

# HISTORIA y MEMORIA

de la  
educación

# HMe



Nº 7 - 2018

[revistas.uned.es/index.php/HMe](http://revistas.uned.es/index.php/HMe)

## Educación y mundo rural



# HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la  
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Director**

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

**Secretario / Secretary**

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad de La Laguna*

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

María José Martínez Ruiz-Funes, *Universidad de Murcia*

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

**Consejo Asesor / Advisory Board**

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México* (México/Mexico)

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México* (México/Mexico)

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET* (Argentina)

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación* (Uruguay)

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam* (Holanda/Netherlands)

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University* (Canadá/Canada)

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires* (Argentina)

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin* (Alemania/Germany)

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation* (Francia/France)

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino* (Italia/Italy)

---

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela* (España/Spain)  
 Rubén Cucuzza, *Universidad Nacional de Luján* (Argentina)  
 Peter Cunningham, *University of Cambridge* (Reino Unido/United Kingdom)  
 Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen* (Holanda/Netherlands)  
 Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica/Belgium)  
 Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV*,  
 (México/Mexico)  
 Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE* (España/Spain)  
 Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia* (Brasil)  
 María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla* (España/Spain)  
 Pilar Gonzalbo Aizpuru, *El Colegio de México* (México/Mexico)  
 Joyce Goodman, *University of Winchester* (Reino Unido/United Kingdom)  
 Ivor Goodson, *University of Brighton* (Reino Unido/United Kingdom)  
 Ian Grosvenor, *University of Birmingham* (Reino Unido/United Kingdom)  
 Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais*, Tours (Francia/France)  
 Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)  
 Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid* (España/Spain)  
 Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia/France)  
 Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España/Spain)  
 Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis* (México/Mexico)  
 Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto* (Portugal)  
 Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa* (Portugal)  
 Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona* (España/Spain)  
 Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*  
 (México/Mexico)  
 Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València* (España/Spain)  
 Gary McCulloch, *Institute of Education* (Reino Unido/United Kingdom)  
 Juri Meda, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)  
 Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil/  
 Brazil)  
 Jordi Monés i Pujol Busquets, *Universitat Autònoma de Barcelona* (España/Spain)  
 Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay* (Uruguay)  
 Kazumi Munakata, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (Brasil/Brazil)  
 António Nóvoa, *Universidade de Lisboa* (Portugal)  
 Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)  
 Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa* (Portugal)  
 Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore* (Italia/Italy)  
 William Reese, *University of Wisconsin*, (Estados Unidos/United States)  
 Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (México/Mexico)  
 Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes* (Francia/France)  
 Kate Rousmaniere, *Miami University* (Estados Unidos/United States)



---

Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá (Colombia)  
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)  
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)  
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon* (Francia/France)  
Frank Simon, *Universiteit Gent* (Bélgica/Belgium)  
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile* (Chile)  
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya* (España/  
Spain)  
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears* (España/Spain)  
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo* (España/Spain)  
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*  
(España/Spain)  
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado*, Santiago (Chile)  
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg* (Luxemburgo/Luxembourg)  
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga* (España/Spain)  
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Imagen de cubierta: Julia Ortés convocando al alumnado a clase en la escuela rural de Las Contiendas, Paterna del Campo (Huelva), 1949. Fotografía publicada en Julia Ortés. *Vivencias de una maestra*. Madrid: Narcea, 1998, p. 29. Agradecemos a la editorial Narcea la autorización de uso.

## ÍNDICE

### SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Educación y mundo rural*, coordinada por ANTÓN COSTA Y ALICIA CIVERA

PRESNTACIÓN: ALICIA CIVERA CERECEDO (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Sede Sur CINVESTAV) y ANTÓN COSTA RICO (Universidade de Santiago de Compostela): <i>Desde la historia de la educación: educación y mundo rural</i> .....	9
LUCÍA LIONETTI (Universidad Nacional del Centro, Argentina): <i>Sujetos sociales, escuelas y comunidades rurales. Disputas de poder en el escenario de la campaña bonaerense (1810-1875)</i> .....	47
LUCA MONTECCHI (Università di Macerata, Italia): <i>La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX</i> .....	81
JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México): <i>De la escuela aposento a la escuela «Presidente Trujillo». Transformaciones espaciales y genealógicas en la escuela rural dominicana, 1844-1944</i> .....	107
MARCO A. CALDERÓN MÓLGORA (El Colegio de Michoacán, México): <i>México: de la educación indígena a la educación rural</i> .....	153
JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA; IÑAKI ZABALETA IMAZ E HILARIO MURUA CARTÓN (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea): <i>Alfabetización en Euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)</i> .....	191
CARMEN BETTI (Università di Firenze, Italia): <i>La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi</i> .....	235
JUSTINO MAGALHÃES (Universidade de Lisboa, Portugal): <i>Escola única e educação rural no Estado Novo em Portugal</i> .....	269

M. <sup>a</sup> DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ (Universitat de València) y ANDRÉS PAYÀ RICO (Universitat de València): <i>Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana «La Serranía»</i> .....	299
---	-----

LOIS FERRADÁS BRANCO (Universidade de Santiago de Compostela) y JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ (Universidade de Santiago de Compostela): <i>Preescolar na casa: de preparación para la escuela a educación familiar en el medio rural de Galicia (España)</i> .....	335
--	-----

LOIS FERRADÁS BRANCO (Universidade de Santiago de Compostela) y JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ (Universidade de Santiago de Compostela): <i>Preescolar na casa: de preparación para a escola a educación familiar no medio rural de Galicia (España)</i> .....	363
---	-----

## INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (CEINCE): <i>El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones</i> .....	391
--	-----

MARCELO CARUSO (Universidad Humboldt, Alemania) y MARCO RODRÍGUEZ WEHRMEISTER (Universidad de Valparaíso, Chile): <i>Significados divergentes de lo «popular». Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872)</i> .....	423
--	-----

MARÍA LUZ AYUSO Y PABLO PINEAU (Universidad de Buenos Aires, Argentina): <i>Julio Cortázar en el «Mariano Acosta». Marcas biográficas de su formación</i> .....	467
---	-----

HSIAO-YUH KU (National Chung Cheng University, Taiwan): <i>Education for Democratic Citizenship: Ernest Simon's ideals of liberal democracy and citizenship education in England, 1934-1944</i> .....	499
---	-----

MANUEL F. VIEITES (Universidade de Vigo) y RICARDO SOLVEIRA DÍAZ (Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia): <i>Los inicios de la educación teatral superior en España. Primeras formulaciones y experiencias</i> .....	533
--	-----

DOLORES CARRILLO GALLEG0 (Universidad de Murcia): <i>Los catálogos de material escolar como fuente de la historia de la educación matemática: el caso de los ábacos</i> .....	573
---	-----

ELVIRA M. MELIÁN (Hospital Universitario La Paz): <i>Elena Fortún y el grupo de alumnas de biblioteconomía de la Residencia de Señoritas (1930-1936)</i> .....	615
--	-----

## ENTREVISTA

- MARÍA GARCÍA ALONSO (UNED): *Miguel Soler en la tierra de los valientes. La Mina, Uruguay, 1954-1961*..... 645

## ENSAYO-ENTREVISTA

- RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ (FEDICARIA – Salamanca) y GUSTAVO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (Universidad de Salamanca): *El autor y su sombra. A propósito de Las lecciones de Tersites*..... 683

## RESEÑAS

- RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ, *Las lecciones de Tersites. Semblanza de una vida y una época, 1951-2016*.  
Por Gustavo Hernández Sánchez (Universidad de Salamanca)..... 709
- MAITE PALIZA MUNDUATE, *El proyecto de las escuelas de barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya en la historia de la educación de Bizkaia*.  
Por Hilario Murua Cartón (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)..... 717
- ANTONELLA CAGNOLATI, *La costilla de Adán. Mujeres, educación y escritura en el Renacimiento*.  
Por Isabel Grana Gil (Universidad de Málaga)..... 723
- SARA RAMOS ZAMORA (ed.), *Entre lo público y lo doméstico. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1970)*.  
Por Isabel Grana Gil (Universidad de Málaga)..... 733
- SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA E GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL, *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*.  
Por Agnes Iara Domingos Moraes (UNESP, Brasil) ..... 741
- LUCA MONTECCHI, *I contadini a scuola. La scuola rurale in italia dall'unità alla caduta del fascismo*.  
Por Valeria Viola (Università degli Studi del Molise, Italia) ..... 751
- JOSÉ ANTÓNIO AFONSO, *Escolas rurais na 1.ª República portuguesa (1910-1926): Discursos e representações sobre a periferia*.  
Por Sandra Cristina Fagundes de Lima (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil) ..... 759

<ul style="list-style-type: none"> <li>• LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA, LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA y ORESTA LÓPEZ PÉREZ (coords.), <i>Más allá del texto: Autores, redes de saber y formación de lectores</i>. Por Marcelo Cigales (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) ..</li> </ul>	769
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMALIA DIAS, <i>Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)</i>. Por Alessandra Frota Martinez de Schueler (Universidade Federal Fluminense, Brasil) .....</li> </ul>	779
<ul style="list-style-type: none"> <li>• JOSÉ RAMÓN LÓPEZ BAUSELA, <i>La Escuela Azul de Falange Española de las J.O.N.S. Un proyecto fascista desmantelado por implosión</i> Por Antonio Fco. Canales Serrano (Universidad de La Laguna)....</li> </ul>	787
Listado de evaluadores/as 2017 .....	797



## DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: EDUCACIÓN Y MUNDO RURAL

*From the History of Education: Education and rural world*

Alicia Civera Cerecedo\* y Antón Costa Rico&

### I

Los diversos procesos históricos de educación, con sus puntos de partida, sus intenciones y su relativa y específica institucionalización, se presentan ante nosotros en forma de plural manifestación a lo largo del tiempo, de los espacios y de las culturas. Es esta pluralidad la que también está presente cuando, haciendo un recorte de los espacios sociales, nos referimos a los espacios rurales.

A pesar de que con altísima frecuencia aludimos a «la escuela rural», como podríamos hacerlo a «la escuelas o escuelas urbanas» y bien que a menudo encontramos títulos bibliográficos o de informes que aluden a «la escuela rural», sean estos elaborados en el plano académico o desde el ámbito de los organismos internacionales, en realidad la expresión «educación rural» alude a formas y experiencias diferentes en que la escuela se ha instalado en zonas rurales, a veces como una específica modalidad educativa en relación a los escenarios rurales, aunque en la mayor parte de las veces no se ha tratado de un proyecto específico para la ruralidad. Todo lo cual no nos impide afirmar que, por encima de fronteras políticas u otras culturales, lingüísticas, pedagógicas, económicas o sociales, las instituciones de formación escolar que se sitúan en ámbitos rurales, tien-

---

\* Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Sede Sur (Cinvestav), Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, México. malixa44@hotmail.com

& Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Campus Vida. Campus Vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782 Santiago de Compostela. España. anton.costa@usc.es

den a reunir rasgos y condiciones similares, a modo de «invariantes»<sup>1</sup> según los momentos históricos, que permitirían establecer alguna tipificación, sin que ello nos lleve a dejar de observar las diferencias y singularidades que entre ellas se pueden reconocer también frecuentemente.

