento de trabajo 2/2003* (Fundación Alternativas, 1993).

[10] Ministerio de Educación y Formación Profesional, *I Plan Estratégico de Formación Profesional de Sistema Educativo 2019-2022* (Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

[11] CEDEFOP, *Apprenticeship schemes in European countries* (Tesalónica: CEDEFOP, 2018).

con el objetivo de reducir el desempleo juvenil y mejorar la transición al empleo.[12] Este modelo, tradicional en Alemania, fue promovido por diversas instituciones europeas como ejemplo de éxito en tiempos de crisis por su impacto positivo en la competitividad, la empleabilidad y la reducción del abandono educativo temprano.[13]

En España, el impulso de la FP dual comenzó con el Real Decreto 1529/2012, aprobado durante el gobierno de Mariano Rajoy, sin un diagnóstico previo adecuado.[14] Esta norma estableció dos vías para implementar la FP dual: mediante contratos para la formación y el aprendizaje y a través de proyectos en el sistema educativo. En este segundo caso, la LOMCE definió solo los aspectos generales, dejando a las comunidades autónomas el desarrollo normativo específico. Esto ha generado una notable heterogeneidad territorial, visible en aspectos como la implicación empresarial, la remuneración del alumnado o la formación de los tutores de empresa.

En Andalucía, la FP dual se organiza en proyectos desarrollados por centros educativos en colaboración con empresas, aprobados anualmente por la administración autonómica. Desde los 12 proyectos y 207 estudiantes en 2013-14, se alcanzaron en 2022-23 un total de 772 proyectos, 14.359 alumnos, 332 centros y 11.806 empresas participantes.[15] A pesar de este crecimiento, la participación sigue siendo baja, representando solo el 5,83% del alumnado andaluz. El grado superior concentra el 6,4%, el medio el 5,5% y el básico el 4,3%, este último muy por encima de la media nacional (1,2%).[16] Existen también diferencias sectoriales: las familias no industriales ni STEM agrupan al 67,2% del alumnado dual en Andalucía; las STEM, al 31,3%; TIC, 20,4%; verdes, 19,8%; e industriales, 17,6%.

A partir del curso 2024-25, la FP dual será obligatoria en los ciclos de grado medio y superior, diferenciándose dos modalidades: general e intensiva. La intensiva supone más del 35% de formación en empresa y contrato laboral; la general, entre el 25% y 35% sin contrato. Aunque esta última no cumple plenamente con el modelo definido por CEDEFOP (2018), representa un cambio relevante respecto a la tradicional Formación en Centros de Trabajo (FCT).[17]

[12] Comisión Europea, *Declaración de los ministros de europeos de Formación y Enseñanza Profesional y la Comisión Europea sobre una mejor cooperación europea en materia de educación y formación profesionales* (Bruselas: Comisión Europea, 2010) 8-11. https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html

[13] Thomas Deissinger, «The Sustainability of the Dual System Approach to VET», en *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, eds. David Guile y Lorna Unwin (Hoboken: John Wiley & Sons., 2019), 293-310. Consejo Económico y Social, *La Formación Dual en España: situación y perspectivas*, (Madrid: CES, 2022).

[14] Benito Echeverría, «Transferencia del sistema de FP dual a España», *Revista de Investigación Educativa* 34, no. 2 (2016): 295-314. https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341

[15] Junta de Andalucía, *FP dual en Andalucía. Curso 2022/2023 Informe tras la publicación de la Resolución definitiva de proyectos aprobados de FP dual (BOJA 23 mayo 2022)*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/quiero-formarme/modalidades/fp-dual

[16] CaixaBank Dualiza, *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2023. Andalucía* (Barcelona: CaixaBank Dualiza, 2023). https://www.caixabankdualiza.es/publicaciones/investigaciones/

[17] Oriol Homs, *La formación profesional dual en España: Retos para 2030* (Barcelona: Fundación Bertelsmann: 2024). https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/la-formacion-profesional-dual-en-espana-retos-para-2030/

5. Conclusión

Este trabajo ha abordado algunas de las principales problemáticas asociadas a las reformas educativas en Formación Profesional (FP) en España y en Andalucía. En primer lugar, se ha analizado el complejo encaje de la FP dentro del sistema educativo, especialmente en la enseñanza secundaria, la articulación entre los diferentes subsistemas de FP y el creciente protagonismo de las empresas en el proceso formativo.

El diseño de los itinerarios académicos y profesionales ha sido clave para entender cómo se ha valorado la FP. Se han identificado dos enfoques: uno orientado a derivar tempranamente a los estudiantes con dificultades académicas hacia la FP, como ocurrió con la LGE, y otro más integrador, representado por la LOGSE, que propuso retrasar la diferenciación curricular para evitar la segregación social.

Sin embargo, este enfoque generó nuevas dificultades, como el elevado fracaso escolar, lo que motivó la creación de programas como los PGS, PCPI y la FP Básica. Estos intentaron ofrecer una vía más conectada con los itinerarios formativos y profesionales, y romper con la idea de la FP como una segunda opción.

Otro desafío ha sido la articulación de los tres subsistemas históricos de la FP: reglada, ocupacional y continua. La creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) y el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales marcó un avance hacia la flexibilidad, coherencia y formación a lo largo de la vida.

La reciente Ley de FP de 2022 plantea un modelo unificado y modular, centrado en la persona y su empleabilidad. Un reto clave es la consolidación de la FP Dual, donde la participación empresarial es esencial. A pesar de avances previos, su implementación aún presenta notables desigualdades territoriales.

La Educación de las Mujeres en Andalucía. Evolución e Iniciativas Coeducativas

Victoria ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada (España)
vrobles@ugr.es

Natalia REYES RUIZ DE PERALTA
Universidad de Granada (España)
nreyes@ugr.es

RESUMEN: El presente trabajo analiza cómo a pesar de la creciente presencia de las mujeres en el sistema educativo en Andalucía, aún enfrenta desafíos en cuanto a la igualdad de género. Desde 1960, las mujeres accedieron a la educación básica y posteriormente a la secundaria impulsadas por políticas económicas del franquismo que promovían su participación laboral. No obstante, la representación femenina en la educación superior, particularmente en áreas tecnológicas y científicas, es limitada. Desde esta perspectiva, se analiza el impacto de las iniciativas coeducativas. Desde los ochenta, movimientos de educadoras feministas promovieron proyectos que fomentaran la igualdad de género en las escuelas andaluzas, culminando en el I Plan de Igualdad en Educación de 2005. Este Plan, pionero en España, implementó medidas para transformar las prácticas educativas y eliminar los estereotipos de género. Sin embargo, la efectividad del Plan se ha visto limitada por la falta de recursos y de apoyo integral. También, fuera de la escuela, han surgieron espacios coeducativos, como es el caso de las ludotecas a partir, emergentes en Andalucía en los años ochenta. Fueron concebidas como entornos que promovían la igualdad de género desde la infancia, permitiendo a niñas y niños aprender y jugar sin restricciones de roles estereotipados. A pesar de los avances, persiste la necesidad de fortalecer estas iniciativas y ampliar el enfoque coeducativo en todas las etapas del sistema educativo en Andalucía, puesto que las desigualdades por género y clase continúan en las áreas tecnológicas y niveles avanzados de investigación. Es fundamental continuar consolidando los programas de igualdad y ampliar su implementación.

PALABRAS CLAVE: Coeducación; Plan de Igualdad; Feminismo; Ludotecas; Sistema Educativo.

1. Introducción

Una de las claves que explica la evolución de participación de las mujeres en el sistema educativo es la conquista de las aulas, de la docencia y de la investigación en Andalucía en el último tercio del siglo XX. Si bien podemos decir que las alumnas, profesoras e investigadoras ya ocupan legítimamente los espacios escolares y académicos, también ha de nombrarse la persistente brecha de género que, junto a otras variables, como la clase social, dificultan la permanencia de las mujeres en las etapas superiores de másteres y doctorados.

Parte de esta disparidad, junto a un conjunto de estrategias dirigidas a su solución, ha sido planteada por feministas andaluzas que realizaron las propuestas coeducativas las cuales se llevaron a cabo por grupos y redes de educadoras, quedando plasmadas en el I Plan de

Igualdad en Educación en 2005. Este Plan fue pionero en iniciativas integrales encaminadas a lograr la igualdad entre chicos y chicas.

Las educadoras también estuvieron presentes en los márgenes del sistema educativo, concretamente en los proyectos de ocio y tiempo libre donde se enmarcan las ludotecas. A través del juego, en Andalucía se diseñaron modelos coeducativos desde los años 80.

2. Andaluzas en el sistema educativo y en programas de alfabetización

Un aspecto clave de la educación institucional de las andaluzas desde 1975 ha sido la participación en el sistema educativo en todas las etapas, desde 1960, como en el resto de España, pero no en todas las ramas. Aún hoy, hay una representación desequilibrada en todas las titulaciones y áreas de conocimiento.

El motivo de esta incorporación masiva y del porqué de dicha desigualdad, tiene sus orígenes en el plan de desarrollo económico llevado a cabo en el franquismo, pues las mujeres supusieron la mano de obra necesaria para relanzar y modernizar la economía. Con esta situación, los colectivos de obreras y una parte de las chicas de clase media, comenzaron a tomar conciencias de la tensión entre la vida doméstica y las oportunidades laborales.

En la docencia, dentro de la enseñanza secundaria, se registró un esperado equilibrio por sexos en el curso 2000-2001 pero, en cambio, se mantuvo una infra representación en la universidad.[1]

Cabe señalar que este acceso a todas las etapas del sistema educativo no supone que haya una igualdad si tomamos la variable de clase social, puesto que el estatus medio-bajo fue determinante en la infra representación en todos los tramos (Marques, 2008). En Andalucía se alcanzó la igualdad en infantil y primaria entre niños y niñas en la escuela pública, en el año 2000. La elección de centros privados fue mayoritaria para las niñas, puesto que el franquismo impuso la idea de que la escuela pública era capaz de reproducir transgresiones al régimen e identidades femeninas, sospechosa de generar independencia en las mujeres, como sucedió en la II República.[2] Por tanto, las escuelas que mantuvieron valores más conservadores podían resultar espacios seguros para algunas familias a la hora de escolarizar a las niñas.

Por otro lado, las exigencias andaluzas pusieron el foco en la equiparación curricular entre niños y niñas, en la necesidad de transformar las escuelas en espacios permeados de valores igualitarios. Durante la década de los 70, se ganó la confianza en el sistema para aumentar el nivel cultural y preparar para el mercado laboral, y el movimiento feminista expresó con claridad cómo la educación era la principal herramienta para romper con los esquemas machistas que imperan en la sociedad.[3]

En esos momentos, se advirtió del dudoso futuro laboral profesional que le esperaba a las mujeres, por su marcado rol doméstico y maternal, situación que complicaba su futuro

[1] Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, *II Plan Integral de Igualdad de Género en Educación* (Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2016). https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2.

[2] María del Carmen Agulló Díaz, «Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento*, no. 21 (2017): 9-30. https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.442

[3] Maribel Lázaro y Natividad López Urquízar, *Mujer y Educación: ideario de centros escolares*. Documento inédito sobre las ponencias en las II Jornadas Estatales de la Mujer (Granada, 7-9 de diciembre). https://culturagalega.gal/album/docs/CCG_COOFFEE_jornadas_1979.pdf

laboral. Su tránsito del hogar al mercado laboral, heredado de la preparación que les había ofrecido la Sección Femenina a las mujeres durante el franquismo, las orientaba al ramo doméstico: confección, tejido, hostelería y peluquería, además de su orientación a la enseñanza del magisterio. Se hacía urgente romper con la tradición de profesiones femeninas y masculinas.

Para las mujeres que quedaron al margen del sistema educativo surgió la oportunidad de incorporarse a la cultura escrita y lectora a raíz de la educación «de adultos». Pero no solo esto, sino sobre todo las Escuelas de Alfabetización en Andalucía y las Unidades Andaluzas dirigidas a las mujeres, que representaron un 59% de las creadas a través de la Ley General del 70.[4]

2.1. *Las andaluzas irrumpen en la ciencia. Algunas cuestiones que repensar.*

A la hora de analizar a las mujeres dentro del ámbito científico, tenemos que ver que, en Andalucía, cuando hablamos de tecnología o de algunas ramas de las denominadas ciencias puras o experimentales, las mujeres no están representadas de la misma manera que lo están los varones. Además de los proyectos que incentivan a las niñas a realizar carreras tecnológicas-científicas, es necesario inspirar a los varones a participar en carreas educativas, de atención a la comunidad o propias del ámbito de la salud que están fuertemente feminizadas. Son ellos los que se resisten a incorporarse a carreras cuyas salidas profesionales e impacto laboral es menor.

Otro rasgo a tener en cuenta es el relacionado con la especialización en másteres y la dedicación a la investigación a través de los doctorados. Las andaluzas se van retirando de las etapas superiores de investigación. En los posgrados donde se cuenta con abundante financiación y adaptación al mercado laboral, la presencia de las mujeres es menor, mientras que, en el paso a másteres de Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales, las mujeres que están más presentes durante la formación de los grados descienden su participación en los másteres de estas ramas.

Las razones pueden ser variadas: de índole familiar, económico o laboral, pero también cabe pensar que el mercado laboral esté más orientado a los varones, a veces incluso contando con ellos con menos formación que las mujeres.

3. La coeducación como proyecto de igualdad entre chicas y chicos en planes y centros escolares andaluces.

En los años 80, en España, diferentes grupos coeducativos de maestras y profesoras de secundaria, formado por las feministas plantearon proyectos coeducativos. Algunas de estas feministas fueron muy activas en los movimientos de renovación pedagógica, por lo que permitieron tomar conciencia sobre la urgencia de una profunda reforma pedagógica en clave igualitaria.

En la década de los 80, las coeducadoras del MCEP plantearon debates e impulsaron publicaciones sobre roles femeninos y masculinos, patrones sexuales, valores educativos y familia. En 1981 apareció el primer monográfico coeducativo sobre Educación Sexual y en 1983, seguramente bajo la influencia de Marina Subirats, un segundo monográfico con el título Escuela y Roles sexuales. En 1994, Ana Alonso, en Chiclana, inició el

[4] Antonio Luzón, *La educación básica de adultos en Andalucía: de la ley general de Educación a la ley de adultos (1970 – 1990)* (Granada: Ed. Universidad de Granada, 1997).

proyecto «De la escuela mixta a la coeducación», crucial para las posteriores reformas coeducativas andaluzas, que cristalizarían en el I Plan (coeducativo) de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Este impulso, más algunas coeducadoras implicadas en la LOGSE, hicieron que los centros educativos andaluces se abrieran a experiencias curriculares coeducativas. Se había evidenciado las prácticas excluyentes sesgadas sobre las chicas y la sobrevaloración de los modelos masculinos. Hacía falta una alternativa en la formación libre de prejuicios y estereotipos sexuales.

A las razones pedagógicas, se le unía otras sobre la función histórico-social de las mujeres. Hacía años que desde el feminismo se denunciaba la desigualdad laboral, donde se evidenciaba el resultado de una socialización diferenciada. Se reproducían desigualdades por razón de género, por lo que el análisis educativo se centró en el enfoque androcéntrico que presentaba el sistema educativo. Se analizaron las prioridades pedagógicas y prácticas educativas; también la invisibilización de la cultura femenina; la diferencias en el trato a chicas y chicos; los modelos adecuados para trabajar en una escuela coeducativa; la revisión del currículum. Para trabajar todos estos factores, fueron apareciendo materiales diseñados por los grupos coeducativos del Instituto Andaluz de la Mujer, impulsados por la Consejería de Educación y Ciencia y motivados también por la implantación de la LOGSE, así como por algunos grupos de investigación universitarios.

Desde una visión sociológica, el matrimonio ya no suponía una salida prioritaria para las muchachas y, además, se había postergado la edad de la maternidad. Educativamente, el sistema seguía siendo sexista, plagados de estereotipos y mitos machitas. Se pusieron en marcha guías didácticas para el profesorado de Educación Infantil, dentro del Programa de Educación Afectiva y Sexual, y se adoptaron herramientas teóricas y didácticas que ayudaran a trabajar la prevención de la violencia de género con el alumnado desde infantil a secundaria.

Desde la política, en 2005, fue aprobado en el Consejo de Gobierno de Andalucía el I Plan de Igualdad entre Hombre y Mujeres en Educación, un programa de medidas integrales y multidisciplinares, que fue imprescindibles para visibilizar la importancia de las mismas y sus efectos en los centros.[5]

El Plan diseñó una intervención integral en toda la cultura escolar con prácticas docentes integradoras, aspectos organizativos con enfoque de género, enseñanza y aprendizaje horizontales e inclusivos. Se incluían elementos culturales y se partía de un nuevo paradigma, donde desde una visión holística diera a conocer la existencia de un sistema discriminatorio de género inoculado en todos los elementos curriculares: libros, relaciones humanas, representatividad, socialización diferencial, formación del profesorado, juegos, roles y estereotipos de género, entre otros.

Este Plan alcanzó a todos los niveles y tuvo un gran recorrido, pero no pocos escollos. Se señaló que la norma no alcanzó los medios de comunicación o no obtuvo suficientes

[5] Stecyl. Federación de sindicatos de trabajadores de Castilla y León, «Ha fallecido Ana Alonso, pionera en la igualdad y coeducación», Stecyl. Federación de sindicatos de trabajadores de Castilla y León, 9 de junio de 2020. https://stecyl.net/ha-fallecido-ana-alonso-referente-docente-pionera-en-la-igualdad-y-la-coeducacion

recursos para formar a las coordinaciones de coeducación en los centros educativos o para implicar más y mejor a las AMPAS y al profesorado del departamento de orientación.[6]

Para revisar todo esto, en 2016 se aprobó el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016–2021). Su novedad se plasmó en el trabajo que planteó realizar con los chicos, necesario para transformar su socialización machista, así como a mejorar la metodología del profesorado como agente activo, aunque dicho plan va dirigido a toda la comunidad educadora.

4. Primeras experiencias profesionales de ludotecas en Andalucía como espacios infantiles coeducativos.

Las ludotecas fueron concebidas como espacios de juego y se sustentaron en proyectos educativos con materiales lúdicos, juegos y juguetes. Estos proyectos fueron diseñados y guiados por un ludotecario o ludotecaria, con el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En España las ludotecas surgieron en la década de los 80, a la luz de una recién estrenada democracia y al amparo de los proyectos de ocio y tiempo libre, que durante las últimas décadas habían sido espacios educativos, muchas veces alternativos a los valores impuestos durante el franquismo.

En Andalucía, sobre todo a partir de los años 80, la transformación de las ciudades que, como en el resto de España, estaba suponiendo una pérdida de espacios para el juego de la infancia, surgieron como respuesta a nuevas necesidades. Ofrecían espacios seguros de juego, además de ayudar a la conciliación de las madres trabajadoras. Los ayuntamientos de diferentes localidades andaluzas dieron amparo a los proyectos de grupos y asociaciones que, habiendo conocido estos espacios en Cataluña, País Vasco y Madrid, proponían abrirlos en sus localidades.

Al respetar el juego y ponerlo en el centro de la acción educativa, abrían zonas de libertad y de creatividad, y el modelo coeducativo que se estaba impulsando en Andalucía también se convirtió en el modelo a seguir, puesto que el juego guiado tiene el potencial de romper estereotipos y educar en igualdad.

5. Conclusiones

El sistema educativo andaluz, su estructura, currículum, relaciones internas y potencial ilusionante y capacitador ha sido capaz en las últimas décadas de normalizar la participación de la comunidad femenina. Sin embargo, persisten visiones diferenciadas entre chicas y chicos. Esto se ve en el abandono de las especializaciones universitarias y en la lenta incorporación de las alumnas a los ciclos formativos superiores, capaces de cubrir demandas laborales y que garanticen diversificación profesional.

A la transformación democrática que han llevado a cabo las andaluzas hasta hoy, se han unido diferentes aspectos como la conciliación, uno de los motivos de la creación de las ludotecas en Andalucía. Se trata de garantizar la consolidación de proyectos educativos a través del juego, donde niños y niñas se desarrollen en libertad, eliminando estereotipos de género y, con ello, ganando en igualdad.

[6] USTEA, «Análisis y valoración de la incidencia de los planes de igualdad y coeducación», USTEA, 2016. https://educacion.ustea.org/wpcontent/uploads/sites/7/2016/03/VALORACION_PLANES_IGUALDAD_.pdff

La Historia de la Educación en Andalucía a través de las tesis doctorales: divulgación y trayectorias académicas de sus autores

Victoria Eugenia ÁLVAREZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga (España)
victoria.alvarez@uma.es

María Dolores MOLINA POVEDA
Universidad de Málaga (España)
lolamolina22@uma.es

RESUMEN: Una de las responsabilidades sociales de las universidades es la transferencia del conocimiento generado en ellas; por ello, esta comunicación se plantea el grado en que se alcanza esa transferencia en el caso de las tesis doctorales. Se plantea un estudio exploratorio de las tesis doctorales de Historia de la Educación sobre Andalucía, analizando su difusión y la continuidad o no de los autores en la universidad y/o en el campo de Historia de la Educación. Metodológicamente, se ha partido de las tesis recogidas en TESEO de 1976-2020 con el descriptor «Historia de la Educación» (1030 tesis) y después se depuraron hasta obtener las 74 tesis que conforman la muestra. A continuación, se realizaron búsquedas en Dialnet, Scopus y Google Académico para saber la trayectoria de las tesis cada autor. De los resultados, destaca que 38 han seguido su trayectoria en la universidad: 16 han seguido en Historia de la Educación, 8 en THE, y 14 en otras áreas. Respecto a su difusión, se ha realizado un semáforo de colores representando el número de publicaciones sobre dichas tesis: rojo (0), amarillo (1-3) y verde (4 o más). En total, 13 autores/as han tenido color rojo, 34 amarillo y 27 verde, destacando la correlación entre las personas que no han tenido ninguna publicación vinculada a su tesis doctoral y su no continuidad en la universidad, mientras que dos tercios de quienes han tenido color verde sí lo han hecho.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Tesis Doctorales; Trayectorias Académicas; Trasferencia del Conocimiento.

1. Introducción

Este texto aborda, a la vez, dos temas importantes: la trayectoria académica de los autores de tesis doctorales y la trayectoria de las tesis en sí, esto es, su divulgación. Hoy en día, dado que la normativa vigente exige tener algunas publicaciones sobre la tesis, esto puede parecer una cuestión menor, pero no lo ha sido en el pasado cuando no era raro que una tesis empezara y terminara su vida el día de su defensa, archivada en la biblioteca de la universidad correspondiente y en los despachos de los miembros del tribunal a los que se había hecho llegar un ejemplar.

En el caso de la Historia de la Educación, continuando otros estudios vinculados a las tesis doctorales,[1] se ha pretendido ver si se han divulgado por medio de publicaciones,

[1] Victoria Eugenia Álvarez y Carmen Sanchidrián, «La historia de la educación a través de sus tesis doctorales (España, 1940-2020)», en. *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, coord. Andrés Payà (Valencia: SEDHE-Universidad de Valencia, 2022), 277-281; Victoria Eugenia Álvarez y Carmen Sanchidrián, «Las tesis doctorales: historia, política y legislación universitaria», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 5, no. 2 (2024): 26-43. http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18975 ; María Dolores Molina, Victoria Eugenia Álvarez, Carmen

para ver la transferencia de conocimiento, e indagar en las trayectorias académicas de las personas que hicieron esas tesis doctorales, ver si han continuado en la vida académica y si esa continuidad ha estado ligada a líneas de investigación de Historia de la Educación.

Para realizar esta labor se ha decidido tomar una muestra intencional sobre autores y autoras de tesis doctorales sobre Andalucía defendidas durante el periodo 1976 y 2020, con su proceso de búsqueda y análisis basado en parte en Álvarez.[2] La idea ha sido obtener información significativa que nos permita un análisis donde se vea la difusión de las tesis doctorales y las posibles continuidades o no de las trayectorias académicas posteriores de las personas que las realizaron sobre Historia de la Educación.

2. Metodología

Para conseguir lo anterior se ha realizado una búsqueda y análisis de las tesis de Historia de la Educación (HE) encontradas en TESEO durante el periodo que va de 1976 a 2020 con el descriptor «Historia de la Educación» (subdisciplina 550607, según la nomenclatura de la UNESCO), siendo conscientes de las limitaciones que esto tiene.[3] Posteriormente, un primer filtro se ha hecho descartando aquellas tesis que, a pesar de contar con el descriptor «Historia de la Educación» en su ficha de TESEO, no eran de este campo, ya sea porque su enfoque no era histórico, porque no se referían a temas educativos, ni el director ni el tribunal tenían nada que ver con el ámbito de la Historia de la Educación, obteniéndose 1030 tesis. En un segundo filtro se han identificado un total de 74 tesis que hacen referencia al territorio andaluz: por ser estudios de instituciones educativas andaluzas, por estar referidos a ciudades, pueblos o provincias andaluzas, o por ser estudios biográfico-educativos andaluces.

Partiendo de éstas, se ha tomado como referencia a los autores y las autoras de dichas tesis para realizar una búsqueda de la producción académica de los mismos. Para ello se ha revisado los libros, capítulos de libro, comunicaciones, artículos y tesis dirigidas en DIALNET, SCOPUS y GOOGLE ACADÉMICO, de manera que se seleccionara la producción más significativa en español de cada persona, ya que estas bases de datos incluyen un número de revistas y recursos bibliográficos en español más amplio que WOS (y las revistas que están en ella se encuentran en general también en las otras tres).

Desde esas bases de datos se ha desarrollado una ficha para cada autor o autora de tesis, que ha contado con la siguiente información: autor/a, título, universidad, año, difusión y

Sanchidrián y Juan Luis Rubio, «La investigación histórico-educativa en España: líneas emergentes a partir del análisis de las revistas científicas y las tesis doctorales», en *Pensar e investigar la educación: desafíos sociales y líneas emergentes*, coords. Eduardo Vila, Teresa Rascón y Manuel Hijano (Barcelona: Octaedro, 2024), 113-141; Andrés Payà y José Luis Hernández (coords.), *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento* (Barcelona: Octaedro, 2023); Carmen Sanchidrián, Andrés Payà y Tatiane de Freitas, «Twenty-five years of History of Education Doctoral Dissertations in Spain (1990-2015). Academic and Institutional Issues», *Historie de l'Éducation* 154 (2020): 49-74. https://doi.org/10.4000/histoire-education.5525 ; Carmen Sanchidrián, Andrés Payà y Tatiane de Freitas, Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española. *Revista de Educación Superior* 50 (2021): 129-153. https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1804

[2] Victoria Eugenia Álvarez, «Clío en la educación: la Historia de la Educación a través de sus tesis doctorales» (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2024). https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/37698

[3] Carmen Sanchidrián, «Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010)», *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 273-292. http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.14

publicaciones de la tesis (libros, congresos/capítulos de libro, artículos), sigue en la universidad (s/n) y en qué universidad, área (THE, HE, Otras). Así, para identificar y clasificar la difusión de las tesis, se han seguido los siguientes criterios:

1. Tesis que no se han difundido (color rojo).
2. Tesis que se difunden de 1 a 3 publicaciones (color amarillo).
3. Tesis que se difunden en 4 o más publicaciones (color verde).

Los códigos por colores, simulando un semáforo, nos van a permitir interpretar con más claridad este aspecto.

3. Análisis

El total de la muestra es de 74 tesis, de las cuales, 44 son de hombres y 30 de mujeres. Por lo tanto, estamos hablando de una proporción aproximada de 60%-40%.

A continuación, se van a nombrar las universidades en las que se han defendido esas 74 tesis y cuántas en cada una de ellas.

US	**UV**	**UCM**	**UGR**	**UPSA**	**USAL**	**UMA**	**UNED**	**UB**
13	2	3	11	1	2	15	6	1
UJA	**UPM**	**UHU**	**UCA**	**UAL**	**UCO**	**UNAV**	**UNILEON**	
3	1	2	5	3	4	1	1	

Tabla 1. Tesis de Historia de la Educación sobre Andalucía por universidades. Fuente: elaboración propia

Es en la Universidad de Málaga donde más tesis (15) se han defendido sobre Andalucía vinculadas con la Historia de la Educación. Le siguen la Universidad de Sevilla con 13 tesis y la Universidad de Granada con 11. Esto se podría explicar, por un lado, por ser las Universidades más grandes de Andalucía y por tanto en las que se defienden más tesis doctorales, teniendo además una trayectoria en el área; y, por otro, porque la temática de la muestra elegida es sobre Andalucía y tiene más sentido que nos resulte más interesante investigar sobre acontecimientos surgidos en nuestro contexto cercano.

Con respecto a los 74 autores y autoras, 38 han seguido su trayectoria en la universidad (18 hombres y 20 mujeres, cifras casi iguales) y 36 no (26 hombres, 72,22%, y 10 mujeres, 27,78%). Del total de 56 autores, 18 siguen en la universidad, el 32 %, y de las 30 autoras, siguen 10, el 33 %, por lo que no se aprecian diferencias significativas en este aspecto.