A la hora de abordar la específica problemática que el desarrollo de la formación ha venido encontrando en los escenarios rurales, por lo regular dirigimos nuestras miradas hacia las escuelas, haciendo del binomio formación-escuela el punto clave de observación. Esto ha sido así a lo largo del pasado siglo, en cuanto por otra parte se ha convenido en distinguir en la práctica:

- a) los procesos de educación familiar (como primer círculo socializador de las personas),
- b) los procesos de inculturación religiosa,
- c) aquellos otros ambientales y comunitarios de socialización, situados en el posible ámbito de la llamada cultura popular,
- d) y, finalmente, los procesos formativos escolares, dotados éstos de un fuerte y a menudo superior simbolismo.

Al insistir con nuestra mirada en estos últimos procesos hemos procedido a una simplificación en cuanto a la captación, estudio y comprensión de los posibles alcances, sentidos y significados de la educación en los escenarios rurales. Una simplificación limitativa a la hora de relatar, analizar e interpretar los procesos históricos de cambio social. Sin embargo, y como en otros campos, al comenzar a realizar una mirada alargada, que hace entrar en juego las aportaciones de la sociología, de la antropología cultural o también del discurso político, se han venido a renovar los supuestos, fuentes y orientaciones metodológicas de investigación, haciendo posible la revisión de la anterior simplificación. Por ello, hoy somos conscientes de la limitación que presentaba el centrarse en el estudio de las instituciones escolares (amparadas o propiciadas por las específicas legislaciones) con la intención de explicar adecuadamente la incidencia de la educación en los espacios rurales, aunque sin embargo la historia escolar sigue ocupando la centralidad de los registros de investigación histórica sobre la educación en relación con el mundo rural.

---

<sup>1</sup> Pierre-Louis Gauthier, Odile Luginbühl, «L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités», *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 59 (2012): 35-42.

Siendo indudable su fuerza y centralidad, desde la paulatina constitución decimonónica de los sistemas políticos nacionales, no es menos cierto que las variaciones y desarrollos de alcance educativo, también en los espacios rurales, tienen una directa relación o en casos dependencia de otros factores e instancias no escolares. Y todo esto nos ha traído a este monográfico de *Historia y Memoria de la Educación*, que hemos titulado «Educación y mundo rural» con la intención de poder «descentrarnos de las escuelas», sin necesidad de renunciar a ellas, para así poder acoger otras muestras de estudio histórico-educativo significativas, mediante las que poder alterar nuestra mirada más usual, de modo que, sobre la lógica de la sospecha, podamos construir un conocimiento crítico y por ello de superior valor comprensivo e interpretativo.

## II

Contexto rural o mundo rural o espacio rural, que son diversos modos de referirnos a una misma cuestión, no son expresiones o categorías acerca de las cuales podamos aceptar una unívoca comprensión. Como otras tantas categorías de la realidad y empiria social, la categoría mundo rural es profundamente situacional e histórica en su definición, lo que, sin embargo, no nos impide alcanzar un acuerdo básico comprensivo. La construcción cultural de lo rural se ha ido armando a partir del desarrollo de su opuesto: lo urbano. La distinción urbano-rural ha clasificado de diferentes maneras a la población que se le asocia, en distintos lugares en la estratificación social y de la propia administración pública; dentro de ésta, lo rural suele ser definido por los censos en términos de densidad poblacional y su asociación a la ocupación en actividades del sector primario, lo cual tiene implicaciones en la asignación de recursos, establecimiento de programas de desarrollo, y muchos otros aspectos.<sup>2</sup>

En términos de análisis sociológico y desde los enfoques funcionalistas y estructuralistas se han apurado los descriptores convencionales, «permaneciendo», en cambio, de un modo más lábil la definición desde la mirada histórica, la antropológica o la lingüística, pero se han ido afi-

<sup>2</sup> Alicia Civera, «Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general», en.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, coord. María Esther Aguirre Lora (2016), II, 249-271.

nando las miradas hacia los distintos tipos de ruralidad.<sup>3</sup> Aquí, nos referiremos al mundo rural como aquel conjunto de escenarios o espacios socio-naturales en los que el contacto físico y emocional de las personas entre sí está muy intermediado por la naturaleza, al punto de que sus dedicaciones profesionales tienen en alto porcentaje una directa conexión con la producción agraria-ganadera o marítima, percibiéndose, además, entre ellos manifiestos lazos humanos de carácter comunitario, estando igualmente presentes y siendo comprensibles pautas, ritos y conductas que tienen a la naturaleza no humana como referentes. En palabras de Herminio Almendros desde Cuba y en 1960: «Un grupo humano del campo, por pequeño que sea, es vivo organismo tejido de lazos y motivos de vida social».<sup>4</sup> Es decir, manejamos una definición *souple*. Relativamente amplia, pero también enmarcadora con respecto a los rasgos que mejor caracterizan a los espacios urbanos.

Hablamos, pues, de escenarios rurales diversos. Escenarios que han acogido y acogen considerables transformaciones históricas —tanto con su participación como *malgré lui*— que en la actualidad están en retroceso a escala mundial (se ha producido una implosión de las ruralidades a escala mundial), dados los crecientes índices de concentración humana y urbana, así como los procesos de migración y cambios muy grandes en las formas de explotación de los productos naturales. Escenarios muy vivos y dinámicos en algunos casos en el presente; estructurales y extraordinariamente dominantes en el espacio europeo o americano en otros momentos del pasado. Que han sido viveros de tradiciones históricas y culturales que pautaron la vida de las gentes, pero que muy frecuentemente han perdido esa capacidad en el presente. Que han sido el *locus* de creativas iniciativas sociales, culturales y educativas en múltiples casos, o que por el contrario fueron el sostén de posiciones ideológicas y axiológicas dogmatizantes. Donde se construyeron algunas de las más inteligentes innovaciones pedagógicas, o desde donde, al contrario, se hicieron o se hacen patentes las manifestaciones de «mal desarrollo» educativo y cultural, específicamente escolar.

<sup>3</sup> Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (México: Miguel Ángel Porrúa y El Colegio Mexiquense, 2011).

<sup>4</sup> Herminio Almendros, *Carta a un maestro de una escuela rural* (La Habana: Ministerio de la Educación, «Publicaciones para maestros», 2 (1960), 18.

Desde la Historia de la Educación se han llevado o se están llevando a cabo distintos modos de observar las posibles interrelaciones entre los procesos educativos y los contextos rurales. Nos referiremos, pues, a algunos de los modos de observar, no tanto para valorar o hacer recuento de las investigaciones ya realizadas, cuanto para apuntar cuestiones, referencias y posiciones susceptibles de ser analizadas o tomadas en consideración con la intención de avanzar en el conocimiento histórico-educativo. En esta dirección quieren situarse de igual modo las aportaciones, que de un modo abierto y de mesa de trabajo, se hacen presentes en este Monográfico.

## LA ESCUELA RURAL: CENICIENTA DE LA EDUCACIÓN

Las escuelas rurales y su problemática, generalmente grave, han sido el asunto que ha centrado la mirada de la Historia de la Educación hacia el mundo rural. Pongamos un ejemplo notable: en 1976 la prestigiosa revista española *Cuadernos de Pedagogía*, que recién llegaba para acompañar e impulsar la transformación democrática de la educación, editaba un lacerante número con el título «La escuela rural: crónica de una marginación».<sup>5</sup> Sin embargo y contradictoriamente, un contexto rural, humanamente rico, situado en íntimo contacto con la naturaleza, puede ser de una extraordinaria riqueza, capacidad e intensidad educativa. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, el Padre Sarmiento... nos dejaron fecundas reflexiones y advertencias al respecto. En palabras aún de comienzos del siglo XXI lo decía el escritor gallego Ramiro Fonte, recordando su infancia de los pasados años 50, y en todo caso lamentando su pérdida:

As familias que vivían do peixe atesouraban a verdadeira memoria popular de Pontedeume... Analfabetos, manexaban oralmente o fermoso dicionario do mar. Aprendíannos que as embarcacións do peirao se correspondían con distintos nomes, como caiuco, bote ou buceta, e que eran necesarios outros nomes como estrobo, tolete ou rizón para poder navegar nelas. Na súa memoria están trazadas as cartas náuticas da ría de Ares, e gardaban os nomes dos baixos, dos rochedos, das penas, as marcas que tomaban como referencia no litoral para pescar á liña.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento n.º 2 (1976).

<sup>6</sup> Ramiro Fonte, *Os meus ollos* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2004), 48.



Pero, el mundo rural interrelaciona con otros contextos sociales, es decir, con los espacios urbanos, que se han venido manifestando como más dinámicos en cuanto a la intensidad de los cambios sociales, tecnológicos o productivos y en esta medida han venido afirmando su posición invasiva y supremacista sobre los contextos rurales, ocasionando la minusvaloración o la deslegitimación de resortes y manifestaciones culturales y educativas asentadas y denotadas como valiosas en el mundo rural, mientras esa imposición daba a entender lo que deberían ser las nuevas vías de la educación valiosa.

Vías, de todos modos, operadas por lo común con limitada fuerza y presencia en el mundo rural. Es desde esta consideración desde la que se puede hablar de la educación y de la escuela en el mundo rural como la «Cenicienta de la educación. Con su oferta de una educación casi siempre empobrecida, al tiempo de provocar un negativo «desconocimiento» de los referentes culturales y educativos de proximidad entre aquellos a quienes pretende educar. En cierto modo, ha sido «la escuela» contra la «civilización rural», casi siempre una escuela «para» la gente del campo, y no una escuela «de» la gente del campo.<sup>7</sup> De nuevo, en palabras de Herminio Almendros, escritas desde Cuba en los momentos en que se abrían las posibilidades de poner en marcha nuevas escuelas: «Las escuelas rurales han formado a los alumnos con objetivos y normas de una educación bastarda, desvitalizada, sin raíz y sin nervio; y ese hecho desdichado no debe continuar».<sup>8</sup>

La escuela rural destinada a los hijos de los campesinos o de los marineros se tuvo que enfrentar a grandes dificultades: la «Cenicienta de la educación»,<sup>9</sup> sin importar a los sectores sociales más poderosos, aunque ellas representaron —en muchos pueblos y aldeas— uno de los lugares de aculturación, que solo alcanzaron a llevarla a efecto de una forma pobre. En la actualidad somos conscientes de este mal desarrollo de la

<sup>7</sup> Alicia Civera, «Range and limits of rural school historiography in Latin America: 19th and 20th Centuries. Some Reflections», en *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*, eds. Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs and Kate Rousmaniere (Oxford: Berghahn Books, 2014).