Tras estos resultados, algunos posibles motivos por los que estas personas no han seguido en la universidad tras hacer la tesis doctoral pueden tener que ver con el hecho de que la elección del tema esté influida por un interés personal del doctorando (generalmente historias locales o instituciones educativas) o porque el director o directora se lo ha sugerido, pero sin vocación de continuidad.

En los años 2015 y 2016 es cuando más tesis se hicieron y los doctorandos terminaron las tesis, en muchos casos, muchos años después de haberla matriculado, pero no para quedarse en la universidad.

De los que sí siguen podemos ver que algunos lo han hecho en la misma universidad donde defendieron su tesis y otros han cambiado tras su defensa. Sólo 8 personas han

cambiado de universidad y el resto (30), se han mantenido en la misma. Esto nos puede indicar que, en general, cuesta salir de la zona de confort y además los datos muestran una vez más la endogamia universitaria como una de las características de la Universidad española[4], si bien la muestra no es tan amplia como para ser representativa.

En el siguiente cuadro se muestran sólo los casos que, habiendo defendido su tesis doctoral en una Universidad, han terminado trabajando en otra.

DEFENSA DE TESIS	LUGAR DE TRABAJO
UV	UGR
UV	UA
UCM	UMA
UNED	UCA
UGR	UJA
USAL	MÉXICO
UNED	UHU
UB	MÉXICO

Tabla 2. Cambios en autores entre las universidades de defensa de tesis y de trabajo.
Fuente: elaboración propia

Tras el análisis anterior de los 38 que sí han seguido en la vida académica, los datos muestran que cada persona ha seguido su trayectoria en las siguientes áreas:

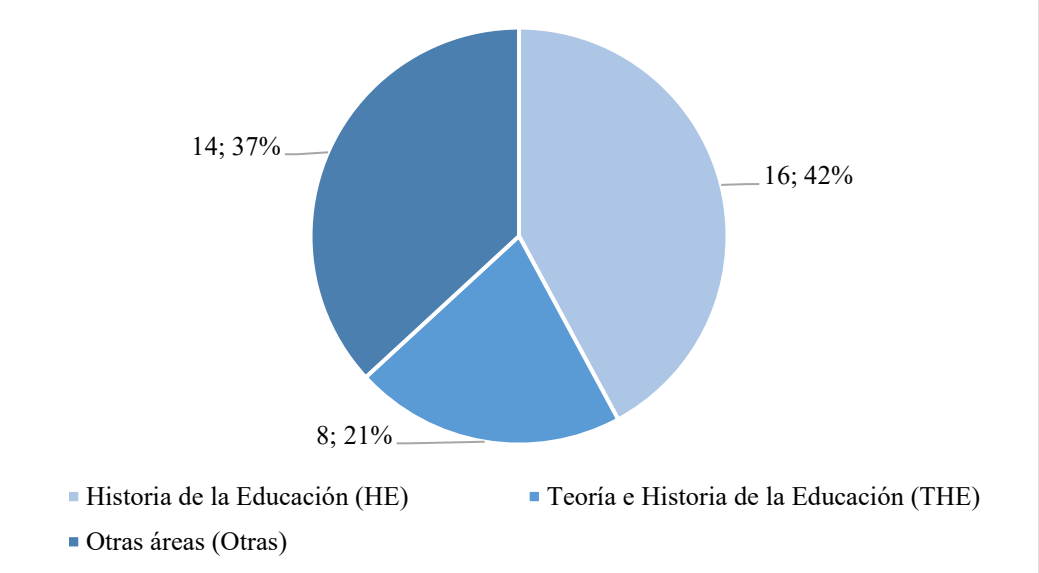


Figura 1. Áreas de investigación de los doctores que han continuado su vida académica.
Fuente: elaboración propia

[4] Eva M. de la Torre, Carmen Pérez-Esparrells y Teresa Romero-Madrid, «Academic inbreeding in the Spanish public university system: a review of its institutional and context determinants», *Culture and Education* 33, no. 2 (2021): 229-258. https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904658

Como se puede apreciar, en HE siguen el 42,11%, mientras que vinculados a THE (con publicaciones también en Teoría de la Educación, Pedagogía Social o Educación Comparada, por ejemplo) un 21,05%. Entre ambas hay una mayoría aproximada de dos tercios del total. También destaca que en Otras hay un 36,84% de personas, de las cuales podemos ver que es en Didáctica de las Ciencias Sociales, en Didáctica y Organización Escolar y en Educación Física donde más han desarrollado su carrera. Estos datos nos pueden indicar que otras áreas se interesan por nuestras temáticas, pero se debería tener en cuenta que algunas veces los directores/as de esas tesis no pertenecen al área ni en el tribunal hay nadie de HE que valore o comente sobre la historia y la educación, mostrando que no hace falta ser de nuestra área para dirigir o hacer una tesis sobre HE y quedando infravalorado el trabajo académico y de especialización en nuestra materia. También se pueden dar otras causas, derivadas de la configuración de las áreas y los departamentos en diferentes universidades, sobre todo en las más pequeñas.

Respecto a la difusión de las tesis doctorales, para que se vea mejor gráficamente, se ha querido realizar un semáforo de colores representando el número de publicaciones que se han realizado sobre dichas tesis y considerando el rojo para 0 publicaciones, el amarillo de 1 a 3 y el verde para 4 o más publicaciones al respecto. A partir de ahí, los datos son los siguientes, vistos como un semáforo.



Figura 2. Semáforo de difusión de tesis doctorales de Historia de la Educación sobre Andalucía.
Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, 13 autores y autoras no han publicado nada de su tesis, con una transferencia nula de su investigación; ya que es importante la divulgación de los conocimientos para dar a conocer las investigaciones que se han realizado, sería interesante saber para qué se hace una tesis y por qué, si después no se intentan transferir los conocimientos.

En todo caso, la legislación ha ido cambiando, y hoy día para defender una tesis doctoral se debe tener parte de ella publicada en lugares además con indicios de calidad.

En amarillo nos encontramos a 34 con una difusión restringida, de 1 a 3 publicaciones, muchas veces algún libro publicado por la propia universidad u organismos públicos locales y provinciales (Ayuntamientos y Diputaciones, en el caso de estudios histórico-educativos locales) y comunicaciones en congresos especializados. Algunos de estos autores y autoras no han seguido posteriormente investigando o han continuado con otras líneas de investigación.

Por último, tenemos en color verde a 27 personas con 4 o más publicaciones, es decir, que, o antes o después de la defensa de la tesis (esto puede ser otra variable a considerar), no se ha dejado en una estantería y se ha intentado que llegue a la comunidad académica y/o a la sociedad en general. En el fondo, el tema es para qué investigar; cada día es más evidente que, en Ciencias Sociales, como en Medicina o Derecho o Ingeniería, la investigación debe difundirse a distintos niveles, desde la divulgación para todos los públicos hasta las publicaciones para expertos, y una vez concluidas las investigaciones, las tesis en este caso, debe comenzar la tarea de transferencia.

4. Conclusiones

Se ha querido mostrar una línea de investigación derivada de las tesis de Historia de la Educación y que tiene que ver con lo que pasa después con las mismas y con las personas que las han defendido, es decir, con la difusión y transferencia de los resultados de sus tesis y las trayectorias académicas posteriores de doctorandos y doctorandas.

De la muestra intencional que se ha obtenido, aun con sus limitaciones, se pueden extraer algunas conclusiones interesantes:

- Las tesis de Historia de la Educación sobre Andalucía se han desarrollado en universidades de dentro pero también de fuera de la Comunidad Autónoma, un total de 17, de las cuales 8 son andaluzas (faltaría sólo la UPO y la UNIA). La mayor parte de las tesis se centran en la UMA, la US y UGR, que son las más grandes y con más tradición en el área por ser las que ofrecen la titulación de Pedagogía donde la Historia de la Educación tiene mayor presencia que en los títulos de Maestro.

- La presencia de interés en otras universidades puede tener que ver con el origen de las personas doctorandas y, en el caso de la UNED, por su naturaleza, al permitir los doctorados a distancia.

- Casi la mitad de las personas que han hecho tesis doctorales de Historia de la Educación sobre el territorio andaluz en el periodo 1976-2020 no ha continuado con su carrera académica en la Universidad.

- Hay una correlación entre las personas que no han tenido ninguna publicación vinculada a su tesis doctoral (color rojo del semáforo) y la continuidad de las mismas en la universidad. De hecho, de las 13 personas en esa situación, sólo una ha continuado, en una universidad mexicana (su país de origen) y en otra área.

- Igualmente, de las 27 personas con cuatro o más publicaciones (color verde del semáforo), 18 sí han continuado en la universidad (dos tercios del total), lo que indica que el interés por la difusión de las tesis doctorales tiene en cierta forma que ver con la intención de hacer carrera académica en la universidad.

- Y respecto a la continuidad en el área de Historia de la Educación, menos de la mitad han desarrollado su carrera exclusivamente en el ámbito de la misma, si bien si sumamos los que lo han hecho dentro de THE nos da un 63,16%. El interés por hacer tesis de HE puede provenir de otras áreas, como se ha podido comprobar, bien por estar relacionado con otras líneas de investigación o porque los aspectos históricos de otras disciplinas son también objeto de investigación.

Taller 4. Modernización e Internacionalización de la escolarización en los años sesenta: Entre las agendas estatales y las agendas de los organismos internacionales

Antonio Fco. CANALES SERRANO
Universidad Complutense de Madrid (España)
antcanal@ucm.es

Proyecto Nacional de I+D+i El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal PID2020-114249GB-I00

PALABRAS CLAVE: Organismos Internacionales de Educación; Política Educativa; Gobernanza Educativa; Modernización Educativa.

Este taller se centra en la influencia de los organismos internacionales en la educación de los diferentes países en la década de los sesenta y la emergencia de una gobernanza internacional de la educación. Los organismos internacionales creados tras la Segunda Mundial como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial jugaron un importante y creciente papel en el ámbito educativo. En su seno se fue perfilando una nueva forma de abordar las cuestiones educativas que rompía con las matrices conceptuales anteriores y, sobre todo, sobrepasaba el tradicional marco nacional. Se iba configurando, así, una semántica de la modernización, en términos de Schriewer (1996), y un conjunto de objetivos y recetas para alcanzarlos que determinaban una nueva Arquitectura Global de la Educación, en términos de Jones (2006).

Este nuevo marco conceptual internacional era abiertamente técnico y justificaba en las necesidades de desarrollo. Obviamente, a este enfoque técnico le subyacían asunciones de carácter político e ideológico acerca de cómo debían ser las sociedades y del papel de la educación en ellas. No obstante, esta concepción tecnocrática de la educación se avenía bien con el discurso de los regímenes autoritarios de los países de la periferia y ofrecía un marco desde el que conjugar expansión y modernización educativa con el desarrollo económico.

El taller presenta a la comunidad de investigadores el trabajo que el amplio equipo de trabajo internacional de este proyecto está realizando en su seno. En esta ocasión se cuenta con contribuciones procedentes de Argentina, Portugal, Brasil y Ecuador, además de España, que amplían el marco de análisis del caso español e introducen interesantes referencias comparativas.

El Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE y las políticas franquistas sobre el bachillerato: objetivos, proyectos y realidades

Antonio Fco. CANALES SERRANO
Universidad Complutense de Madrid (España)
antcanal@ucm.es

RESUMEN: A principios de la década de los sesenta se produjo un giro radical en la política educativa del régimen franquista. Tras el desmantelamiento de la red pública después de la guerra civil y las dos décadas de parálisis en las construcciones escolares, a partir de 1960 el Estado impulsó un crecimiento exponencial de la red de centros públicos de bachillerato en el marco de una expansión general de todos los indicadores cuantitativos del tramo. Este cambio coincidió con la participación de España en el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM) de la OCDE. Esta comunicación pretende estudiar la influencia de la participación española en el PRM en este giro radical de política. Para ello estudiara en primer lugar, el cambio retórico en el discurso del Ministerio de Educación y la adopción de un lenguaje nuevo y modernizador que contrastaba con los conceptos manejados desde la guerra civil. Posteriormente, analizará la congruencia de los objetivos declarados de la nueva política educativa con los principios del Proyecto y su correspondencia con el exponencial crecimiento cuantitativa del bachillerato de esos años, atendiendo a alumnado, tipos de matrícula, red de centros y profesorado. Finalmente, la comunicación esbozará las reformas educativas que se deducen de esta nueva política y el brusco golpe de timón que supuso la llegada del nuevo equipo ministerial que puso en marcha la Ley General de Educación de 1970.

PALABRAS CLAVE: Franquismo; Desarrollismo; Proyecto Regional Mediterráneo; Política educativa; Bachillerato.

1.Introdución

A principios de la década de los sesenta se produjo un giro radical en la política educativa del régimen franquista. Tras el desmantelamiento de la red pública después de la guerra civil y las dos décadas de parálisis en las construcciones escolares, a partir de 1960 el Estado impulsó un crecimiento exponencial de la red de centros públicos de bachillerato en el marco de una expansión general de todos los indicadores cuantitativos del tramo. Este cambio coincidió con la participación de España en el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM) de la OCDE.

1.1.La nueva política educativa de los años sesenta

Desde principios de los cincuenta, las autoridades educativas franquistas, lideradas por el ministro Joaquín Ruiz-Giménez, eran conscientes del agotamiento de las políticas de postguerra, especialmente en educación secundaria. De ahí, que se reformara el modelo de la victoria en 1953. Paralelamente, empezó a abrirse paso la valoración positiva de una extensión de la educación secundaria, que desde 1956 se formuló abiertamente. La interpretación de estos cambios plantea un verdadero debate historiográfico. ¿Estamos ante los precedentes de una nueva política o más bien ante el remate del modelo de posguerra? La interpretación que se defiende aquí es la segunda. La reforma de 1953 homologó al contexto internacional el modelo de la victoria bajo la tutela del Vaticano y

la primera extensión de la enseñanza media se planteó básicamente en el marco del programa social fascista que encarna el primer ministro de educación más falangista que católico del régimen, Jesús Rubio García-Mina.

La nueva política y el súbito cambio de retórica asociado a ella no se produjo, en puridad, hasta después del Plan de Estabilización de 1959 y la adopción de la planificación indicativa de raigambre francesa que dio lugar a los Planes de Desarrollo. El hito más destacado en este proceso fue la incorporación en otoño de 1961 de España al Proyecto Regional Mediterráneo (PRM) de la OCDE. El proyecto ofrecía asesoría para establecer las metas educativas del desarrollo a países tradicionalmente atrasados del sur de Europa, como Portugal, Italia, Yugoslavia, Turquía y Grecia y constituye un ejemplo paradigmático de la Arquitectura Global de la Educación.[1]

En abril de 1962, un curso sobre el planeamiento integral de la educación, realizado en colaboración de la UNESCO, daba cuenta de la adopción de las nuevas fórmulas de *policy making*.[2] Dado el carácter de la dictadura, no podía faltar el Ejército y desde luego dos comisiones episcopales; pero ya no se trataba de los tradicionales foros nacionalcatólicos del primer franquismo. Ahora participaban también los principales ministerios técnicos, el CSIC, el Instituto Nacional de Industria e incluso el Consejo Superior Bancario y sobre todo un nuevo personal ligado a la UNESCO. Al frente de ellos, el español Ricardo Díez-Hochleitner, Jefe de la División de Planeamiento de este organismo, llamado a jugar un papel clave en la aplicación de esta arquitectura global en España, como se verá más abajo. Junto a él, participaban el catedrático de Columbia y asesor de Departamento de Estado, Guy Benveniste, y el catedrático de Franfurt Friedrich Edding.

El curso cifraba los objetivos de la educación española para 1970 en una ampliación sustantiva de la escolarización hasta los 14 años en 1965 y hasta los 16 en 1970, lo que suponía un objetivo audaz, habida cuenta de que la edad de obligatoriedad escolar seguía siendo los 12 años, y además no se cumplía. (199) Esta ambiciosa expansión implicaba una reorganización también radical de la estructura del sistema: se proponía acabar con la escolarización en paralelo entre primaria y secundaria inferior a partir de los 10 estableciendo una única educación primaria hasta los 12 y una educación secundaria inferior para todos. Esta nueva secundaria no sería común, sino tripartita: un 30% cursaría la tradicional rama académica, un 5% las escuelas de magisterio y un 65% la vía vocacional. Dada la raquítica red escolar española, el objetivo resultaba poco menos que quimérico. De ahí, que se contemplara, ya de entrada, una excepción a su cumplimiento y se previera que un 31,5% del alumnado cursaría esta educación secundaria en su misma escuela primaria con maestros especialmente entrenados y en horario especial. Esta excepcionalidad no parecía preocupar en exceso a los redactores del informe, pues afirmaban que afectaría a la parte «menos dotada intelectualmente» destinada a proporcionar mano de obra no cualificada, en la que incluían sin rubor a la mayor parte de la población rural (p.183).

Este informe de mediados de 1962 anunciaba que se estaban desarrollando en paralelo los trabajos de la comisión española del Proyecto Regional Mediterráneo, con la participación de becarios extranjeros de la OCDE y bajo la coordinación del español Mariano Rubio, que sería gobernador del Banco de España en la segunda mitad de los

[1] Para una descripción del proyecto, véase Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 133-134.

[2] Ministerio de Educación Nacional. *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970* (Madrid: El Ministerio, 1962).

ochenta, pero en aquel momento personal técnico de esa organización internacional. El informe español se hacía público apenas un año y medio después, en diciembre de 1963.[3] Este segundo informe daba cuenta de la zambullida de las autoridades educativas del régimen en el nuevo lenguaje del capital humano. Ya en su primera frase refería a «recursos humanos» y todo el prólogo giraba sobre este concepto y las políticas a implementar para evitar que la falta de formación de la mano de obra frenase el crecimiento económico (p. 7 y 13-14.). La prioridad era, por tanto, una notable expansión cuantitativa de la escolarización para alcanzar el 100% de escolarización de 6 a 14 años en 1970, partiendo del 88% de 6 a 10 y del 68% de 11 a 13 de 1960. Para edades superiores, se proponía para 1975 pasar del 15% al 48% en el grupo de 14 a 17 años y un crecimiento mucho más modesto, apenas del 4 al 6, de 18 a 24. En conclusión, para las edades de la educación secundaria, se preveía un incremento del 50% de 11 a 13 y nada menos que del 220% de 14 a 18.

Ante la magnitud de la expansión, el informe se centraba en complejas proyecciones de los principales factores y las necesidades asociadas de inversión. Pero se mostraba mucho más timorato en términos de reforma curricular que su predecesor. Urgía a la creación de una primaria de ocho cursos, hasta los 14, pero mantenía la secundaria inferior en paralelo desde los 11. La expansión se realizaría, pues, en el marco de la estructura tradicional heredada de la ley Moyano de 1857.

Los años centrales de la década fueron realmente de un crecimiento exponencial especialmente en enseñanza media. El alumnado de bachillerato pasó en los sesenta de algo menos de medio millón a más de millón y medio; se triplicó, por tanto, sólo en una década. En lo que respecta a los centros, su número total se había duplicado ya en 1967. La tercera variable, el profesorado, no siguió este intenso ritmo de crecimiento; en 1968 apenas se había incrementado en un 66%.

Una matrícula más que triplicada, una red de centros duplicada y un profesorado en plena expansión, todo ello en tan sólo una década, dibujan un contexto de crecimiento cuantitativo casi exponencial. Sin duda alguna, el indicador más relevante de esta expansión fueron las tasas de escolarización. La cobertura del bachillerato instaurado por los vencedores en 1938 era bajísima, con una tasa bruta de apenas el 4% que había ascendido hasta el 6,5% en 1950 y al 12,6% en 1960, una cifra en la que coinciden varias publicaciones oficiales coetáneas. Utilizando las mismas fuentes, esta tasa sería del 36,8% en 1970, lo que supondría que la cobertura del bachillerato se triplicó en la década de los sesenta. Las autoridades franquistas, por tanto, cumplieron sus compromisos de expansión radical del sistema, aunque este 36,8% de 1970 todavía estaba lejos del 48% previsto.[4]

2. La tecnocracia educativa: mucho más política de lo que parece

La nueva política educativa del franquismo se inscribía en la semántica modernizadora de la Arquitectura Global de la Educación que entendía la educación como una cuestión técnica, básicamente cuantitativa. Si la provisión de capital humano era un requisito del desarrollo, estaba claro que la prioridad en los países atrasados debía ser la expansión del

[3] Ministerio de Educación Nacional. *Las necesidades de educación y el Desarrollo Económico-Social de España. Proyecto Regional Mediterráneo* (Madrid: Ministerio de Educación Nacional – OCDE, 1964).
[4] Antonio Viñao Frago «Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)», en *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, coord. Guillermo Vicente y Guerrero (Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 2011), 465.

sistema, especialmente en educación secundaria y superior. Con esta apuesta por la gestión técnica de la expansión cuantitativa, el discurso educativo internacional de este momento parecía borrar de un plumazo las grandes cuestiones ideológicas y políticas que habían vertebrado el debate educativo durante el siglo anterior. Probablemente, el mejor ejemplo de esta tecnocracia desarrollista internacional fuera el ya mencionado Proyecto Regional Mediterráneo de 1961 que incluía en el mismo programa a seis países con regímenes políticos bien diferentes: una democracia occidental como Italia, dos dictaduras parafascistas de los años treinta, como España y Portugal, un país socialista como Yugoslavia, y otros países autoritarios como Grecia y Turquía. Todos en el mismo paquete, igualados únicamente por su atraso educativo, como si los planteamientos ideológicos o religiosos ya no jugaran papel alguno en sus modelos educativos. Significativamente, este planteamiento se avenía perfectamente con el nuevo discurso ideológico del régimen que en su segunda etapa sustituyó el nacionalcatolicismo imperial por la tecnocracia desarrollista. Se aspiraba al desarrollo económico *sin política* bajo la dirección de los *expertos*.

Ahora bien, la tecnocracia educativa era mucho menos técnica de lo que parece a primera vista. Constituye un tópico la denuncia de los presupuestos ideológicos en que se sostenía, favorable a un determinado modelo de expansión del capitalismo del Norte.[5] Sin embargo, se ha explorado mucho menos la vertiente ideológica contraria, es decir, sus componentes favorables a la libertad, la igualdad y la democratización, que en el caso del franquismo suponían una impugnación frontal de los principios del régimen.

Ciertamente, el informe de la comisión del PRM era claramente economicista y funcionalista. No obstante, su análisis de la realidad educativa era muy crítico socialmente. Denunciaba el abandono temprano de la mayoría por razones económicas, la influencia del entorno cultural de las familias y el carácter discriminatorio hacia los sectores menos favorecidos de la selección temprano, además de la marginación de la población rural (61). Podemos obviar el componente ideológico progresista de todas estas cuestiones a través de su subsunción en la supresión funcionalista de estrangulamientos en la provisión de mano de obra cualificada para el desarrollo; pero entonces, por una mínima coherencia, deberíamos hacer lo mismo con las teorías de la reproducción, el capital cultural y el resto de las teorías críticas de la sociología educativa del periodo.

Incluso algo tan sencillo y aparentemente neutral como el mero crecimiento cuantitativo del sistema educativo tenía en España un profundo significado ideológico. El infradesarrollo del sistema educativo español no había sido sólo una cuestión financiera, sino también el fruto de un duro enfrentamiento ideológico y cultural que acabó por constituir uno de los factores conducentes a una cruenta guerra civil.[6] Prueba de ello es que cuando las fuerzas tradicionalistas se hicieron con un poder omnímodo gracias a una sangrienta victoria bélica su primera opción fue la destrucción del sistema educativo priorizando el catecismo sobre el abecedario. En consonancia con este planteamiento, tras la guerra, se frenaron los programas de construcción de escuelas, se cerraron la mitad de las escuelas secundarias públicas y se depuró a miles de profesores por cuestiones políticas e ideológicas, además de desmochar las principales escuelas científicas e intelectuales del país.

[5] Daniel Tröhler, «Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD», *Teachers College Record* 116, no. 9 (2014).

[6] Para una caracterización de este tipo de enfrentamiento en el siglo XIX, véase: Barbagli, Marzio. *Disoccupazione Intellettuale E Sistema Scolastico En Italia* (Bolonia: Il Mulino, 1974), 86.

Al colocar la expansión cuantitativa como nueva prioridad en los sesenta, la tecnocracia educativa del segundo franquismo tomaba postura y cerraba el encarnizado debate de más de un siglo entre los defensores de la educación y los sectores tradicionalistas que desconfiaban de ella. La Arquitectura Global de la Educación partía del axioma de la bondad del sistema educativo, del que se derivaba que su expansión era un objetivo incuestionable y una responsabilidad del Estado. Su asunción por parte del franquismo implicaba el reconocimiento del fracaso palmario de los principios educativos por los que había hecho una guerra. Afortunadamente para el régimen, el lenguaje de la tecnocracia internacional permitía maquillar esta rectificación ideológica de primer orden como una *neutral* adecuación a las necesidades de la modernización económica. Pero este enmascaramiento no podía ocultar la cruda realidad: la política educativa del segundo franquismo no fue más que una carrera desbocada por reconstruir lo destruido y recuperar el tiempo perdido en las dos décadas anteriores. Sería positivo que la historiografía tuviera este extremo tan presente como lo tuvieron las autoridades franquistas.

El «Progreso de la Patria» depende de la cooperación internacional: El aporte de José Blat Gimeno como experto de la UNESCO al fomento de la educación en Ecuador

Víctor H. SILVA GUIJARRO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
vhsilva@edu.uned.es

Gabriela OSSENBACH SAUTER
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
gossenbach@edu.uned.es

RESUMEN: Este trabajo analiza la misión del experto José Blat-Gimeno en Ecuador (1955-1957) como un caso concreto de la gobernanza global de la educación impulsada por la UNESCO a través de su Programa de Asistencia Técnica. Se parte de un marco teórico centrado en la figura del experto como mediador multiescalar de saberes pedagógicos globales. El texto contextualiza la emergencia educativa nacional de los años cincuenta en Ecuador y el papel del gobierno de Galo Plaza y de la Casa de la Cultura Ecuatoriana en la búsqueda de soluciones, hallando en la cooperación internacional una vía para enfrentar la crisis estructural del sistema educativo. A continuación, se examina la solicitud oficial del gobierno ecuatoriano a la UNESCO para el envío de Blat como experto, seguida por su labor inicial en el Ministerio de Educación, su vinculación con actores locales y la elaboración de un programa de formación de maestros e inspectores. Finalmente, se evalúa su implementación, impacto institucional y articulación regional, concluyendo que la misión de Blat puede entenderse como parte de un proceso de coproducción transnacional de políticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Cooperación Internacional; UNESCO; Ecuador; José Blat Gimeno.

1. Introducción

Desde su fundación en 1945, la UNESCO se propuso una misión civilizadora de alcance planetario que se operacionalizó en un vasto dispositivo técnico que incluía la producción de saberes pedagógicos, la celebración de conferencias internacionales, la publicación de normativas globales y, especialmente, el envío de expertos a países del Sur Global. La UNESCO no se limitó a prescribir modelos educativos universales, sino que desplegó una gobernanza global que operaba simultáneamente en los niveles discursivo, institucional y técnico.[1] Esta gobernanza se basaba en la legitimación de saberes expertos, la coordinación multilateral y la producción de consensos epistemológicos en torno al desarrollo, la alfabetización, la calidad y la modernización escolar.[2]

[1] Poul Duedahl, «Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 23-45.
[2] Maren Elfert y Christian Ydesen. *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank* (Suiza: Springer, 2023), 1-16; Damiano Matasci y Joëlle Droux, «(De)Constructing the Global Community: Education, Childhood and the Transnational History of International Organizations», en *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspecties*, eds. Eckhardt Fuchs y Eugenia Roldán Vera (Suiza: Palgrave-Macmillan, 2019),

El Programa de Asistencia Técnica creado en 1950 fue uno de los dispositivos privilegiados de esta gobernanza global. Inspirado en el Programa Punto IV del presidente Truman y promovido por Jaime Torres Bodet como director general de la UNESCO, este programa buscaba intervenir directamente en los sistemas educativos nacionales mediante la cooperación técnica. Su propósito no era imponer un modelo único, sino fomentar reformas desde dentro, en colaboración con los Estados receptores.

Para comprender estas dinámicas en clave histórica, resulta especialmente útil la propuesta metodológica de Christensen e Ydesen, quienes plantean un análisis multiescalar –escala global, regional y local– y procesual del impacto de los organismos internacionales en la educación. Estos autores articulan cuatro operaciones analíticas fundamentales: *transfer*, *translation, transformation* y *trading*.[3] Estas operaciones, lejos de ser lineales, se articulan mediante dispositivos institucionales, actores sociales y trayectorias profesionales.