<sup>8</sup> Almendros, *Carta a un maestro*, 4.

<sup>9</sup> Sobre la cuestión se extiende Luca Montecchi en su aún reciente texto *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, (Macerata: EUM - Edizioni Università di Macerata, 2015), reseñado en este mismo número de la revista.

escuela en el común de los escenarios rurales. Conscientes de sus tantas limitaciones de todo tipo. De las dificultades, frecuentemente gravísimas, sufridas por los niños y niñas en cuanto escolares. De las sufridas por las familias. De las del magisterio, agravadas en el caso de las maestras. Al caso, viene bien recordar la *Lettera a una professoressa* que los alumnos de Barbiana junto con Don Milani escriben en los pasados años sesenta desde Italia, en donde se contraponen las penalidades y la cultura burguesa a una educación emancipadora.

O recordar, también, la extrema humildad de tantas escuelas españolas, como reflejaron las preocupadas llamadas de atención realizadas por Luíís Bello en los pasados años veinte a través de sus crónicas de «Viajes de escuelas», reeditadas por el profesor Agustín Escolano en los pasados años noventa, que trazaban certeras fotografías aún visibles décadas más tarde en el tiempo oscuro del «nacional-catolicismo», como quedó de relieve en aquel libro titulado *Escuelas, pueblos y barrios (Antropología educativa)*<sup>10</sup> de 1980 o, como ejemplo, en el estudio de Oscar Rodríguez en relación con la provincia de Almería en Andalucía.<sup>11</sup> Penurias de una escuela que igualmente han sido valoradas en estudios muy diversos, de la mano de investigadores como Narciso de Gabriel, Vicente Peña Saavedra, José María Hernández,<sup>12</sup> José Antonio Caride,<sup>13</sup> Miguel Grande, Carmena Regidor, Marina Subirats<sup>14</sup> o más recientemente también por parte de Lacruz Alcocer<sup>15</sup> y de Prieto Ortega.<sup>16</sup>

<sup>10</sup> Mary Knipmeyer, Marta González Bueno, Teresa San Roman, *Escuelas, pueblos y barrios. Antropología educativa* (Madrid: Akal, 1980).

<sup>11</sup> Oscar Rodríguez Barreira, *Pupitres vacíos. La escuela rural de la postguerra. Almería, 1939-1953* (Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 2015).

<sup>12</sup> Mediante investigaciones sobre la historia de las escuelas rurales en Galicia en los dos primeros casos y en Castilla-León, en el caso de Hernández Díaz.

<sup>13</sup> Con estudios sobre la grave problemática sociológica y cultural vivida alrededor de las escuelas rurales en los pasados años setenta y primeros ochenta, de lo que también quedó una notable constancia en el n.º 3 de la *Revista Galega de Educación* (1986), impulsada por el movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega.

<sup>14</sup> Debiendo destacar: Miguel Grande, *La escuela rural: situación educativa en el medio castellano-leonés* (Granada: Editorial Popular, 1981); Gregoria Carmena y R. Regidor, *La escuela en el medio rural* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984); Marina Subirats, *L'escola rural a Catalunya* (Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62).

<sup>15</sup> Miguel Lacruz Alcocer, *Entre surcos y pupitres. Historia de la educación agraria en la España de Franco* (Madrid: Endymion, 1997); Miguel Lacruz Alcocer, «Aulas entre rastrojos», *Revista de Educación*, 322 (2000): 11-27.

<sup>16</sup> Miguel Ángel Prieto Ortega, *La pariente pobre (Significante y significados de la escuela rural)* (Madrid: MEC/CIDE, 1995).

El final de la etapa franquista en España y la necesidad de luchar por el derecho a la educación condujo a una renovada «campaña» de llamadas de atención, que propició la publicación *Cuadernos de Pedagogía*, por medio de la cual y a lo largo de la década 1975-1985 afloraron frecuentes estudios y referencias sobre el asunto; Jesús Jiménez, en 1988, a todos nos recordaba que «los pueblos también existen» después de haber situado la cuestión en los siguientes términos: «La escuela rural: entre el olvido y la esperanza», con el trasfondo que en 1983 habían trazado Fabricio Caivano y Jaume Carbonell, motores intelectuales de la publicación, quienes habían señalado las coordenadas: «Escuelas, cultura, territorio».

Esta penuria y estas preocupaciones también las habían denunciado Bernard Groperrin y Michel Froeschlé en relación con la escuela rural francesa, aunque en un tiempo anterior.<sup>17</sup> O el profesor Pierre Furter, desde sus penetrantes análisis a la hora de referirse a las escuelas suizas y a lo que llamó el *maldeveloppement* educativo de la región del Jurà, llamando la atención sobre las conexiones sistémicas entre lo que ocurre en el sector educativo y los reflejos que se pueden apreciar en otros componentes del territorio y de las comunidades locales y rurales, que también muestran el *maldeveloppement*, al tiempo de insertar estas precisas reflexiones en un escenario comparativo internacional.<sup>18</sup> Los posibles cuadros problemáticos en relación con todo esto son, como sabemos, muy numerosos en tantos países y estados de toda Europa y de América; y que decir de tantas realidades asiáticas, africanas<sup>19</sup> que en ocasiones percibimos a través de imágenes fílmicas, como en el caso de *Ni uno menos* de Zang Yimou de 1999, o en *Le chemin de l'école*, de Pascal Plison, de 2013. Son, también numerosos los estudios que aquí o allá han anali-

<sup>17</sup> Bernard Groperrin, *Les petites ecoles sur l'Ancien Regime* (Rennes: Ouest France, 1984); Michel Froeschlé, *L'école au village: les petites écoles de l'Ancien Régime à Jules Ferry* (Nice: Serre, 2007).

<sup>18</sup> Pierre Furter, *La problematique de la formation et de la scolarisation dans les espaces de montagne. Une perspective internationale* (Documento de Seminario, Santiago de Compostela, mayo, 1990). Pierre Furter, *Os sistemas de formação em seus contextos. Introdução a um metodo de educação comparada* (Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1982). Pierre Furter, *Les espaces de la formation. Essai de microcomparaison et de microplénification*. (Lausanne: Presses Polytechniques Romandes, 1983).

<sup>19</sup> FAO, UNESCO CIDE, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (Roma: FAO, 2004); Juan Carmelo García, «El estado de la educación rural en América Latina y en África», *Revista de Educación*, 322, (2000): 119-142; Gérard Vigner et al., «Scolarisation et monde rural: dossier», *Diagonales*, 37 (1996): 14-35; Vittoria Cavicchioni y Anna Erikson, *Urban and rural school: special survey on primary education* (París: UNESCO, 1992).

zado la problemática del éxodo rural, la reducción de la natalidad y el envejecimiento global de las poblaciones situadas en los hábitats rurales,<sup>20</sup> como elementos que empobrecen la dimensión educacional presente en un entorno humano cualificado y entorpecen el mantenimiento de centros escolares, con sus mayores costes económicos de funcionamiento.

## EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN MEDIOS RURALES

Pero también debemos referirnos a otras representaciones de la escuela rural más allá de ésta que la ve sólo como la escuela urbana pero empobrecida. Algunos estudios en Chile muestran como los procesos de escolarización en las zonas rurales tienen diversos desarrollos y resultados según las características de los procesos de producción agrícola, o el régimen político como muestran los índices de alfabetización y escolaridad en Cuba. Durante la primera mitad del siglo xx se desarrollaron muchas experiencias educativas en los medios rurales en todo el mundo, que en el caso de América Latina se pensaron como programas e instituciones especialmente pensadas para el campo, es decir, con un espíritu ruralista que ligaba lo educativo a las necesidades de desarrollo en los medios rurales. En Brasil como en Bolivia desde principios de siglo, la presencia de instituciones educativas en el campo buscaba frenar el éxodo a las ciudades; en estos y otros países como Argentina el proyecto modernizador de la escuela tuvo como motor el desarrollo de la agricultura de exportación, mientras que en México «la educación rural» desarrollada después de la Revolución buscaba colocar a la escuela en el centro del desarrollo de las comunidades rurales en el contexto de la reforma agraria y la construcción de un Estado que buscaba desplazar el poder de la Iglesia. Pedagogías similares, apropiadas con distintas particularidades, sirvieron para el apoyo de regímenes democráticos o dictatoriales (como en el caso de Trujillo en Santo Domingo), y fueron desplegados por distintos sujetos sociales como los lasallistas en el sur de Brasil, el gobier-

<sup>20</sup> En el caso español no podríamos dejar de citar algunas muy destacadas referencias: Víctor Pérez Díaz, *Emigración y cambio social: procesos migratorios y vida rural en Castilla* (Barcelona: Ariel, 1971); Luis A. Camarero, *Del éxodo rural y del éxodo urbano: ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España* (Madrid: Ministerio de Agricultura y Pesca, 1993); Carlos Serrano Lacarra, *Despoblación y territorio* (Zaragoza: Centro de estudios sobre la despoblación y desarrollo de áreas rurales, 2007), o también la literaria y reciente de Sergio del Molino, *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue* (Madrid: Turner, 2016).

no federal en México, los grupos indígenas en Bolivia o los trabajadores agrícolas anarquistas en Argentina.<sup>21</sup>

Una amplia bibliografía muestra, entre otras cosas, los diferentes resultados de estas experiencias, las resistencias culturales y las negociaciones que estos proyectos tuvieron en su intento por entrar a un mundo rural con sus propias instituciones socializadoras, las formas en que los pobladores les dieron un sentido y las modificaron.<sup>22</sup>

Este tipo de proyectos ruralistas desplegados en América Latina, junto con otros similares armados en varios países como China y Turquía, o para población específica como los exesclavos en Estados Unidos constituyeron la base de una serie de políticas que tuvieron el deseo de que la escuela dejara de ser la «cenicienta» tradicional, para ser en cambio una preciosa mediación al servicio del desarrollo local. Hacia ahí se encaminaron los primeros proyectos piloto de la UNESCO desde su nacimiento y su formalización en la «Educación fundamental». La UNESCO uniría la enseñanza de elementos fundamentales como la lectura, la escritura y las operaciones básicas con la capacitación para el trabajo en proyectos educativos que englobaban a la población infantil y adulta, es decir, a toda la población en su conjunto, con proyectos económicos específicos.<sup>23</sup>

Los empeños en enlazar educación rural y desarrollo económico se sostuvieron por décadas. Una general llamada de atención se hizo desde la UNESCO en 1975 con su informe *La educación en el medio rural*, que profundizaba las Recomendaciones aprobadas en las Conferencias de educación convocadas por el Bureau International de l'Éducation en

<sup>21</sup> Véanse por ejemplo los trabajos incluidos en Civera, Alfonseca y Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, y en Lucía Lionetti, Alicia Civera y Flávia Obino Correa Werle (comps.) *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (Argentina: Editorial Pro-historia-El Colegio de Michoacán y El Colegio Mexiquense, 2013).