En este ensamblaje, la figura del «experto» de la UNESCO, como intermediario privilegiado de la gobernanza global, ocupa un lugar central. Los expertos actuaban como agentes globales de transformación institucional en contextos locales, facilitadores de políticas públicas, formadores de profesionales y mediadores entre distintos niveles de decisión. En definitiva, fueron actores relacionales que condensaban autoridad epistémica, legitimidad institucional y capacidad de negociación. Su presencia en el país receptor estaba investida de un doble mandato: por un lado, representar y vehiculizar los saberes pedagógicos producidos por el organismo multilateral; por otro, interpretar, adaptar y reconfigurar esos saberes en función de las realidades locales.[4]

Es desde esta perspectiva, que otorga una relevancia al experto en las políticas de gobernanza global de la educación, que nos interesa destacar la figura de José Blat Gimeno, estudiando su papel como experto en inspección escolar en Ecuador en el periodo 1955-1957, labor que continuó posteriormente como experto de la UNESCO en otros países latinoamericanos, y como uno de los artífices de la puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1970 en España.[5]

231-260; Mariano González-Delgado, «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1 (2023): 1-13; Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «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 (2021): 209-252.

[3] Ivan Lind Christensen y Christian Ydesen, «Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations», *European Education* 47 (2015): 274-288.

[4] Gabriela Ossenbach Sauter y Alberto Martínez Boom, «Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)», *Paedagogica Historica* 47, no. 5 (2011): 679-700.

[5] Como experto de la UNESCO, Blat trabajó en diversos países latinoamericanos, siendo el primero de ellos Ecuador. Posteriormente, fue elegido por el Ministerio de Educación ecuatoriano para representar al país en las reuniones preparatorias del Proyecto Principal N.º 1 para la extensión de la enseñanza primaria y la formación de maestros, celebradas en Perú. Finalizada su estancia en Ecuador, la UNESCO lo destinó a una nueva misión en Colombia. Más adelante, ocupó cargos destacados en el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO y en el Centro Regional del Hemisferio Norte, con sede en La Habana. Asimismo, fue enviado como funcionario del organismo a Chile, Guatemala, Argentina, y finalmente, a la sede central en París. Su libro sobre la educación en América Latina resume su experiencia sobre la educación en el continente. Blat Gimeno, José. *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX* (París: UNESCO, 1981). En otro trabajo hemos analizado la figura de José Mallart, también experto de la UNESCO que, como sucesor de Blat-Gimeno, llevó a cabo una importante misión en Ecuador entre los años 1957 y 1959. Víctor H. Silva Guijarro, «La misión de José Mallart como experto de la UNESCO en Ecuador (1957-1959)», *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 207-251.

La labor de Blat en Ecuador no puede reducirse al diseño de un programa de capacitación. Fue asesor ministerial, delegado internacional, formador de inspectores y articulador de redes institucionales. Como tal, encarna plenamente el modelo de experto como «ingeniero de la ingeniería mental de la UNESCO»,[6] capaz de reorganizar funciones escolares, producir legitimidad en torno a nuevas prácticas y contribuir a la circulación multiescalar del saber pedagógico. Así, la misión de Blat debe analizarse no solo como un episodio técnico, sino como parte de un proceso más amplio de coproducción educativa, donde los expertos de la UNESCO actuaron como agentes activos de la diplomacia pedagógica global en contextos de emergencia educativa estructural.

A partir de este enfoque, los siguientes apartados examinarán cómo la figura del experto se articuló con los procesos políticos, institucionales y educativos del Ecuador de los años cincuenta, y de qué manera su labor se insertó en una red transnacional de saberes, actores y estructuras promovida desde la UNESCO.

2. Crisis educativa y búsqueda de soluciones locales: un escenario para la cooperación internacional

El Ecuador de mediados del siglo XX atravesaba una crisis estructural del sistema educativo, que reflejaba las profundas desigualdades sociales y territoriales del país. En zonas rurales, la escolaridad promedio no superaba los dos años, el analfabetismo alcanzaba al 40 % de la población adulta y la mayoría del profesorado carecía de formación pedagógica. Esta situación, que afectaba con mayor severidad a comunidades indígenas y afrodescendientes, fue diagnosticada por las autoridades nacionales como un obstáculo de primer orden para el desarrollo del país.[7] Ante la imposibilidad del Estado ecuatoriano de revertir esta crisis con recursos propios, surgieron iniciativas internas que impulsaron la cooperación internacional como vía para modernizar el sistema educativo. Uno de los núcleos más activos en esta articulación de saberes locales e internacionales fue la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). Fundada en 1944 por Benjamín Carrión, la CCE promovió un modelo regeneracionista que asumía la educación y la ciencia como herramientas clave para rescatar la nación de su decadencia estructural, legitimando su acción mediante redes intelectuales y alianzas con organismos multilaterales como la UNESCO.[8] Fue precisamente en este escenario donde se consolidó el principio de que el «progreso de la patria» debía sustentarse en la cooperación internacional, principio que guiaría las decisiones del Estado durante las siguientes décadas.

3. Galo Plaza y la apertura al multilateralismo educativo

La llegada al poder de Galo Plaza Lasso en 1948 marcó un punto de inflexión en la política educativa ecuatoriana. Su visión desarrollista, inspirada en la planificación técnica y la racionalidad modernizadora, convirtió a la educación en uno de los pilares de su programa de gobierno. Plaza se propuso impulsar la tecnificación de la enseñanza, el fortalecimiento de las escuelas normales rurales y el acceso a la educación como medio para preparar a las nuevas generaciones para un país en proceso de mecanización productiva. Esta estrategia se articuló con una política favorable a la integración de

[6] Poul Duedahl, «Peace in the minds», 23-45.
[7] Gustavo Darquea. *Informe a la Nación del Ministro de Educación 1949-1950* (Quito: Editorial Colón, 1950), 1-20; 62-63.
[8] Víctor H. Silva Guijarro, «José Mallart experto de la UNESCO en la Casa de la Cultura Ecuatoriana (1957-1959)», *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* (en prensa).

Ecuador en redes multilaterales. A través de vínculos estrechos con la ONU, la OEA y la UNESCO, el gobierno ecuatoriano posicionó al país como receptor de misiones técnicas en sectores clave como salud, agricultura y educación. La participación activa del Ecuador en la Conferencia General de la UNESCO de 1949 en París, donde desempeñó un papel destacado, evidenció su voluntad política de aprovechar la cooperación internacional como vehículo de transformación educativa.

4. El Programa de Asistencia Técnica de la UNESCO en Ecuador

En este contexto, Ecuador fue uno de los primeros países de América Latina en adherirse al Programa de Asistencia Técnica de la UNESCO. Este programa, concebido como instrumento de intervención educativa en contextos periféricos, se propuso alfabetizar, capacitar técnicamente y transformar las estructuras escolares en función de ideales universales como la paz, la cooperación y el desarrollo.

El envío de misiones de expertos era uno de los pilares centrales de este programa. Entre 1951 y 1952 se organizó una primera misión conjunta con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que sentó las bases para una colaboración prolongada en el país. Estos expertos no solo aportaban conocimiento técnico, sino que actuaban como agentes de reorganización institucional, combinando la transferencia de modelos educativos globales con su adaptación y transformación en función de las especificidades nacionales/locales.

Incluso gobiernos populistas como el de José María Velasco Ibarra (1952-1956) mantuvieron el respaldo institucional a este tipo de misiones. Esto evidencia cómo, en un contexto de crisis educativa estructural, los Estados del Sur Global/periféricos –como Ecuador– vieron en la cooperación internacional una vía legítima y eficaz para modernizar sus aparatos escolares, incorporando así nuevas formas de autoridad técnica y redes globales de saber.

5. La solicitud del gobierno ecuatoriano y el arribo de José Blat (1955)

A inicios de 1955 el gobierno ecuatoriano solicitó formalmente a la UNESCO la llegada de un experto en inspección escolar, área considerada estratégica para mejorar la calidad educativa y fortalecer la supervisión pedagógica. La respuesta fue inmediata: H. L. Elvin, Director del Departamento de Educación de la UNESCO, propuso una terna de candidatos, entre los que figuraba el inspector español José Blat Gimeno.[9]

Blat, formado en la Escuela Normal de Valencia y con experiencia como inspector de enseñanza primaria en las Islas Baleares, había colaborado recientemente en la revisión de planes y programas educativos en España.[10] Su perfil técnico, junto con su disposición a asumir de inmediato la misión, motivó que el gobierno ecuatoriano aprobara su designación. El 21 de junio de 1955, Blat se incorporó oficialmente como experto a la misión UNESCO en Ecuador, sumándose a un equipo liderado por el uruguayo Sabas Olaizola y conformado por otros expertos como el chileno Alejandro Covarrubias.

[9] H. L. Elvin, «Comunicado de H. L. Elvin, Director del Departamento de Educación, al Ministro de Relaciones Exteriores-Quito sobre la petición del Gobierno del Ecuador a la UNESCO para iniciar una misión educativa sobre inspección escolar», 9 de febrero de 1955, Comunicaciones de la UNESCO (1954-1955), Archivo Histórico Alfredo Pareja Diezcanseco del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana del Ecuador (AHMREMH).

[10] Amparo Blat Gimeno, «Un itinerari pedagògic: trajectòria professional de José Blat Gimeno (1914-2003)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 32 (2018): 281-304.

6. Diagnóstico, redes locales y redefinición de prioridades

Blat se integró rápidamente al medio educativo ecuatoriano. Su primer encargo fue participar como asesor técnico en una comisión ministerial encargada de revisar los planes y programas de estudio para primaria y secundaria, labor que postergó temporalmente el inicio formal de su misión como inspector. Durante este proceso, Blat tuvo contacto con destacados pedagogos ecuatorianos como Edmundo Carbo, lo cual le permitió obtener una comprensión profunda del sistema educativo nacional y sus limitaciones estructurales.

Este diagnóstico evidenció la fragilidad institucional del sistema: falta de preparación de maestros, elección arbitraria de inspectores, baja cobertura educativa y un profundo desequilibrio entre las zonas urbanas y rurales. Sin embargo, Blat destacó un elemento esperanzador: la conciencia popular del Ecuador respecto a la importancia de la educación como vía de superación, especialmente entre las capas más vulnerables de la sociedad.

7. El proyecto de formación de inspectores y sus desafíos

Con base en este diagnóstico, Blat elaboró un plan de formación de inspectores escolares de dos años, dirigido a maestros jóvenes en ejercicio, con becas financiadas por la UNESCO. Este programa contemplaba formación teórica y práctica, visitas a escuelas rurales y seminarios de análisis pedagógico. La propuesta fue aprobada por el ministro José Pons Vizcaíno, quien valoró la necesidad de profesionalizar la inspección como condición para mejorar la calidad de la enseñanza.

Simultáneamente, Blat fue convocado a colaborar en la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina celebrada en Lima en abril de 1956, donde representó a Ecuador y presentó ponencias en nombre del ministro Pons. Esta experiencia fortaleció su vínculo con las autoridades educativas y le permitió establecer nuevas redes de cooperación regional, como su contacto con Óscar Vera, subdirector del Centro Regional de la UNESCO en La Habana, quien llegó a proponerle sumarse a su equipo de trabajo.

8. Implementación y balance preliminar

A su regreso de Perú, Blat inició formalmente el programa de formación de inspectores en Ecuador. Entre los becarios seleccionados figuró Alfredo Dalgo Andrade, uno de los primeros egresados del curso. La metodología del programa integró clases teóricas y prácticas de campo, visitas a escuelas rurales y análisis en aula de las dificultades observadas. Esta combinación de observación directa y reflexión pedagógica buscaba formar inspectores con una comprensión integral del sistema y una capacidad crítica para intervenir en él.

El trabajo de Blat fue valorado positivamente tanto por las autoridades como por los beneficiarios del programa. Su figura se consolidó como referente de la cooperación internacional, capaz de traducir los principios universales de la UNESCO a las necesidades concretas del país, y de articular redes institucionales entre el gobierno, la comunidad educativa y los organismos multilaterales.

9. Conclusiones

La misión de José Blat Gimeno en Ecuador entre 1955 y 1957 constituye un ejemplo paradigmático de cómo la gobernanza global de la educación, promovida por organismos como la UNESCO, se territorializó a través de la acción concreta de expertos internacionales. Su intervención como inspector escolar no se limitó a una función técnica o administrativa, sino que articuló dimensiones pedagógicas, diplomáticas e institucionales en una coyuntura nacional marcada por la precariedad estructural del sistema educativo y por una creciente apertura al multilateralismo.

Desde el enfoque aquí adoptado, Blat desempeñó su rol como mediador entre los saberes pedagógicos globales producidos por la UNESCO, que son trasladados al contexto local de Ecuador, donde se adaptan a las demandas específicas de su contexto. Como actor relacional, encarnó el ideal de experto de un organismo global: un profesional dotado de legitimidad técnica e institucional, capaz de actuar simultáneamente en los planos local y transnacional, y de vehiculizar procesos de traducción educativa situada.

El análisis de su trayectoria revela cómo las cuatro operaciones teóricas propuestas por Christensen e Ydesen –*transfer, translation, transformation y trading*– se materializaron a través de su accionar.[11] Blat facilitó la transferencia de modelos pedagógicos globales, los adaptó al entorno institucional ecuatoriano, promovió la transformación de la función inspectora y negoció la legitimidad de nuevas prácticas escolares en un campo educativo aun escasamente profesionalizado.

Asimismo, su participación en espacios regionales, como la Conferencia de Ministros de Educación en Lima, reafirma el carácter multiescalar de su intervención, que combinó el acompañamiento institucional local con la articulación de redes internacionales.

En definitiva, nuestra intención será leer su misión no como un episodio aislado, sino como parte de un proceso más amplio de coproducción transnacional de políticas educativas, en el que se negociaron sentidos, se reorganizaron estructuras y se proyectaron nuevas formas de legitimidad estatal en el campo de la educación. Al estudiar su caso desde esta perspectiva, no solo se recupera una figura clave para la historia educativa del Ecuador de los años cincuenta, sino que se contribuye a una comprensión más profunda de los modos en que la cooperación internacional, a través de la figura del experto, configuró nuevos órdenes escolares en el mundo postbélico.

[11] Christensen e Ydesen, «Routes of Knowledge», 274-288.

A lenta modernização educativa no final da ditadura em Portugal e o Projeto Regional do Mediterrâneo: génese, opinião pública, medidas e resultados

Luís GROSSO CORREIA
Universidade do Porto (Portugal)
lgrosso@letras.up.pt

PALABRAS CLAVE: Reforma Educativa; Portugal; OCDE; Projeto Regional do Mediterrâneo.

Num país autoritário, com a educação orientada, desde a década de 1930, sob os princípios de «Deus, Pátria e Família»; com uma política de livro escolar único para cada uma das quatro classes do ensino primário e para as disciplinas do ensino secundário, sendo particularmente visadas para as de História e de Filosofia; com organizações, como a Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, para enquadrar e doutrinar as crianças e jovens de ambos os sexos na ordem corporativa de Estado e no fervor nacionalista; com o casamento condicionado das professoras do ensino primário a uma autorização por parte do Ministério da Educação Nacional (MEN); a abertura de postos escolares, sobretudo em meio rural, lecionados por pessoas sem preparação profissional adequada para o magistério primário; uma taxa de alfabetização de cera de 60% em 1950 (Figura 1); uma escolaridade obrigatória que fora reduzida de cinco para três anos em 1930;[1] e uma taxa de analfabetismo das crianças em idade escolar de cerca 20% em inícios da década de 1950,[2] entre muitos outros pontos críticos, qualquer plano de desenvolvimento económico estaria sujeito a inúmeras dificuldades relativamente à sua eficiência.

É neste quadro que Francisco Leite Pinto, ministro da educação entre 1955 e 1961, fez aprovar a extensão da escolaridade obrigatória para quatro anos para os rapazes (1956) e para as raparigas (1960), e, no quadro da política de planos de fomento económico, por um lado, e das dificuldades estruturais sentidas na afirmação do ensino secundário-técnico relançado pela reforma curricular de 1947, por outro, se bateu, sem sucesso, pela inclusão de um rubrica autónoma para o sector da educação nos planos económicos ou, na sua impossibilidade, de criação de um plano de fomento cultural que aprofundasse e robustecesse, do ponto de vista educativo, o desenvolvimento articulado da sociedade portuguesa. Ante a resistência em sede de conselho de ministros e sem recursos financeiros e humanos no ministério para o fazer, Leite Pinto irá solicitar, através de Despacho de 21 de novembro de 1959, um estudo técnico à então Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) no sentido de traçar um plano que fizesse a análise quantitativa das estruturas escolares (população escolar, pessoal docente de todos os níveis de ensino e a sua formação profissional, edifícios escolares, recursos materiais, entre outros), de modo a diagnosticar necessidades futuras, inferir diversos índices convergentes com a execução dos planos de desenvolvimento económico, calcular custos previsíveis e estimativas de financiamento.[3]

[1] Luís Grosso Correia. *Récita do Liceu* (Lisboa: Edições Colibri, 2016).
[2] Graça Fernandes e Tavares Emídio. *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70–duas medidas inovadoras e as suas histórias* (Lisboa: Edições Piaget, 2018), 37.
[3] [3] Graça Fernandes e Tavares Emídio. *Mais vale cedo do que nunca*, 37-58; 298-300.

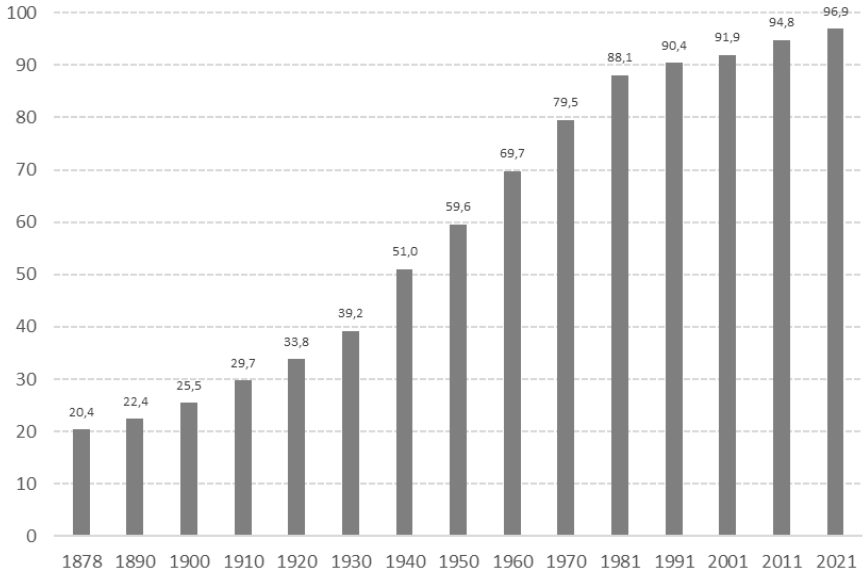


Figura 1: Taxas de alfabetização da população portuguesa maior de 7 anos (1878-1960) ou de 10 anos (1970-2021), em %. Fontes: A partir de INE, Recenseamentos da População (e da Habitação), 1878-2021.

Esta medida gerou, em sede da OECE, a adesão de mais cinco países da bacia mediterrânica (Espanha, Itália, Jugoslávia Grécia e Turquia), e foi desenvolvido pela sucessora, em 1961, da OECE: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). É, deste modo, lançado o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), que foi a primeira experiência desenvolvida em condições reais de planeamento e formulação de políticas para relacionar a educação com o crescimento económico e o desenvolvimento social ou, mais especificamente, sobre os processos educativos que visassem produzir a força de trabalho altamente qualificada necessária para atingir objetivos para o desenvolvimento económico sustentável a longo prazo. No dizer da OCDE, os países participantes no estudo, «para além de certas características que têm em comum com os países menos desenvolvidos, a sua herança cultural e educativa é a mesma que a dos países europeus economicamente avançados, e assim diferem fundamentalmente dos países em desenvolvimento de África e da Ásia».[4]

Os dados providenciados pelo PRM foram objeto de divulgação através dos meios de comunicação social, objeto de debates em sede de Assembleia Nacional, nas escolas, na rua, nos cafés.[5] A nível organizacional, o PRM levou à criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE – cf. Decreto-Lei n.º 46156, de 16 de janeiro de 1965), que ficou na dependência direta do então ministro Inocêncio Galvão Teles, e ao reconhecimento da necessidade de realização de «experiências pedagógicas» com vista à modernização do ensino em Portugal (cf. Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967). Será a partir do lastro planificador e economicista da OCDE, das competências do GEPAE e do decreto das «experiências pedagógicas» que o ministro José Veiga Simão, nomeado por Marcello Caetano, em janeiro de 1970, se apoiará para lançar a reforma

[4] OCDE–Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. *Mediterranean Regional Project* (Paris: OCDE, 1965), 8.
[5] [5] Graça Fernandes e Tavares Emídio. *Mais vale cedo do que nunca*, 179.

sistémica e modernizadora da educação de que o país carecia desde o projeto (nunca aprovado ou implementado) do ministro João Camoesas (1923).

Os pontos críticos do sistema educativo português que foram assinalados pelo estudo realizado pela UNESCO,[6] no início da década de 1970, eram, no que tange à educação pré-escolar e escolar, os seguintes:

- O ensino infantil/pré-primário estava quase totalmente dependente da iniciativa particular, retirando eficácia ao ensino primário e era socialmente discriminatório (em 1973-1974, havia 54 estabelecimentos oficiais para 3.625 crianças e 652 privados para 37.445 crianças).

- O ensino primário, a nível do seu ciclo elementar (4 anos), denotava falta de eficácia escolar (25% de reprovações em 1972/73), a sobrepopulação das escolas, o desdobramento e redesdobramentos das classes, o abaixamento da carga horária letiva semanal (de 28 para 20 horas), um pesado regime de monodocência simultânea em meio rural, um reduzido apoio social escolar e elevadas taxas de abandono escolar.

- O ciclo preparatório do ensino secundário (CPES – 2 anos), resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ramos liceal e técnico do ensino secundário (cf. Decreto-Lei nº 47.430, de 2 de janeiro de 1967), denotava a subqualificação académica de 25% dos docentes e a falta de formação pedagógica em cerca de 45% dos professores.

- O ensino secundário liceal (5 anos – ciclos elementar e complementar) confrontava-se com idênticos problemas ao CPES, agravado pelo facto de os docentes mais qualificados serem os mais antigos na carreira, pela sobrepopulação dos estabelecimentos oficiais e pela carência falta de equipamentos científicos e audiovisuais.

- O ensino secundário técnico (5 anos), no quadro do regime segmentado do ensino secundário, refletia na sua população escolar o dualismo da sociedade portuguesa, dado recrutar os alunos essencialmente entre as classes sociais mais humildes, prefigurando-se, desta forma, como uma segunda escolha formativa e o seu *output* não estava devidamente articulado com os cursos de ensino superior.

- O ensino superior, cume do trajeto escolar aberto pelo ensino secundário liceal, denotava um recrutamento social e geograficamente discriminatórios, não obstante a crescente procura –socialmente, só 4% dos estudantes eram oriundos das classes trabalhadoras–; geográfica e materialmente, as universidades e dos institutos estavam localizadas nas grandes cidades do litoral e não tinham estruturas para alojar os estudantes do interior do país.

A reforma educativa empreendida pelo ministro José Veiga Simão foi iniciada, em janeiro de 1971, com a publicação de dois documentos para discussão pública –o *Projecto do Sistema Escolar*[7] e as *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*[8]–, a criação de um Secretariado da Reforma Educativa (destinado a coordenar, entre outros, o diálogo e sistematizar os contributos enviados pelos participantes na discussão pública) e o lançamento, a partir do ano de 1972/1973 de várias experiências a nível do ensino pós-primário (designadamente no âmbito do CPES –de 2 anos– e do ciclo de estudos inicial dos ramos liceal e técnico do ensino secundário –de 3 anos–) convergentes com a arquitetura escolar, planos curriculares e perfil docente, entre outros, do projeto de

[6] UNESCO. *Para uma política da educação em Portugal* (Lisboa: Livros Horizonte, 1982), 32-55; 117-129.
[7] Ministério da Educação Nacional. *Projecto do Sistema Escolar* (Lisboa: MEN, 1971).
[8] Ministério da Educação Nacional. *Linhas gerais da reforma do ensino superior* (Lisboa: MEN, 1971).

reforma em marcha. Este projeto era orientado por uma reflexão e abordagem sistémicas da educação, pois apresentava: a fundamentação dos seus princípios educativos, a organização do sistema educativo (educação pré-escolar, educação escolar –básica, secundária e terciária– e educação permanente), a formação profissional dos agentes educativos, a orientação escolar dos alunos e as ideias-base no projeto de lei. Estas ideias foram ganhando corpo à medida que o projeto de reforma evolui até à sua publicação final, não deixando, porém, de integrar, no relatório final da reforma, alguns elementos arcaizantes, devedores da ideologia da seleção do escol no ensino secundário, a saber: «expansão, individualização e diversificação do ensino; coerência das vias de acesso a graus sucessivos, permeabilidade e inter-relação no ensino secundário; garantia do teor formativo do ensino e sua correlação com as funções sociais».[9]

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho (de 1973), veio consagrar as «bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo», a saber: «Formação integral dos Portugueses» (base I); «Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação» (base IIa); «Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada» (base IIb); «Facilitar às famílias (…) o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos» (base IIc); e «Fomentar e coordenar as actividades respeitantes à educação nacional» (base IId). Não obstante os elementos arcaizantes detetados no plano discursivo do diploma legal, este representa um texto e contextos muito diferentes do que a Constituição da República Portuguesa, de 11 de abril de 1933, em vigor à época, consagrava laconicamente em relação à educação: «A educação e instrucção são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela» (Artº 42.º). Em 1973, importa sublinhar, a educação foi declarada como um direito legalmente protegido.

A organização escolar do sistema educativo aprovado em 1973 apresentou várias inovações que importa destacar: *i)* o reconhecimento da educação pré-escolar como dever educativo do Estado; *ii)* a organização do subsistema escolar em três níveis de estudos – básico, secundário e superior; *iii*) uma escolaridade não superior com 12 graus de ensino, divididos por três ciclos de 4 anos cada; *iv)* uma escolaridade obrigatória de 8 graus, equivalente à educação básica, a qual era composta dois ciclos - um de ensino primário (de 4 graus) e outro de ensino preparatório (4 graus); *v)* um ensino secundário de 4 anos, com dois ciclos de dois anos cada (o curso geral, com um plano de estudos unificado, e o curso complementar, com ramos de especialização no seu interior), e que seria cursado em escolas secundárias polivalentes, desmantelando-se, desta forma, a segmentação curricular (e social) entre os ramos liceal e técnico ao projetar-se a fusão dos respetivos planos curriculares; *vi)* um nível de ensino superior que poderia ser cursado em três tipos de estabelecimentos –Universidades, Institutos Politécnicos ou equivalentes e Escolas Normais Superiores–, todos podendo oferecer cursos de bacharelato, mas só as Universidades poderiam certificar as licenciaturas e os doutoramentos (cf. Figura 1).

A reforma Veiga Simão, tal como ficou conhecida, compreendeu ainda um conjunto de medidas inovadoras adotadas entre 1970 e 1974, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967 –dito decreto das «experiências pedagógicas»–, através de grupos de estudos e trabalho, constituídos por professores de todos os graus de ensino não superior, organizados de modo voluntário, focados sobre problemas vários (novas soluções curriculares, avaliação das aprendizagens, formação de professores, etc.).

A reforma educativa de 1973 parece estar alinhada, ao fim de 45 anos de regime autoritário, com o processo de modernização educativa que Fritz Ringer estudou para o caso francês, entre 1865 e 1920, processo este que foi analisado através de «três

[9] Ministério da Educação Nacional. *A Reforma do Sistema Educativo* (Lisboa: MEN, 1973).

propriedades estatísticas dos sistemas educativos: a inclusão, medida em matrículas por faixa etária; a progressividade, o grau em que os alunos são recrutados das classes média baixa e baixa; e a segmentação, a subdivisão dos sistemas educativos em escolas ou programas paralelos que diferem tanto no seu currículo como nas origens sociais dos seus alunos»[10] (Ringer, 1987: 35). Do ponto de vista histórico, a reforma Veiga Simão, apesar de nunca ter sido regulamentada e, por isso, não implementada, pode ser considerada como o início do processo de finalização do moderno sistema educativo português. Se aplicarmos as três fases de constituição do moderno sistema educativo prussiano/alemão (emergência, constituição e finalização) que foi estudado por Detlef Müller[11] (1987: 15-52) ao caso de Portugal, poderemos afirmar que este processo emergiu em 1835, com a escolaridade obrigatória decretada para os filhos varões pelas novas autoridades liberais, foi-se constituindo e ganhando formas mais precisas por altura da reforma do ensino liceal de Jaime Moniz (1894-1895) e, a partir do pós-II Guerra Mundial, como já acima foi reportado, foi tentando ganhar a sua configuração mais acabada. Este estádio de finalização do sistema será atingido após a Revolução do 25 de Abril (de 1974), no quadro de uma nova constituição política do país e confirmado pela aprovação de uma nova lei de bases aprovada em 1986.