<sup>22</sup> Entre otros véase Pilar Gonzalbo y Gabriela Ossenbach (coords.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (México: El Colegio de México y UNED, 1999); Flávia Obino Correa Werle (coord.) *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007); y Teresa González y Oresta López (coords.) *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia Histórica y construcción de sentido* (España: Anroa, 2009).

<sup>23</sup> Alicia Civera, «Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951», *Annali di storia dell'educazione*, 22 (2015):166-179.



1936 y 1958 a propósito de la organización de la enseñanza rural y de las posibilidades de acceso a la educación en estos espacios, respectivamente; una llamada que prosiguió con los informes de Pierre Rakotomalla y de Le Thanh Khoi, *L'éducation au milieu rural* (París, 1974) y de Louis Malassis, *Ruralidad, Educación y Desarrollo* (París, 1975). La Conferencia Mundial convocada en 1979 por las Naciones Unidas sobre la reforma agraria y el desarrollo rural vino a afirmar, por su parte, la virtualidad del desarrollo rural integrado.

Desde América Latina, desde la CEPAL, en conjunción con la UNESCO, Carlos A. Borsotti presentaba en 1984 un informe general, *Sociedad rural, educación y escuela en América latina*,<sup>24</sup> en donde se reclama ese desarrollo rural integrado. Erik Raymaekers y Myriam Bacquellaine formulaban la necesidad de «una educación integrada de base para el desarrollo rural»<sup>25</sup> como un modelo educativo que se inspira en los valores endógenos; que toma en cuenta las resistencias al cambio y que saca partido de los resortes psicosociológicos, las aptitudes y los conocimientos capaces de estimular el desarrollo; con contenidos apoyados en las características ambientales, capaz para transmitir un saber eficaz y funcional para las comunidades locales, en la lengua que contiene la experiencia vivida y en el contexto participativo del desarrollo comunitario.

En esta dirección comenzaron a moverse distintos estudios y propuestas de experimentación desarrolladas en variados lugares y países, a menudo con algún apoyo institucional, procedente en ocasiones de los propios Organismos Internacionales, dándose cuenta de sus resultados en revistas y textos de alcance internacional<sup>26</sup> o en la *International Encyclopedia of Education*.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Carlos A. Borsotti, *Sociedad rural, educación y escuela en América latina* (Buenos Aires: Kapeluz, 1984).

<sup>25</sup> Erik Raymaekers y Myriam Bacquellaine, «Una educación integrada de base para el desarrollo rural», *Perspectivas*, 3 (1985): 487-502.

<sup>26</sup> Sean como ejemplo, Lynn Ilon and Peter Moock, «School attributes, house hold characteristics, and demand for schooling: a case study of rural Peru», *International review of education*, 4 (1991): 429-451; o Wasantha Ekanayake, «La pédagogie en zone rurale: comment promouvoir le développement rural à la base», *Perspectives*, 1 (1990): 129-143, para el caso de Sri Lanka. También, Manzoor Ahmed, Phillip Coombs, *Education for rural development. Case Studies for Planners* (New York: Praeger, 1975).

<sup>27</sup> Amos Dreyfus, «Agricultural and Rural Education», en *The International Encyclopedia of Education*, eds. Torsten Husen y Neville Postlethwaite (Oxford: Pergamon, 1994), 240-244.

Durante la segunda mitad del siglo las experiencias que enlazaban educación rural y desarrollo fueron modificando sus estrategias en una mayor conjunción con los intereses de la agronomía de exportación. En el caso de América Latina, la fundación Rockefeller jugaría un papel importantísimo en la generación de instituciones educativas ligadas a la capacitación técnica para el trabajo y procesos de modernización, colocando a los jóvenes en un primer plano a partir de los clubes 4X4 y sus variedades en distintos países. Para principios del siglo XXI, viejas y nuevas formas se han implementado a raíz del crecimiento de las agroindustrias y de las nuevas técnicas de explotación de la tierra: los maestros itinerantes, las misiones pedagógicas o culturales, la concentración de escuelas, los ciclos alternados y otros.

Todos estos programas de educación «para» la población de medios rurales, han convivido y/o competido con otros proyectos educativos o pedagógicos menos visibles pero no menos importantes. En América Latina, con la educación indigenista e indígena por ejemplo, pero también con proyectos educativos contruidos no «para» la población rural, sino «por» la población rural o más bien, por sujetos internos en la vida rural. En este caso podemos mencionar, por ejemplo, la *Educação do campo* en Brasil,<sup>28</sup> diversas experiencias de educación intercultural o las experiencias educativas que arman los grupos indígenas desde la autonomía local, como en Chiapas y otros estados de México. Como hemos visto y se podrá apreciar en los artículos incluidos en este Monográfico, la interrelaciones entre pedagogía, política, economía y cultura en los medios rurales es de una gran complejidad.

### ¿LA ESCUELA RURAL, EN LA VANGUARDIA DE LA EDUCACIÓN?

La imagen de la escuela rural como «cenicienta», aunque adecuada, no da cuenta de toda la vida educativa desarrollada en el pasado en estos contextos. Como decíamos, también en ellos o incluso específicamente desde ellos se han desarrollado iniciativas singulares en el campo educativo y los estudios de Historia de la Educación son conscientes de esto. La ruralidad se hace presente en la escuela y transforma y crea proyectos

<sup>28</sup> Véase por ejemplo María Antonia de Souza, «La Educación del Campo y la experiencia colectiva de los movimientos sociales: Indagando sobre la Educación Rural en Brasil», en Lionetti, Civera y Werle (comps.) *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*.

pedagógicos. Podemos imaginar los días y los empeños de Pestalozzi y de los filantropistas. Sabemos que sus ejemplos tuvieron ecos diversos a lo largo del XIX y en los escenarios rurales, si bien parece del caso que vengamos hacia el tiempo de la Escuela Nueva y su énfasis en los educandos, cuando las administraciones públicas se deciden a crear escuelas en los campos, a donde comenzarán a llegar jóvenes maestros y maestras o misioneros que en diversos casos arriban con inquietudes de transformación cultural, al tiempo que comienza a percibirse la presencia intermitente de otros actores culturales, sea a través del catolicismo social, de los impulsos masónicos, de los nacientes sindicatos, o la formación de los propios jóvenes de los medios rurales.

No olvidemos que las escuelas unitarias —tuvieron ocasión de escribir Francisco Larroyo y Domingo Tirado Benedi en 1961— han permitido las realizaciones de métodos y técnicas que luego han sido utilizados en toda clase de escuelas. En una escuela de este tipo surgió el famoso Plan Labotario Dalton, de Ellen Parkhurst, que tanta aceptación tuvo hace varios años en los países de habla inglesa. Los ensayos y técnicas de las cooperativas llevados a cabo por Profit en Francia se realizaron en gran parte en escuelitas unitarias. La celebre técnica de la imprenta en la escuela fue ensayada por Freinet en una escuela de aldea. El sistema de trabajo por equipos, que con tanto éxito ha extendido el inspector escolar francés Roger Cousinet, se ha aplicado y se aplica, con mayores posibilidades que en cualquiera otra parte, en las escuelas unitarias.<sup>29</sup>

En efecto. Desde la escuela de Jasnaia Poliana impulsada por Tolstoi, pasando por las escuelas secundarias populares danesas Grundtvig, hasta la escuela montessoriana de La Montesca de Città di Castelo (Perugia), en las escuelas rurales se produjeron innovaciones de alguna trascendencia; las reformas curriculares propiciadas por Lombardo Radice en Italia hicieron de algunas de las escuelas rurales focos de irradiación renovadora, y otro tanto ocurrió en otras latitudes europeas. El orfanato de Cempuis, bajo la guía de Paul Robin con su perspectiva de educación

<sup>29</sup> Luis Fortunato Iglesias, *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura* (Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1987), 19.

integral, se desarrolló igualmente en un escenario rural, y tuvo marcada influencia sobre otras experiencias educativas libertarias. Es oportuno recordar las escuelas-hogares campestres de Hermann Litz, como la de Haubinda en Turingia, o también las Comunidades escolares libres como *Odenvaldschule* de Paul Geheeb, cerca de Heildelbeg, en aquel tiempo luminoso que fue la República de Weimar finalizada la Primera Guerra Mundial, si bien no estamos en estos casos ante escuelas rurales para hijos de campesinos, ni tampoco siempre son los ideales de humanidad y de progreso las que las mueven en todas las ocasiones:

La misma escuela es una aldea en miniatura con sus establos, graneros y cobertizo de herramientas situados frente por frente del patio en que juegan y corretean los niños [...]. Al igual que los campesinos, celebran los escolares sus fiestas de tiempo de cosecha; es la época en que se suspenden las clases y marcha todo el mundo al campo para recolectar el heno o las patatas. Las diversas estaciones del año tienen para los escolares las mismas características que para los habitantes de la aldea y las cosas que interesan a los unos y a los otros son prácticamente las mismas.<sup>30</sup>

La huella de lo que preconiza la Escuela Nueva podremos localizarla a lo largo y ancho de la geografía internacional. En particular si aludimos a la metodología decroliana de los centros de interés que ya se percibía aquí<sup>31</sup> y allá en los años veinte, entremezclada con la apelación deweyana a la experiencia y a los proyectos: no es así de extrañar el eco que pronto en Europa recibe, entre otros títulos, *Schools of Tomorrow* (1915) de Evelyn y John Dewey, en donde se muestran varias experiencias escolares rurales estadounidenses. A mediados de los años 30 la *Revista de Pedagogía*, bajo la atenta dirección de Lorenzo Luzuriaga, daba a conocer distintas experiencias de «nueva escuela rural» que tenían lugar en variadas geografías rurales españolas.<sup>32</sup> Ocurría en los momentos en que

<sup>30</sup> Thomas Alexander, Beryl Parker, *La Nueva Educación en la República Alemana* (Madrid: Aguilar, 1931), 246-247.

<sup>31</sup> María del Mar del Pozo Andrés, «Desde l'Hermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolianos (1907-1936)», *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007): 143-166.