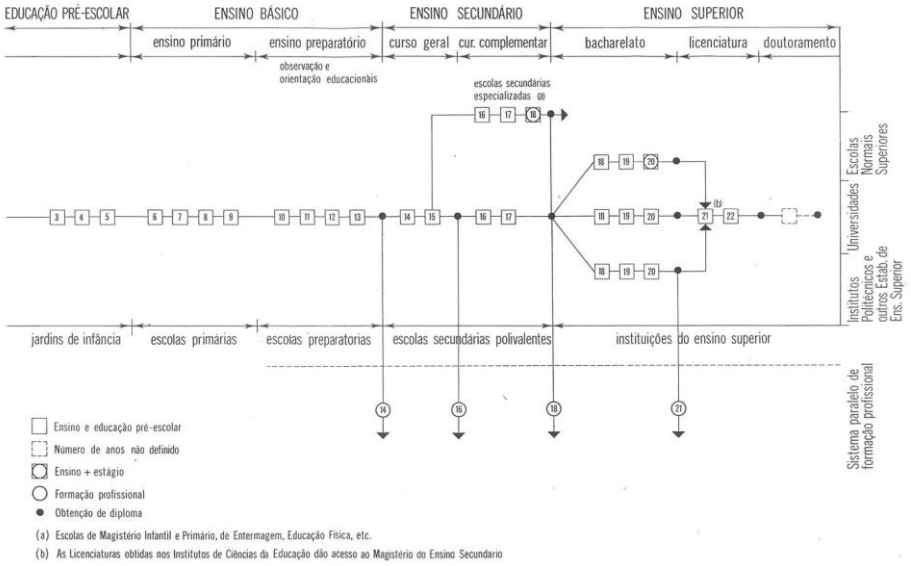


Figura 1: Organograma da educação escolar portuguesa segundo a Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Fonte: Ministério da Educação Nacional. *A Reforma do Sistema Educativo*, 1973.

[10] Fritz Ringer. «On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920», em *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, eds. Detlef Müller et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), 53-87.

[11] Detlef K. Müller, «Systematisation: the case of German secondary education», em *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, eds. Detlef Müller et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 15-52.

Entre tendencias nacionales e influencias internacionales: revisitando la expansión de la educación secundaria en Argentina durante la posguerra (1945-1965)

Felicitas ACOSTA
Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
acostafelicitas@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Proyecto Regional Mediterráneo; Educación Secundaria; Argentina; UNESCO.

1. Introducción y desarrollo de los contenidos

La expansión de la educación secundaria en Argentina durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, específicamente entre 1945 y 1965, constituye un período de estudio fundamental para comprender la compleja interacción entre las dinámicas internas del país y las corrientes de influencia global. Este proceso no fue un fenómeno aislado, sino que se enmarcó en una notable expansión de la educación secundaria observada en países de Europa Occidental y América Latina durante el mismo período. La particularidad del caso argentino reside en cómo factores endógenos, como el crecimiento demográfico, la creciente urbanización y un incipiente desarrollo industrial, se entrelazaron con las recomendaciones emanadas de organismos multilaterales, los cuales aspiraban a una transformación de los sistemas educativos acorde con los desafíos y las demandas del nuevo orden global de posguerra. Este análisis se propone examinar el desarrollo de la educación secundaria en Argentina en dicho período, con el objetivo de desentrañar sus dinámicas históricas nacionales en relación con las tendencias internacionales predominantes.

La relevancia de abordar este período radica en la tensión constitutiva que caracterizó las propuestas de transformación de la educación secundaria en la posguerra. Por un lado, existía una necesidad de ampliar el acceso y democratizar un sistema educativo que históricamente había sido selectivo; por otro, se acentuaba la preocupación por asegurar la formación de recursos humanos adecuados para las demandas del desarrollo económico emergente. Esta preocupación que ya se apreciaba desde los años ’30 tanto en Europa como en la Argentina. La dualidad descripta se manifestó en el impulso hacia estructuras educativas más integradas, diseñadas para atenuar el carácter elitista y selectivo del nivel secundario, a la vez que se promovía activamente la expansión de la educación técnica, en sintonía con una agenda desarrollista vinculada a los planes de modernización del país. La educación secundaria, en este contexto, se configuró como un campo de disputa entre diferentes proyectos de país, las expectativas sociales y las orientaciones técnicas y segmentadoras impulsadas desde el plano internacional.

El análisis propuesto persigue tres objetivos: i) examinar las ideas que circularon en los documentos producidos por organismos internacionales –en particular Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)– en torno a la expansión de la educación secundaria; ii) caracterizar las propuestas de reorganización de este nivel educativo, en diálogo con los contextos nacionales; y iii) describir el alcance y las modalidades de la expansión de la educación secundaria en Argentina en ese período,

considerando su vinculación con las tendencias internacionales y las dinámicas propias del sistema educativo.

Para abordar estos objetivos, el trabajo se apoya en fuentes primarias como documentos oficiales, informes estadísticos, actas de reuniones internacionales y publicaciones técnicas de la UNESCO y la OCDE, así como en estudios históricos y sociológicos que analizaron este período. La ponencia se estructura en tres partes: la primera describe el contexto internacional y las recomendaciones de los organismos multilaterales; la segunda analiza las políticas educativas y la evolución de la matrícula secundaria en Argentina; y la tercera discute los límites y alcances de estas transformaciones en clave comparada.

2.1. *El contexto internacional y la influencia de organismos internacionales en la expansión de la educación secundaria*

La expansión de la educación secundaria en Argentina se enmarca en tendencias internacionales. Durante las décadas de 1950 y 1960, numerosos países europeos, particularmente de Europa Occidental, se enfrentaron al desafío de redefinir la función de la escuela secundaria (Acosta, Canales y Correia, 2024). Este esfuerzo dual buscaba, por un lado, reducir el carácter elitista heredado del siglo XIX y, por otro, adaptar la educación a las nuevas demandas de la economía industrial y, en menor medida, al ideal democrático de un mayor acceso a este nivel educativo. En este panorama, organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE desempeñaron un papel crucial en la promoción de reformas orientadas a transformar los sistemas escolares.

Desde la década de 1950, la UNESCO se erigió como un actor fundamental al difundir la noción de la «educación como derecho humano» y alentar activamente a los Estados miembros a ampliar la cobertura de la enseñanza secundaria. Este discurso de universalización se articulaba intrínsecamente con la convicción desarrollista, dominante en la época, y que consideraba a la educación como una herramienta estratégica indispensable para el crecimiento económico (Ossenbach y Martínez Boom, 2011). Esta perspectiva influyó significativamente en las políticas educativas de numerosos países, incluyendo Argentina (Bustos, 2022).

Paralelamente, la OCDE impulsó el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM), una iniciativa concebida para repensar la estructura de los sistemas educativos en países del sur de Europa, como Italia, Grecia, España, Portugal y Turquía. Si bien el PRM tenía un enfoque regional específico, sus recomendaciones y los diagnósticos que generó trascendieron sus fronteras geográficas, extendiéndose a países latinoamericanos como Argentina y Colombia. Las directrices clave del PRM enfatizaban la necesidad de integrar la educación general y técnica, fomentar una mayor flexibilidad curricular y eliminar los mecanismos tempranos de selección que tradicionalmente habían segmentado los sistemas educativos (Williams, 1987). Estas orientaciones internacionales se convirtieron permearon los debates y reformas educativas en Argentina, e interactuaron con la configuración de sus propias políticas en el nivel secundario.

2.2. *La expansión de la educación secundaria en Argentina: dinámicas históricas del sistema educativo nacional*

A lo largo del siglo XX, la educación secundaria en Argentina experimentó una expansión constante a través de diversas modalidades. Inicialmente se consolidaron los colegios

nacionales, y luego se desarrollaron otras vías como la enseñanza técnica, comercial y las escuelas normales, estas últimas destinadas originalmente a formar docentes desde los 16 años. Las escuelas normales crecieron especialmente entre 1870-1890 y en los años 40, hasta su unificación con los bachilleratos en 1969. Las escuelas comerciales, surgidas a fines del siglo XIX, se expandieron en los años 60 y fueron absorbidas por el bachillerato tras la reforma de 1993. La enseñanza técnica tuvo un fuerte impulso durante los gobiernos peronistas, con un aumento significativo de escuelas y matrícula entre 1948 y 1958. Los colegios nacionales también duplicaron matrícula y establecimientos entre 1941 y 1955 (Acosta, 2023).

Desde 1942 se estableció un ciclo común de tres años en colegios nacionales y escuelas normales, extendido más tarde a las técnicas y comerciales. La articulación con la primaria y la universidad fue más directa que en Europa: en 1917 se exigió el certificado primario para todas las ofertas y en 1942 se unificó la edad de ingreso (12 años), incorporando examen obligatorio. Inicialmente, el ingreso a la universidad no requería examen si se poseía el título del colegio nacional, lo que incentivó la equiparación de otras modalidades con el bachillerato.

El análisis de la evolución de la matrícula por modalidad a lo largo del siglo XX revela patrones de crecimiento distintivos. La modalidad de Bachiller se presenta, en general, como la más estable a lo largo de todo el siglo. Las escuelas Normales también compartieron esta característica dinámica, aunque con un comportamiento algo errático a fines del siglo XIX. No obstante, entre 1875 y el fin de siglo, se observó una evolución notable en la matrícula de las Normales. Otra ola de crecimiento destacada para esta modalidad, aunque menos intensa al estar ya consolidada, se registró en el lustro 1935-1940. En contraste, para las modalidades Comercial y Técnica, el período de crecimiento más destacado fue el lustro 1945-1950. La educación Técnica, además, registró otro pico significativo entre 1970 y 1975.

En cuanto a las tasas de crecimiento, para el período entre 1910 y 1950, la modalidad de bachiller fue la que experimentó el mayor crecimiento. Sin embargo, a partir de 1950, comenzaron a observarse fluctuaciones en la primacía de esta modalidad en términos de crecimiento hasta 1980. Específicamente para la década de 1950 a 1960, la matrícula general se expandió en un notable 76.65%, pasando de 317.551 a 560.961 alumnos. La comparación de matrículas por modalidad en este período (1950-1960) indica que la modalidad que más se expandió fue la Normal, con un impresionante crecimiento del 121.13%, incorporando 75.684 nuevos alumnos.

Durante el período 1942-1965, la educación secundaria en Argentina atravesó una etapa de expansión y reformas significativas, enmarcadas en procesos nacionales que, aunque influidos por el contexto internacional, respondieron principalmente a necesidades locales. Un punto de inflexión fue la implementación del Plan Rothe, promovido por el ministro Guillermo Rothe. Este plan introdujo cambios estructurales mediante los decretos N° 88584/41 y N° 107.107/41, que reformaron el régimen de exámenes y promociones, y establecieron nuevos planes de estudio para toda la enseñanza media.

Uno de los aportes más destacados del Plan Rothe fue la creación de un ciclo común entre bachilleratos y escuelas normales, con el objetivo de uniformar la formación básica, postergar la elección de orientación académica y limitar el ingreso al magisterio mediante un examen selectivo. Asimismo, se eliminó la diferenciación de género en el bachillerato, suprimiendo contenidos como «labores» en los liceos femeninos por considerarse obsoletos. En cuanto a la distribución horaria, se buscó igualar las asignaturas entre distintas ofertas educativas, fortaleciendo algunas materias como Ciencias Biológicas.

En 1969, se concretó la fusión definitiva del bachillerato con las escuelas normales, unificando la titulación. Las escuelas comerciales, por su parte, también fueron objeto de reforma. Originalmente organizadas en tres ciclos, fueron incorporadas en 1952 al ciclo común de la enseñanza secundaria mediante el Decreto 5.981. Esto permitió la movilidad entre orientaciones sin pérdida de años, y una tendencia hacia la generalización del currículo, aunque mantuvieron contenidos específicos como Contabilidad y Mecanografía.

En cuanto a la enseñanza técnica, esta experimentó un recorrido particular, sobre todo tras 1945, con la creación de organismos como la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET). Las Escuelas Fábricas, dependientes de la CNAOP, ofrecían una formación intensiva de tres años combinando enseñanza y producción. En 1959, estos organismos fueron fusionados por la Revolución Libertadora para formar el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CoNET), con el objetivo de unificar la formación técnica. Las escuelas pasaron a denominarse ENET (Escuelas Nacionales de Educación Técnica), con un currículo que combinaba teoría y práctica técnica en un esquema de ciclo básico común y especialización.

El Plan Rothe también impactó en el diseño institucional, promoviendo en 1943 un nuevo Reglamento General para las instituciones de enseñanza secundaria, normal y especial. Este fue actualizado en 1957 sin grandes reformas estructurales, integrando normas previas, incluidas algunas del período peronista como la gratuidad educativa y la eliminación de clases los sábados. El reglamento permaneció vigente hasta fines de los años 80, aunque las normativas comenzaron a diversificarse con el crecimiento del sistema educativo provincial.

3. Conclusiones

La expansión de la educación secundaria en Argentina durante la posguerra, si bien acompañaba tendencias globales, mantuvo una trayectoria ligada a la dinámica de sus sistema educativo. Por un lado, el país se adelantó a los discursos y programas que compartían el énfasis internacional en el desarrollo económico, la capacitación de recursos humanos y la modernización institucional. Esto se observa durante los gobiernos peronistas (1946-1955), donde la expansión de la escuela secundaria respondió tanto a una estrategia de inclusión social como a una visión del trabajo técnico como motor fundamental del progreso nacional. Bajo esta lógica, se fortalecieron distintas formas de educación técnica y se crearon nuevos establecimientos en las zonas industriales del país, reflejando una clara orientación hacia la formación de mano de obra calificada para el desarrollo industrial.

Sin embargo, a pesar de este crecimiento cuantitativo y de la retórica modernizadora, la expansión no siempre se tradujo en una transformación estructural profunda del modelo institucional de origen centrado en el colegio nacional. Persistieron elementos tradicionales como los exámenes de ingreso, los sistemas de promoción selectiva y los currículos academicistas que, en la práctica, continuaron privilegiando a las clases medias urbanas.

Durante la segunda mitad de la década de 1950 y principios de la de 1960, el discurso internacional sobre la universalización de la educación secundaria fue adoptado por funcionarios técnicos del Ministerio de Educación. Estos funcionarios veían en la modernización del sistema educativo una forma de legitimar al Estado en el marco de un

nuevo orden internacional. En este período, Argentina comenzó a recibir misiones técnicas de la UNESCO y la OCDE, que realizaron diagnósticos y ofrecieron recomendaciones específicas sobre el sistema educativo argentino. Entre sus propuestas destacaron la necesidad de mejorar la articulación entre los distintos niveles educativos, fortalecer la formación docente, diversificar la oferta educativa y garantizar una educación secundaria más flexible.

No obstante, la implementación de estas propuestas y la adopción de las «recetas extranjeras» encontraron resistencias internas significativas. Estas resistencias provenían de diversos sectores: políticos conservadores, sindicatos docentes, e incluso académicos que desconfiaban de las orientaciones internacionales. La tensión inherente entre las tendencias nacionalistas y las influencias internacionales se manifestó de diversas maneras, por ejemplo, en el debate sobre la reforma del ciclo básico común, en las discusiones sobre la distribución del presupuesto educativo, y en la definición de los contenidos curriculares.

Para finalizar, la expansión de la educación secundaria en Argentina durante el período de posguerra (1945-1965) debe ser comprendida en un doble registro. Por un lado, es un claro reflejo de un movimiento global de ampliación del derecho a la educación, en sintonía con las aspiraciones de democratización y desarrollo económico a nivel internacional. Por otro lado, es una expresión de una historia nacional específica, marcada por intensas disputas ideológicas, luchas por la hegemonía cultural y constantes tensiones entre los impulsos de modernización y la preservación de las dinámicas propias del sistema educativo. En este marco, las ideas de organismos internacionales, como la UNESCO y la OCDE, funcionaron como catalizadores de ciertas reformas, pero también como productores de un lenguaje técnico que fue traducido y resignificado de manera particular en el contexto argentino.

As diretrizes da U.S. Agency for International Development (USAID) para a educação secundária e os embates entre formação geral e educação para o trabalho (Brasil, 1961-1971)

Rosa Fátima de SOUZA-CHALOBA
Universidade Estadual Paulista (Brasil)
rosa.souza@unesp.br

RESUMO: Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa em andamento sobre a renovação do ensino secundário no Brasil desenvolvida na perspectiva de uma história transnacional da educação. A transformação do secundário de uma escola de formação de elites para uma escola popular com a consequente mudança do currículo humanista para um currículo científico com interfaces com a educação para o trabalho esteve no centro dos debates e das políticas educacionais no Brasil, na década de 1960. No início dos anos 60, a educação para o trabalho foi alvo de proposições avançadas de reorganização do secundário com experiências inovadoras tanto no âmbito da formação técnica industrial como no secundário regular (por exemplo a experiência dos Ginásios Modernos e Ginásios Vocacionais). No entanto, este debate sofreu forte inflexão depois da instituição da ditadura civil-militar no país em 1964, resultando em forte redirecionamento para a discussão da formação técnico-profissional universalizada capitaneada pelas diretrizes e acordos do governo brasileiro com a U.S. Agency for International Development (USAID) culminando com a reforma do Ensino de 1° e 2° Graus. Nesta reforma, o segundo ciclo do secundário (até então denominado curso colegial) passou a se denominar Ensino de 2° Grau, com duração de três anos reunindo formação geral e formação técnico-profissional universal e obrigatória. As fontes documentais para este estudo compreendem documentos e relatórios da USAID encontrados no Arquivo Nacional dos Estados Unidos. O texto põe em evidência a argumentação discursiva da USAID justificando a ênfase da educação para o trabalho como pressuposto do desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvimento e a reorientação e alinhamento da política educacional brasileira a esses pressupostos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário; USAID; Educação para o trabalho.

1. Introdução

Como bem assinala Warde (2000),[1] a partir da segunda metade do século XIX passaram a circular no Brasil representações sobre a organização do Estado, da economia e da cultura como exemplos de progresso, desenvolvimento e modernidade. Os Estados Unidos, e não mais a Europa, constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar. O modelo norte-americano como referência para o Brasil se intensificou no país nas décadas de 1930 e 1940 através de intercâmbios intelectuais e a atuação da Fundação Rockefeller.[2]

Após a Segunda Guerra Mundial, a presença dos Estados Unidos na educação brasileira tornou-se ainda maior e mais incisiva com os programas de ajuda externa levadas a termo

[1] Mirian Jorge Warde, «Americanismo e educação: um ensaio no espelho», *São Paulo Perspec* [Internet] 14, no. 2 (2000): 37-43. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200006

[2] S.M.C. Marinho, Maria Gabriela. *Norte-americanos no Brasil : uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)* (Campinas: Autores Associados, 2001); Rocha, Ana Cristina. *Entre o Brasil e os Estados Unidos: intelectuais, ideias e projetos de educação* (Rio de Janeiro: Fiocruz, 2024).

por este país para a América Latina. O primeiro destes programas foi o Programa de Cooperação Técnica Ponto IV, plano estadunidense de assistência técnica internacional destinada aos países subdesenvolvidos da Ásia, África e América Latina, anunciado pelo presidente Harry Truman, em 1949, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico dos países periféricos, fortalecer governos anticomunistas e afirmar a liderança dos EUA no cenário mundial. Como esclarece Macekura,[3] o programa foi decorrente de outras experiências estadunidenses de ajuda externa, como o *New Deal*, o Plano Marshall e a política de Franklin D. Roosevelt para a América Latina com a criação do *Institute for Inter-American Affairs* (IIAA). Contudo, ele expandiu a abrangência incluindo os países subdesenvolvidos e vinculou o desenvolvimento econômico à contenção do comunismo.

O componente essencial do Ponto IV estava na assistência técnica e na transferência de conhecimentos. Assim, vários acordos e projetos educacionais foram desenvolvidos no Brasil na esfera do ensino primário, secundário e técnico.

Em 1961, a ajuda externa do Ponto IV foi substituída pela Aliança para o Progresso. Preconizada pelo presidente John F. Kennedy com o intuito de acelerar o desenvolvimento dos países da América Latina. A nova orientação, muito pautada no conceito de modernização, ocorreu no contexto da Guerra Fria e da Revolução Cubana, que ampliou os temores dos Estados Unidos de difusão do comunismo no continente e a necessidade de assegurar a influência dos estadunidenses na América Latina.[4] Tratava-se de objetivos políticos e econômicos ainda mias ambiciosos e de maior ingerência nos países em desenvolvimento.

De acordo com Ribeiro, a reformulação da política externa americana incidiu sobre a estrutura administrativa e burocrática culminando com a centralização das ações em uma única agencia –a *United States Agency for International Development*– USAID (criada em 1961 pelo *Foreign Assistance Act of* 1961). O critério econômico tornou-se um elemento importante na qualificação de um país para o recebimento da ajuda financeira.

O objetivo deste texto é analisar como os técnicos da USAID problematizaram e equacionaram a questão da reforma do ensino secundário tendo em vista a questão da educação para o trabalho.

2. A dualidade entre formação geral e formação profissional no Brasil

A dualidade do ensino constituído pela diferenciação entre ensino secundário e ensino técnico profissional perdurou na educação brasileira até a década de 1950. Esta diferenciação era seletiva e excludente. O ensino secundário de formação geral com currículo marcadamente humanista destinava-se às elites e mantinha um caráter propedêutico. O ensino técnico, por sua vez, destinava-se às camadas populares e à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esses dois ramos eram paralelos e totalmente desarticulados.

A lenta expansão que vinha ocorrendo no secundário desde a Primeira República (1889 - 1930) deu lugar, nas décadas seguintes, a um crescimento sem precedentes, a exemplo do

[3] Stephen Macekura, «The Point Four Program and U.S. International Development Policy», *Political Science Quarterly* 128, no. 1 (2013): 127-160. https://www.jstor.org/stable/23563372

[4] Ricardo Alaggio Ribeiro, «A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos» (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2006); Daniel Machado Gaio, «A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID» (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2008).

que vinha ocorrendo em vários países no mundo. De 66.000 alunos matriculados, em 1933, nesse ramo do ensino médio, chegamos a 1.553.000 matriculados em 1965 (Silva, 1969, p. 305)

Foi neste contexto de consequências políticas e pedagógicas da crescente expansão do secundário e de redemocratização do país, após a ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo, 1937-1945) que acirrou o debate em torno da reforma do ensino secundário e a proposição de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

Havia forças contrárias à democratização do secundário representadas pela iniciativa particular, especialmente, a Igreja Católica, que detinha boa parte das escolas secundárias no país. Por outro lado, forças mais progressistas gravitavam em torno do Ministério da Educação. Como mostra o estudo de Braghini, foi efervescente o debate nos anos 50 em torno do «novo» ensino secundário ancorado em novos pressupostos, isto é, na cultura científica e na formação profissional constituindo-se em um ensino «cientificamente modelado, que incutia na juventude o sentido da utilidade, voltado para o mundo do trabalho e para uma vida útil dentro da sociedade».[5]

Desde 1942, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942), o ensino secundário estava organizado em dois ciclos: o ginasial de 4 anos de duração e o colegial de três anos de duração. O ensino técnico estava organizado em ramos: comercial, industrial, agrícola e normal. Experiências inovadoras foram experimentadas buscando esta articulação entre formação geral e profissional. Por exemplo, as classes secundárias «experimentais» de inspiração nas *classes nouvelles* francesas.[6] Em 1958, o educador Lauro de Oliveira Lima propôs o Ginásio Popular de Base Profissional vinculando-se às posições mais identificados com a ideia de uma educação para a promoção da justiça social. O «Ginásio da Comunidade», tal como propunha Lauro de Oliveira Lima, deveria compreender disciplinas e práticas educativas. Nesta mesma direção de uma proposta mais ousada e comprometida com a justiça social constituiu-se a polêmica criação dos ginásios vocacionais em São Paulo, a partir de 1962,[7] que almejava a formação da consciência crítica do educando com sua conseguinte condução à ação transformadora da realidade social e ao «engajamento político».

Porém, na esfera do governo federal, prevaleceu a proposta dos Ginásios Modernos conhecidos também como Ginásios Orientados para o Trabalho de menor viés ideológico e mais técnico. O conjunto de propostas analisadas acima mostra como a renovação do secundário e do ensino técnico esteve em disputa na sociedade brasileira ao longo da década de 1960. O desfecho deste amplo debate culminou com as políticas da ditadura militar para a educação (Reforma do Ensino de 1° e 2 Graus em 1971 – Lei 5.692/71) e com os acordos MEC-USAID na década de 1970.

3. A questão da educação para o trabalho nas proposições da USAID para a modernização da educação brasileira

Na década de 1960, a USAID reiterou o diagnóstico segundo o qual o maior problema da educação brasileira era a ineficiência do sistema educacional. Consequentemente, para se

[5] Katya Mitsuko Zuquim Braghini, «O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino» (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005), 65.
[6] Dallabrida, Noberto. (Org.) *«Brechas no monólito educacional»: classes experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e1960* (Curitiba, PR: Apris Editora. 2023).
[7] Daniel Ferraz Chiozzini, «Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)» (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2010).

alcançar a meta do desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira era fundamental uma educação mais eficaz com base nos pressupostos da Teoria do Capital Humano e no investimento estratégico no planejamento educacional.[8]

Vale assinalar que o Brasil foi o país que mais recebeu financiamento dos Estados Unidos na década de 1960 no âmbito da Aliança para o Progresso (Ribeiro, 2006; Bittencourt, 2018). O país tinha uma posição estratégica na geopolítica de influência dos Estados Unidos na América Latina e no combate ao comunismo. É sabido, o quanto a USAID atuou no apoio ao golpe que levou a instituição da ditadura no Brasil e nos anos seguintes, no monitoramento das ações de segurança nacional.

Segundo Bittencourt (2018), a partir do golpe militar de 1964, a ajuda internacional mediada pela USAID investiu no treinamento de órgãos e lideranças para atuar em diferentes frentes. Na educação, em 1965 foi afirmado o acordo do Ministério da Educação do Brasil com a USAID (conhecidos como Acordos MEC-USAID) visando a elaboração de planos de entrosamento da educação básica com a superior. Para a concretização dessas finalidades foi constituída a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, em 1966. O treinamento de pessoal com base no planejamento foi bastante enfatizado. Inúmeros educadores brasileiros foram estudar nas universidades dos Estados Unidos e intelectuais e técnicos estadunidenses vieram prestar assessorias no Brasil. Por isso, muitos autores afiram que os acordos MEC-USAID podem ser compreendidos como uma fase da influência cultural dos EUA no Brasil. A orientação da USAID não se opunha á democratização do ensino médio, mas afirmou uma posição empresarial e eficientista nas proposições sobre a educação para o trabalho. A instrumentalização desta posição foi consolidada na proposição dos ginásios polivalentes.

Em 1968 foi estabelecido mais um acordo do MEC com a USAID instituindo o PREMEM _ Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio (Decreto nº 63.914, de 26 de Dezembro de 1968) cujo objetivo era «incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio». Este programa previa o treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada Estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências, à seleção de bolsistas para aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional. Segundo Arapiraca, técnicos do PREMEM viajaram para os Estados Unidos para conhecerem a experiência das *junior-senior high schools*:

Em 1970, embarcaram para os E.U.A. cinco participantes com o objetivo de conhecer escolas daquele país, conforme descrito no objetivo do programa: 1º) proporcionar oportunidades a engenheiros e arquitetos do PREMEN de visitarem pequenos e selecionados «*junior-senior high schools*» para formarem ideia relevantes para o programa brasileiro, as quais eles passam a dividir com arquitetos e engenheiros dos *loan State*, de como adaptarem os projetos de escola modelo às condições locais; 2º) Familiarizarem-se com instituições e pessoal de contrato da Universidade norte americana e da USAID que dão suporte e assistência técnica aos programas da EPEM/PREMEN.[9]

[8] Luiz Antônio Cunha, «Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura», *Cadernos de Pesquisa* 44, no. 154 (2014): 912-33. https://doi.org/10.1590/198053142913

[9] Oliveira Arapiraca, José. *A USAID e a Educação brasileira* (São Paulo: Autores Associados, 1982), 128.

Para autores como Bittencourt,[10] os Ginásios Polivalentes deram continuidade à experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho – GOT. A concepção instrumental da formação técnica para o desenvolvimento consagradas na concepção de modernização e na Teoria do Capital Humano para os países em desenvolvimento mantiveram-se nas orientações da USAID ao longo da década de 1970. A interferência dos programas de ajuda externa e suas respectivas agências deve ser vista no campo de disputas entre os agentes internacionais e as forças políticas nacionais. No caso da Aliança para Progresso e a atuação da USAID na década de 1960, no Brasil, algumas políticas foram deliberadamente negociadas pelo Estado Brasileiro, outras, porém, decorreram das lutas internas.

[10] Nilton Ferreira Bittencourt Junior, «O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos Ginásios Polivalentes (1960-1970)» (Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlandia, 2018).