<sup>32</sup> Antón Costa Rico, «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/ horizonte posible», *Innovación Educativa*, 24 (2014): 133-153.

la «siembra de renovación» llevada a cabo por Célestin Freinet comenzaba a ser el cañamazo que vitalizaba pequeñas escuelas rurales,<sup>33</sup> y no nos olvidaremos aquí del «laboratorio» en que se había convertido *Le Pioulier* en Vence, que será «presentado» en 1949 mediante el film *L'école buissonnière* de Jean-Paul le Chanois («La escuela que va a la aventura»). Varios de aquellos maestros freinetianos trasladarían la simiente a América y así vemos, entre otros, a José de Tapia y Bujalance en su nueva escuela rural freinetiana de San Andrés de Tuxtla (Veracruz, México).<sup>34</sup> Distintos idearios, propuestas pedagógicas, instituciones y técnicas tuvieron elaboraciones originales en las áreas rurales, como la educación racionalista de Ferrer y Guardia en zonas rurales del Atlántico en México. La «educación rural mexicana» desde la década de 1920 combinaba de una manera ecléctica propuestas de la Escuela Nueva, especialmente de Dewey con la educación soviética. Instituciones no necesariamente escolares, como las misiones pedagógicas y educativas de España, Chile, México, Uruguay y Brasil tuvieron un auge especial en las zonas rurales y a partir de su éxito se trasladaron y adecuaron a las áreas urbanas.<sup>35</sup> Las interconexiones entre distintas ideas y experiencias pedagógicas y sus influencias recíprocas son un campo aún por explorar en la Historia de la Educación. La literatura existente sugiere que las influencias tuvieron múltiples direcciones, y no solo de lo urbano hacia lo rural y de Europa hacia otras regiones.<sup>36</sup>

Un grave interrogante ha gravitado casi constantemente en torno a la educación rural: preparar a sus alumnos con intensidad para una «mejor vida rural» como horizonte o con un sentido más amplio; en palabras del sociólogo Julio Carabaña: «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos

<sup>33</sup> Como meros ejemplos, José M. Fernández Soria y María del Carmen Agulló Díaz, *Una escuela rural republicana* (Valencia: Universidad de Valencia, 2004); Salomó Marqués Sureda (ed.), *Un poble, una escola, una revista: la revista Inquietud de l'escola de Menàrguens* (Lleida, Ajuntament de Menàrguens, 2010).

<sup>34</sup> Fernando Jiménez Mier Terán, *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia* (México: Jiménez Mier, 1996).

<sup>35</sup> Véase los trabajos incluídos en Laura Giraudo (coord.), *Anuario de Estudios Americanos*, 67 (2), (2010).

<sup>36</sup> Véase por ejemplo Claudia Gerdenitsch y Johanna Hopfner (eds.), *Erziehung und bildung in ländlichen regionen*, (Peter Lang, Austria, 2010); Bagchi, Fuchs y Rousmaniere (eds.), *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*, eds. Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs and Kate Rousmaniere (Oxford: Berghahn Books, 2014).



rurales?».<sup>37</sup> Las respuestas fueron contrapuestas. Así, hubo docentes y sectores de opinión, de orientación conservadora, que se inclinaron a favor de una respuesta favorable:

En la escuela rural existen motivaciones de especialización, derivadas de las labores del campo: el niño en la escuela activa rural tiene que vivir una especie de preaprendizaje de las labores campesinas, así como en las escuelas ciudadanas tiene que vivir una preparación de lo que será, más tarde, su vida en la ciudad,<sup>38</sup>

decía un destacado profesor que preconizaba en España el activismo escolar a mediados de los años 30, aunque no era esta la opinión de alguien como Lorenzo Luzuriaga, situado con otra óptica en el mismo espacio de la escuela activa, al preguntarse (traducimos de la edición portuguesa):

¿Debe haber diferencia entre la educación de la juventud rural y la de la juventud urbana?; el problema es muy complejo [pero] podemos adelantar aquí que las diferencias entre uno y otro tipo de educación deben ser apenas accidentales y que, en lo esencial, la educación debe ser la misma.<sup>39</sup>

A partir de los últimos años cuarenta desde la UNESCO se levantarían voces, entre ellas la de Jaime Torres Bodet, Secretario General del organismo en 1948, pugnando por una educación común, sin diferenciaciones regionales, apelando al derecho de todos a la educación<sup>40</sup> y este fue en adelante el planteamiento promovido en los diversos documentos y recomendaciones de la UNESCO que han aludido a la cuestión, en el sentido de no considerar la educación en las zonas rurales de modo independiente con respecto a los distintos sistemas nacionales de educación, sin menoscabo de la consideración de diferentes orientaciones y centros de interés de acuerdo con el espacio contextual.

---

<sup>37</sup> Julio Carabaña, «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?», *Revista de Estudios de la Juventud*, (18): 37-45.

<sup>38</sup> J.P.C., Profesor, *La Escuela Activa* («Colección Biblioteca de Pedagogía Moderna», Girona: Dalmau Carles Pla Editores, 1933).

<sup>39</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogía social e política* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960): 76-77.

<sup>40</sup> Jaime Torres Bodet, *Discurso de la Unesco* (México: SEP, 1987).

Para una nueva escuela rural —no solo— pensó Freinet en 1945 su fundamental texto *L'Ecole Moderne Française* (traducida entre nosotros como *Por una escuela del pueblo*). Una nueva escuela rural era lo que con anterioridad ya llevaba a cabo Jesualdo con los niños uruguayos de Canteras de Riachuelo, o lo que hacía Sujomlinski en la ucraniana escuela rural de Pávlish,<sup>41</sup> lo que Avelino Pousa promovía en la escuela de Barreiros (Sarria, Galicia), lo que Mario Lodi nos dejó escrito en *Il paese svagliatto* sobre sus experiencias en Vho de Piadena,<sup>42</sup> o el modo de hacer de Luis Fortunato Iglesias en su escuela argentina de Tristán Suárez:

La escuela era clase, taller y comunidad: Era clase: en el aula o fuera de ella se enseñaba y se aprendía, se investigaba en los textos y se leía en libros y revistas y también en las cosas vivas y muertas y en todo material utilizable [...] Era taller de enseñar y aprender haciendo: artes, oficios, artesanías, creatividad de juguetes, herramientas, inventos [...] y era comunidad, natural y viva, dentro y fuera de la escuela [...]; no hay clase, taller ni escuela si no hay comunidad escolar, sin cohesión de sentimientos, de intereses, de ayudas mutuas.<sup>43</sup>

La escuelita era bella en su pobreza y era la escuelita de la alegría, a donde iban naturalmente —querían ir, incontenibles— los humildísimos niños campesinos de la zona, que no obstante estaban ya bien curtidos por rudos trabajos de sol a sol. La escuela era, sin duda, una casita imantada. Tenía rudimentariamente, improvisadamente, todo cuanto ambiciona, reclama y necesita un niño en cualquier lugar de la tierra para crecer y ser feliz. Todos los instrumentos dignos que hacen posible la alegría, desde los goces callados y mudos, hasta los estallidos de júbilo. Y el propio trabajo escolar, dentro y fuera del aula, era la misma alegría. Con ella, abiertos todos los caminos del cuento, el canto, el color, los juegos. Con ella la amistad compartida, la comprensión y los descubrimientos milagrosos de la comunidad viva, sin va-

<sup>41</sup> Sumjomlinki, *Pensamiento pedagógico* (Moscú: Ediciones Progreso, 1975).

<sup>42</sup> Mario Lodi, *El país errado* (Barcelona: Laia, 1975).

<sup>43</sup> Luis Fortunato Iglesias, «En la escuela no se enseña a estudiar sino se enseña a pensar», *Novedades educativas*, 26 (1992): 3. Sobre la figura de este profesor, Antón Costa Rico, «Luis F. Iglesias (1915-2010), pedagogo latinoamericano, Galicia e Nova Escola Galega, con Jesualdo ao fondo», *Innovación Educativa*, 26 (2016): 305-321.

llas, ni miedos, ni prohibiciones caprichosas, ni rechazos diferenciados por edades, medios, modos de vivir. Ellos iban a la escuela normalmente, ansiosos de vivir sus días, confiados y abiertos.<sup>44</sup>

Con más actualidad, podemos referirnos a lo aprobado en Cuba en 1959 en el «Congreso nacional de Maestros Rurales»: un antecedente de lo que luego serían las «escuelas en el campo»,<sup>45</sup> un ejemplo magnífico de conexión entre la educación escolar, la educación social y las comunidades rurales:

la vida del niño en la vida de la comunidad como base y raíz del trabajo escolar [...] es la cantera real y la única auténtica en la que han de hallarse el origen y el apoyo de la actividad docente [...]; el lenguaje y el cálculo (que son básicos) tiene que partir de la experiencia vivida y se desarrolla siempre con más razón y más seguridad cuando tiene su raíz en la vida. El conocimiento que se va construyendo en cada individuo es conocimiento de él y de su mundo; de un mundo que se va ampliando desde el ámbito familiar y local, que es la auténtica realidad primera.<sup>46</sup>

Y seguimos hablando de «escuelas de vanguardia»: la Escola da Ponte en Vila das Aves y São Tomé de Negrelos en Portugal desde 1976 con José Pacheco y luego con Ademar Ferreira; la escuela extremeña de Fregenal de la Sierra;<sup>47</sup> la «ciudad de muchachos Bemposta», una singular república de adolescentes y jóvenes en tierras de Galicia procedentes del mundo campesino, hoy desaparecida; las «escuelas campesinas de Ávila»;<sup>48</sup> la «Casa Santiago n.º 1», situada en Salamanca o lo que fue la «residencia juvenil A Lareira», situada en Santiago de Compostela, en ambos casos siguiendo las orientaciones pedagógicas milanianas; una parte de las Ca-

---

<sup>44</sup> Luis Fortunato Iglesias, «Carta confidencial de agradecimiento a los docentes de E. Echevarría». Copia. Documentación particular.

<sup>45</sup> Oficina Internacional de Educación, *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba*. (París: UNESCO, 1974), 22.

<sup>46</sup> Almendros, *Carta a un maestro*, 17.

<sup>47</sup> María Josefa Martín Luengo, *Fregenal de la Sierra: una experiencia de escuela en libertad* (Madrid: Campo Abierto, 1978).

<sup>48</sup> Andrés Aganzo (coord.), *Escuelas Campesinas: una experiencia que camina* (Madrid: Cares, 1983), y Tomás Díaz, «Escuelas Campesinas de Ávila: animación socio-cultural en el medio rural», *Revista de Estudios de Juventud*, 18 (1985): 195-210.

sas Familiares Rurales; tantas magníficas experiencias de escuelas rurales alimentadas por la pedagogía Freinet en la Francia rural, en Brasil, en la África francófona o las experiencias de educación infantil que recogía un informe oficial del Ministerio español de Educación en 1990.<sup>49</sup>

Una parte no menor de estas referencias no ha merecido aún el preciso estudio histórico-educativo. En otros casos se hizo sobre todo desde una historia de las ideas y de las instituciones pedagógicas, más que desde la más lograda historia socio-cultural y del currículum. Por otra parte, la interrogante entre educación ruralista o educación común para todos, es un tema aún por tratar por la Historia de la Educación. El debate no ha sido sólo pedagógico, ni se ha limitado a las autoridades de los organismos internacionales o los responsables de la educación pública. En él han estado presentes los intereses de la industria agrícola así como las de los propios «destinatarios» y actores de la escuela rural, quienes han tenido sus propias visiones acerca de sus derechos y de las orientaciones y formas de operar de las instituciones educativas. Un debate que se ha hecho más complejo con el crecimiento y jerarquización de los sistemas educativos y aún más, recientemente, con los propios cuestionamientos acerca del papel de la escuela en la sociedad de la información y la multiculturalidad.

## LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR UNITARIA EN CONTEXTOS RURALES Y SUS ÁNGULOS POLÍTICOS

Nos referimos en la mayoría de las ocasiones a escuelas de maestro único o, en todo caso, a escuelas en las que un maestro o maestra atendía a un grupo de alumnos que durante varios cursos escolares y desde el inicio de su escolaridad se interrelacionaban entre sí y de modo continuo con una misma figura docente. La organización de los contenidos de conocimiento y su distribución a lo largo del curso, de la planificación de las jornadas diarias o de los ciclos semanales y mensuales, la distribución del alumnado en las distintas secciones o grados, la combinación entre la atención individualizada con la atención grupal..., todo ello en términos de microcosmos, ha supuesto, como sabemos, una notable literatura pedagógica (la organización de los dispositivos) desde las primeras dé-

<sup>49</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación infantil en el medio rural* (Madrid, 1990).

cadass del siglo XIX: normas administrativas, legislaciones y la edición de compendios de orientación para docentes, examinados con una relativa atención desde la Historia de la Educación, a lo largo de las más recientes décadas. Para el caso español, sin olvidarnos de las imprescindibles referencias decimonónicas hispanas a Alcántara García y a los textos de Carderera y siguiendo por los de Rufino Blanco o de Solana, podríamos señalar también: las indicaciones presentes en la *Revista de Escuelas Normales* de los pasados años 20-30 y textos de amplia difusión como *La escuela unitaria* de Fernando Sainz (1931), *Organización de la escuela unitaria* de Adolfo Maíllo (1935), *La escuela rural española* de Serrano de Haro (1941), la *Guía para las escuelas de un solo maestro* del CEDO-DEP (Madrid, 1967), o *La escuela unitaria completa* del profesor exiliado Santiago Hernández Ruíz (1961), antes de que se decidiese emprender desde el Ministerio de Educació. la ruta de la graduación escolar y de las llamadas concentraciones escolares sobre la base de la Ley General de Educación de 1970,<sup>50</sup> o aún más recientemente *La escuela unitaria* que con propuestas de renovación didáctica presentaba el profesor Jesús Jiménez en 1983. Podían acompañar a esos anteriores textos algunas referencias internacionales: el estudio de J. Braitwaite y de J. King sobre *La enseñanza en escuelas de maestro único* (1955) o también *L'école a maître unique: recherche d'éducation comparée* del Bureau International d'Éducation (1961).

A pesar de la defensa que los americanos Goodlad y Anderson venían haciendo desde 1949 en favor de la «escuela sin grados»<sup>51</sup> y de su eficacia organizativa y pedagógica, lo cierto es que desde los pasados años sesenta se había intensificado la corriente que favorecía la graduación escolar, que llegó a considerarse como parte de una «cultura mundial» de la escuela y como parámetro de evaluación de los logros educativos en todos los países, como modelo organizativo asentado sobre la homogeneización, la estandarización, las economías de escala y sobre la lógica del «progreso y la modernidad».

<sup>50</sup> Estigmatizando las «escuelas rurales» al valorar que los alumnos rurales accedían más difícilmente al final de su escolaridad primaria, por lo que habría que proceder a los reagrupamientos y a la graduación, siguiendo, por otra parte, una lógica política economicista.

<sup>51</sup> John Goodlad y Robert H. Anderson, *La escuela sin grados: organización y funcionamiento* (Buenos Aires: El Ateneo, 1975).

Elsie Rockwell haciéndose eco del estudio elaborado para América del Norte por Tyack y Cuban (*En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuelas públicas*), publicado en 1995, hizo notar que la estructura graduada, estandarizada paulatinamente como modelo de expansión de las instituciones educativas y de los sistemas nacionales de educación occidentalizados, impuso reglas administrativas, de evaluación y curriculares que configuraron las rutinas de la vida escolar.<sup>52</sup>

Solo más recientemente dicho modelo de graduación ha venido a ser revisado, al apreciar los valores didácticos de la no graduación en favor de la mejor individualización y también del desarrollo de una didáctica atenta a las varias posibilidades de acción grupal, dando reconocimiento a las orientaciones trazadas en obras de Lee Smith y traducidas al castellano ya en 1974.<sup>53</sup> Al respecto, Sylvie Jouan se preguntaba recientemente desde Francia si un grupo de alumnos de varias edades no sería, por acaso, el mejor horizonte escolar.<sup>54</sup> Roser Boix, Salvador Berlanga y Antonio Bustos vienen, por su parte, defendiendo esta perspectiva.<sup>55</sup>

Una historia de las prácticas escolares y del currículum, hacia la que se observa una creciente atención por parte de los investigadores habrá de considerar con mayor detenimiento, entre otros, los aspectos aquí indicados, percibiendo la proximidad o la distancia entre las orientaciones políticas y académicas y la realidad empírica, así como las lógicas intervinientes, a fin de lograr un mejor conocimiento sobre ese microcosmos que han sido las escuelas rurales, un microcosmos «situado».

<sup>52</sup> Elsie Rockwell «Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente», *Revista Mexicana de Historia e la Educación*, 2 (3), (2014): 1-24.

<sup>53</sup> Lee Smith, *Como enseñar en la escuela sin grados* (Barcelona: Estrada, 1974) y *La realidad de la escuela sin grados* (Barcelona: Estrada, 1974).

<sup>54</sup> Sylvie Jouan, *Classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain*, (París: ESF Ed., 2015).

<sup>55</sup> Roser Boix (coord.), *La escuela rural: funcionamiento y necesidades* (Madrid: CissPraxis, 2004); Salvador Berlanga Quintero, *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas* (Zaragoza: Mira Editores, 2003); Antonio Bustos, *La escuela rural* (Barcelona: Octaedro, 2011); Antonio Bustos, «Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado», *Revista de Educación*, 352 (2010): 353-378. Como nos referimos aquí al caso español conviene decir que la política de concentraciones escolares oficialmente impulsadas durante los años setenta y primeros ochenta del siglo pasado se modificó a partir de 1983 al iniciarse el apoyo a las escuelas unitarias e incompletas, a lo que siguieron varias iniciativas con la intención de promover la educación compensatoria, en donde hay que encajar la creación de los Colegios Rurales Agrupados.

## ¿QUÉ OPORTUNIDADES PARA EL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS RURALES?

La desigualdad y la discriminación del alumnado anida en los ámbitos rurales, provocando procesos de minoración que pueden influir negativamente en sus expectativas, estrategias y valoraciones. Diversas constataciones empíricas y cuidadosos estudios analíticos vienen poniendo de relieve que las oportunidades académicas del alumnado de las escuelas en contexto rural son, en términos sociológicos, menores que las de aquellos que acuden a escuelas en espacios urbanos, de modo que sus posibilidades de recorrido escolar son menores, viéndose negativamente afectadas su movilidad social ascendente y la legítima búsqueda de equidad y de inclusión social.<sup>56</sup>

Hace décadas que este interrogante está bien presente, por ejemplo, en los trabajos y encuestas de la Federation Nationale pour l'École Rurale y de la Federation des Delegués Departementaux de l'Éducation Nationale, como se refleja en particular en el estudio *L'école en milieu rurale* de 1995.<sup>57</sup> Más recientemente el Observatoire de l'École Rurale en Francia, con los valiosos trabajos de Yves Alpe y otros<sup>58</sup> ha venido a profundizar ese estudio, planteando: «Existe-t-il un “deficit culturel” chez les élèves ruraux?»,<sup>59</sup> una cuestión respondida por Pierre Champollion en los siguientes términos «el territorio influye sobre la escuela, si bien algo me-

<sup>56</sup> Alexandre Mikhalevitch, «La jeunesse rurale et-elle défavorisée?. Société post-industrielle, situation d'acculturation et handicap». *Orientations. Essais de recherche en éducation*, 46 (1973): 97-112. La cuestión está presente en BIE, «Education pour le développement rural, Documentation et information Pedagogiques», *Bulletin du BIE*, 216 (1980): 5-106, en el monográfico «Education et ruralités» de la *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, 10 (1996): 23-138 y de modo actualizado en un dossier similar organizado por la *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, 59 (2012): 35-135. Está también presente en David Atchoarena, Lavinia Gasperini, *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (Roma & París: FAO & UNESCO/IPE, 2004).

<sup>57</sup> Françoise Oeuvarard (ed.), «Le système éducatif en milieu rural», *Éducation et formations*, 43 (1995): 5-155. También, Ministère de l'Éducation National, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, «Les zones d'habitat dispersé: un handicap pour les études?», en *Rapport 1995 Inspection générale de l'administration de l'Education nationale* (Paris: La Documentation française, 1995): 55-100.

<sup>58</sup> Yves Alpe, Jean-Luc Fauquet, *Sociologie de l'école rurale* (París: L'Harmattan, 2008); Yves Jean (dir.), *Géographies de l'école rurale: acteurs, réseaux et territoires* (París: Ophrys, 2007); Yves Alpe, Pierre Champollion, Jean-Louis Poirey (coords.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard* (Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010).

<sup>59</sup> Yves Alpe, «Existe-t-il un “deficit culturel” chez les élèves ruraux?», *Revue Française de Pédagogie*, 156 (2006): 75-88.



nos intensamente que el origen social»,<sup>60</sup> afirmando también la tesis de Duru Bellat: «le contexte fait les differences». <sup>61</sup> Es decir, hay un «efecto territorio», que toma en cuenta las más diversas prácticas culturales y sociales, que influencia de modo multifactorial, global y sistémico, el desarrollo educativo del alumnado infantil en los espacios rurales.

Las evaluaciones parecen indicar que el medio rural concentra mayores dificultades para su rendimiento escolar, derivado de las características socio-profesionales y culturales de su población; no parece que sea el medio rural en sí un condicionante negativo de las prácticas culturales y del rendimiento escolar, sino la mayor concentración de un origen social más modesto del alumnado, lo que en expresión de Yves Alpe impone a las escuelas rurales extremar la atención a los objetivos que tienen asignados legislativamente, para la búsqueda de la igualdad de oportunidades, de modo que cuando esto ocurre «se evidencia un excelente resultado de la escuela rural si se considera que la estructura del origen social del alumnado rural y montaños es *a priori* predictivo de un resultado inferior»,<sup>62</sup> lo que debería llevar a realizar intervenciones de discriminación positiva (una educación compensatoria de orientación ecológica), cuidando con esmero las prácticas docentes y los programas escolares y evitando la tentación del «traslado a la ciudad» del alumnado rural.

Es lo que sugiere igualmente el estudio de Santiago Prado realizado en tierras rurales de Galicia: *Terra de Melide: oportunidades educativas y desarrollo comunitario*. Constata en una parte del alumnado que realiza la secundaria básica:

que es susceptible de abandono escolar ante el bajo rendimiento que presenta, por no contar con suficiente capital académico [nos referimos al legitimado escolarmente] en su ámbito familiar y por disponer de conocimientos no valorados en la institución escolar, [pero que podría no ser así y obtener] un mayor rendimiento si en la institución escolar se visibilizasen sus propias

<sup>60</sup> Pierre Champollion, «El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia», *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 2 (2011): 67.

<sup>61</sup> Marie Duru-Bellat & Alain Mingat, «Le déroulement de la scolarité: le contexte fait des différences», *Revue Française de Sociologie*, 29 (1998), 649-666.

<sup>62</sup> Pierre Champollion, «El impacto del territorio en la educación», 62.

condiciones de existencia, pudiendo generar a su vez un mayor desarrollo comunitario.<sup>63</sup>

Conviene señalar que una mejor respuesta a los interrogantes que aquí se plantean es probable que se pudiese obtener desde la investigación histórico-educativa. Aún falta mucho por hacer al respecto, aunque se ha mostrado cómo la educación en los medios rurales, desarrollada desde esquemas culturales y lógicas de financiamiento y administrativas armadas desde las ciudades, ponen en desventaja a la población que vive en espacios rurales, situación que se ha agravado a raíz de la dificultad de hacer llegar las instituciones educativas a zonas dispersas.

## EDUCACIÓN, TERRITORIOS Y COMUNIDADES

Los vínculos entre la educación y las escuelas, por una parte, y los territorios y las comunidades, por otra, son múltiples y complejos, se sostenía recientemente (2015) desde *Sisyphus. Journal of Education*.<sup>64</sup> Hace ya décadas que se viene poniendo de manifiesto la importancia de considerar de un modo global los territorios, el sistema escolar y el desarrollo comunitario. En la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1961 se aprobaban, en tal sentido, las *Recommendations of the Ministries of Education Concerning the Organization of One-Teacher Primary Schools*, y es oportuno recordar que el Informe de Vanden Bossche para la Conferencia de 1963 se centraba en las *Community Schools*,<sup>65</sup> con indicaciones reafirmadas en 1968 bajo el lema *Community schools in developing countries*.<sup>66</sup>

Desde aquellos momentos no ha dejado de preocupar como integrar las agencias escolares en el marco de las estrategias de desarrollo local y comunitario, con una perspectiva abierta en cuanto a la vida escolar y el papel de los docentes, sosteniendo que la escuela, en el corazón del habi-

<sup>63</sup> Santiago Prado Conde, «Terra de Melide: Oportunidades educativas y desarrollo comunitario» (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006), 499.

<sup>64</sup> La publicación académica del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa *Sisyphus. Journal of Education* dedicó el siguiente volumen a la cuestión: Roser Boix, Pierre Champollion y Antonio M. Duarte (coords.), «Territorial specificities of Teaching and Learning», 3 (2), (2015).

<sup>65</sup> Jean Vanden Bossche, *Las escuelas comunitarias* (Buenos Aires: Paidós, 1969).

<sup>66</sup> Harold Houghton, y Peter Tregear (eds.), *Community schools in developing countries* (Hamburg: Institute for Education, 1969).

tat rural, debería desarrollarse como un hogar permanente de cultura y de vida, con un papel estratégico.<sup>67</sup> Es una propuesta que, como comentamos, viene por lo menos desde principios del siglo xx, que se desarrolló con amplitud en varios países (como México y Bolivia) y se ha sostenido, a modo de ejemplo, en la propuesta que hace ya más de 20 años lanzaba desde Francia Bernard Charlot con su texto *L'école et le territoire*,<sup>68</sup> que venía antecedida por una intensa actividad desarrollada al respecto desde el Consejo de Europa.<sup>69</sup>

Desde unos lugares u otros se vienen suscitando reflexiones, experiencias y evaluaciones en torno a esta interrelación. A menudo, surgidas a partir de las propias comunidades interesadas, en ocasiones merced a los programas de desarrollo local emprendidos por distintos gobiernos, sea por impulso de sectores académicos,<sup>70</sup> o de redes con sus publicaciones y congresos.<sup>71</sup> Es oportuno, a este respecto, destacar el papel de organismos internacionales, como por ejemplo el Instituto Internacional de Planificación Educativa, la Oficina Internacional de Educación u otras

<sup>67</sup> Tomás Díaz González, «La cultura como factor estratégico del desarrollo local», *Revista de Educación*, 322 (2000): 69-88; Alberto Melo, «Educación y formación para el desarrollo local», *Revista de Educación*, 322 (2000): 89-100.

<sup>68</sup> Bernard Charlot, *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (París: Armand Colin, 1994).

<sup>69</sup> William Douglas Scott (ed.)/Conseil de l'Europe, *Campagne Européenne pour le monde rural* (1987-1988). *Vingt années d'action en faveur du monde rural* (Strasbourg, 1988).

<sup>70</sup> Los estudios sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad han tenido un gran impulso desde los años setenta en América Latina, especialmente en México, desde los campos de la historia de la educación y la antropología. Cabe mencionar en especial: Mary Kay Vaughan, *Política cultural en la Revolución Mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940* (México, SEP, 2000); Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997); Guillermo Palacios, *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934* (México: El Colegio de México y CIDE, 1999); Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista desde Tlaxcala* (México: El Colegio de Michoacán, Ciesas y Cinvestav), y Luisa Paré y Elena Lazos Chavero, *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental* (México: Plaza y Valdés, 1999). Una bibliografía amplia puede verse en Juan Alfonseca, «La historia de la educación rural en México, 1920-1970», en Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez, *Historiografía de la Educación en México* (México: COMIE 2003): 279-314.

<sup>71</sup> Como la Red Temática de Investigación de Educación Rural de México, los Seminarios Internacionales de Investigación sobre Educación Rural celebrados en el Uruguay, las Jornades d'Escola Rural dels mestres de Catalunya, que desde hace más de 20 años viene convocando el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, o los Encuentros de debate sobre el medio rural que desde hace ya más de una década convoca Nova Escola Galega.

agencias de la UNESCO. A través de todas estas dinámicas no solo la escuela se ve movilizada, sino también variados procesos de animación socio-cultural y la educación de los jóvenes y los adultos, derivando en el presente un crecido número de estudios y publicaciones.<sup>72</sup>

La consideración de los territorios y las comunidades y el horizonte del desarrollo local pueden tener en la consideración del patrimonio material e inmaterial local de la educación una fuente de apreciable valor. A este respecto, conviene señalar que una Historia de la Educación atenta a las prácticas culturales y atenta a la antropología cultural e histórica podrá hacer notables contribuciones, como han mostrado varios estudios en México. De hecho esas contribuciones ya vienen teniendo lugar alrededor de lugares como el Musée de l'École Rurale de la Bretagne en Francia, creado en 1986, una iniciativa que en la actualidad se extiende por otros lugares y comunidades, favoreciendo el estudio histórico, el diálogo intergeneracional y el desarrollo cultural y educativo local.

### III

Llegados a este punto, hemos podido apreciar hasta seis distintos modos de observar desde la Historia de la Educación —quizás no solo desde ella— las posibles interrelaciones entre los procesos educativos y los contextos rurales. Además, hemos podido señalar cuestiones, referencias y posiciones susceptibles de ser analizadas o tomadas en consideración con la intención de avanzar en el conocimiento histórico-educativo, haciendo notar, por otra parte, la necesidad de intensificar los estudios comparados.

Es el momento de realizar una invitación a la lectura de las distintas aportaciones que hemos logrado reunir en el presente número monográfico de Historia y Memoria de la Educación.

El número inicia con un artículo en el que Lucía Lionetti, pese a la escasez de fuentes, se acerca al trabajo de las escuelas en la campaña bonaerense, en Argentina, durante la primera mitad del siglo XIX y las ubica dentro del proceso de formación del Estado nacional. Destaca cómo

---

<sup>72</sup> Se puede apreciar, por ejemplo, en Bernadette Plumelle, «Références bibliographiques du dossier «Éducation et ruralités», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59 (2012):125-135.

pese a ser una región dinámica y en crecimiento, era vista por las élites como una zona rústica y triste. Entre el cambio del régimen, las guerras y la escasez de recursos, la escolarización fue impulsada por los notables locales, convencidos de la importancia de extender la alfabetización y la formación de ciudadanos. Pese a este consenso, existieron fuertes disputas en torno a los actores que debían regir lo educativo, los métodos y los contenidos. Por otra parte, la escolarización se toparía con la resistencia de los propios padres de familia para quienes la escuela, además de lejana, entorpecía la participación de los niños en las labores agrícolas cuando, además, no enseñaba nada que sirviera para su futuro.

El artículo que desde Italia ha preparado Luca Montecchi tiene como objetivo explicar el desarrollo histórico de la educación primaria impartida a los jóvenes campesinos italianos entre la Unificación nacional y la caída del Fascismo (1861-1943). En particular, pretende destacar las continuidades y los cambios en las políticas escolares promulgadas por el Gobierno Italiano en relación con las escuelas rurales, analizando —desde un punto de vista institucional— la evolución de la legislación y la historia de las instituciones estatales y privadas que fueron encargadas de organizar las escuelas para los jóvenes campesinos entre los siglos XIX y XX. Nos advierte sobre el pobre papel de las legislaciones estatales para afrontar la institucionalización de la forma escolar en los contextos rurales y sobre los conflictos, a menudo larvados, entre las intencionalidades estatales y las efectivas preocupaciones de los habitantes de estos contextos.

Por su parte, Juan Alfonseca, al analizar la escolarización de las áreas rurales en Santo Domingo, toca un tema muy importante: cómo la escuela pública orquestada desde el Estado parte de iniciativas de escolarización iniciadas desde la sociedad civil, que en este caso, llama la «escuela-aposento». Formas similares se encuentran en el origen de la escolarización de los medios rurales en muchos otros lugares: las escuelas de ferrado analizadas por Narciso de Gabriel en Galicia son un ejemplo, o las escuelas amigas en México o las casas-escuela en Brasil, o el notable programa de creación de escuelas rurales en el País Vasco de las que hablan Garmendia, Zabaleta y Murua en este monográfico. En estos casos, la creación de la escuela pública implica la reapropiación por parte del Estado de estas iniciativas inciertas entre lo público y lo privado, restan-

do fuerza a las iniciativas de la sociedad civil, así como legitimación al maestro «empírico», lo cual en este caso se hizo a partir de pedagogías ruralistas en la era de Trujillo.

En el artículo de Marco Calderón se aprecia cómo las pedagogías ruralistas sirvieron, durante el régimen de la revolución mexicana, para resolver lo que se presentaba como «el problema indígena». También aquí se observa la apropiación y descalificación desde el Estado de las manifestaciones culturales de la sociedad civil, en este caso, de los grupos indígenas, comenzando por su lengua. Las diferencias étnicas quedaron encerradas en la distinción entre lo urbano y lo rural promovida por la revolución y la escuela. «Lo rural» igual englobó a todos los grupos indígenas que a las poblaciones mestizas, poniendo énfasis en la forma de trabajar la tierra. La escuela rural se construyó en medio de debates políticos y pedagógicos, por medio de varias estrategias: las misiones culturales y las casas del pueblo, que buscaron colocar a la escuela en el centro de la comunidad, y como tal, como pilar de la construcción de una industria agrícola y de una nación mestiza con una sola lengua.

Al igual que en los casos anteriores, la construcción del Estado-Nación, la revolución industrial o la modernización, están en el centro de los conflictos por la escuela. En las áreas rurales, se busca alfabetizar, modernizar y homogeneizar a través de la escuela, pero a la vez, el Estado no presta atención suficiente a la periferia y lo rural, amplificando con ello las posibilidades de resistencia y los conflictos: la reivindicación indígena en México o el nacionalismo en el País Vasco. Las tensiones entre lo local y la construcción nacional, muy relacionadas con los niveles de administración de la escuela (privada-pública, local, provincial, nacional) se observa, como en otros casos, en el artículo de Jose Garmendia, Iñaki Zabaleta e Hilario Murua sobre las escuelas rurales vascas. La inasistencia escolar es acaso el arma más importante de los grupos locales para resistir los proyectos estatales y su insistencia en una lengua compartida. Ante la inasistencia, se tienen que adecuar las estrategias y mecanismos de los proyectos educativos. Así, lo podremos observar en este caso, tener que enseñar en vasco para hacer llegar la enseñanza de la doctrina en las escuelas rurales.

En su artículo, Justino Magalhaes muestra cómo en Portugal hubo diversos debates y menciones a la necesidad de propiciar una educación

con características propias en los medios rurales desde 1911 y sobre todo en los años treinta con la institucionalización del Estado Novo. Sin embargo, tanto durante la dictadura como durante el Estado Novo no alcanzó a perfilarse una definición política y pedagógica de una escuela rural, como tampoco hubo continuidad en cómo lo rural podía ser incluido en el currículum escolar.

Así, en Portugal se fueron multiplicando las instituciones para ampliar la oferta escolar en los medios rurales con estructuras casi siempre precarias y temporales, mientras lo rural se planteaba entre lo atrasado y arcaico y lo idílico y sano frente a un mundo urbano peligroso e inmoral. Con este recorrido podríamos preguntarnos por qué en el caso de Portugal, a diferencia de otras economías agrícolas, no llegó a armarse una propuesta de educación ruralista. Por una parte, el desarrollo de la escuela en los medios rurales se relaciona con las formas en que se concibe y proyecta lo rural (o las ruralidades), por otro, la escuela genera ciertas representaciones del mundo o los mundos rurales que han sido poco exploradas. Otra pregunta más, muy relacionada a las anteriores, se refiere a las relaciones entre alfabetización y escolarización en los medios rurales. Las discusiones sobre la educación rural, al plantearse la utilidad de la escuela para una población que se dedica a la agricultura, o una educación pensada según las características de sus usuarios, abrieron entre otros temas, un cuestionamiento acerca de la centralidad de la lengua escrita en la escuela.

Aquella conflictividad, a menudo larvada y latente, entre las orientaciones políticas educativas estatales, de una parte, y las necesidades de alfabetización y formación sentidas por las poblaciones locales, a la que nos referimos más arriba con ocasión de la aportación de Luca Montecchi, se presenta con fuerza singular y una luz crítica reveladora en la experiencia educativa italiana de Don Milani, un sacerdote rebelde. Un debate fuerte sobre el modelo de escuela, como refleja Carmen Betti en su aportación. La *lettera a una professoressa*, dada a conocer en 1967 ahora hace 50 años, fue un aldabonazo en la conciencia social y educadora en múltiples y distintos entornos. Una referencia viva en el debate sobre los proyectos de educación y su conexión con los proyectos de construcción de una ciudadanía activa y de sociedades democráticas. Desde una modesta escuela rural sus alumnos alcanzaban la capacidad de destripar



las injusticias sociales y también la de mostrar la relevancia de una necesaria y distinta educación.

Desde principios del siglo xx se realizaron esfuerzos en distintos países para ofrecer una formación en materia agrícola no sólo a los propietarios de tierra en las escuelas profesionales, sino también a la población rural en general. Las escuelas granja en sus distintos niveles y modalidades, han sido importantes en la escolarización de la población en medios rurales. Su ligazón a lo rural las coloca en un prestigio menor a otras instituciones dentro del sistema educativo, pero en lo local suelen ser, según las circunstancias, fuentes no sólo de capacitación, formación y acreditación, sino motores de cambio cultural y de formación ciudadana en los que tienen mucho que ver los actores locales y sus afanes económicos y políticos. Precisamente la alta implicación de los actores locales en su sostenimiento les dan un poder simbólico de gran peso. María del Carmen Agulló y Andres Payá muestran en su artículo la experiencia de las escuelas agrícolas comarcales en Valencia como centros de educación democrática y renovación pedagógica —con referencias freinetianas y freirianas, en particular— desarrolladas en los últimos años de la dictadura franquista y la transición a la democracia. Proyectos relacionados con los sacerdotes, la organización de los trabajadores agrícolas y las primeras elecciones en ayuntamientos, que retomaron bases de la enseñanza agrícola (ligada al cooperativismo) que se desarrolló en las segunda y tercera década del siglo, en este caso de las Maisons Familiales d'Apprentissage Rural francesas. Metodologías como la alternancia, la tutoría y el cuaderno del medio se siguen utilizando en muchas instituciones de este tipo hasta nuestros días. La brevedad de la existencia de estas escuelas no elimina su importancia como motores de cambio, fuentes culturales (de ideas libertarias, democráticas, coeducativas, cooperativistas) y como experiencias alternativas sostenidas en buena medida por la sociedad civil.

Ésta, la sociedad civil, ha sido fundamental en el intento de cubrir el rezago educativo en las áreas rurales. Rodolfo Luis Ferradás y José Pablo Franco relatan cómo las Cáritas de Galicia desarrollaron entre 1977 y 2012 el Preescolar na Casa, una innovadora acción educativa que potencia la educación que los padres pueden dar a sus hijos cuando las escuelas preescolares están ausentes o son inadecuadas. Por medio de reuniones, publicaciones, la radio y la televisión —sorteando las limitaciones

económicas— y con la utilización dominante de la lengua gallega en la comunicación, se ha promovido una cultura moderna de la infancia, con planteamientos educativos no convencionales.

Hemos podido incluir también una documentada experiencia de vida. María García Alonso nos ofrece una entrevista con el profesor uruguayo, de origen catalán, Manuel Soler Roca y un documento escrito por él. Ambos son riquísimos testimonios acerca de las ideas y del trabajo de un profesor muy importante para la educación rural en Uruguay, pero también del tipo de proyecto y de las contradicciones a las que se enfrentó la labor desplegada por la UNESCO con la educación fundamental y el CREFAL como centro de encuentro y formación de maestros para toda América Latina en la década de los sesenta. Los intentos de terminar con la miseria y mejorar las condiciones de vida de la población en los medios rurales a menudo se toparon con los límites impuestos por las formas de tenencia y explotación de la tierra. La labor económica, cultural, educativa, sanitaria que realizaban maestros tan preparados y comprometidos como Soler desde el núcleo escolar de la Mina, pese al cobijo de la UNESCO, muchas veces tuvo conflictos con los gobiernos locales o como en este caso, con la administración de la educación pública nacional. El anhelado cambio integral era difícil de conseguir de esta manera y ello en parte llevaría al abandono de la educación fundamental como política de la UNESCO años más adelante. Sin embargo, la riqueza de estas experiencias, que puede apreciarse en los documentos, sin duda dejaron huellas duraderas en las regiones en que se realizaron.

Como hemos dicho, aportaciones distintas en el tiempo, en los espacios, en las temáticas, así como en los tratamientos teórico-metodológicos y en las fuentes, que quizás contribuyan, como deseamos, a que nuestras miradas investigadoras puedan ir más allá de las instituciones y la forma escolar, y a que estos ejercicios analíticos y valorativos se «des-nacionalicen» desde una observación abierta a la comparación. ■

## Referencias:

- AGANZO, Andrés, coord. *Escuelas Campesinas: una experiencia que camina*. Madrid: Cares, 1983.
- AHMED, Manzoor y Phillip COOMBS. *Education for rural development. Case Studies for Planners*. New York: Praeger, 1975.

- ALEXANDER, Thomas y Beryl PARKER. *La Nueva Educación en la República Alemana*. Madrid: Aguilar, 1931.
- ALFONSECA, Juan. «La historia de la educación rural en México, 1920-1970». In *Historiografía de la Educación en México*, edited by Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez, 279-314. México: COMIE, 2003.
- ALMENDROS, Herminio. *Carta a un maestro de una escuela rural*. La Habana: Ministerio de la Educación, 1960.
- ALPE, Yves y Jean-Luc FAUGUET. *Sociologie de l'école rurale*. París: L'Harmattan, 2008.
- ALPE, Yves, Pierre CHAMPOLLION y Jean-Louis POIREY (coords.). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montanarg*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010.
- ALPE, Yves. «Existe-t-il un "déficit culturel" chez les élèves ruraux?». *Revue Française de Pédagogie* 156 (2006): 75-88.
- ATCHOARENA, David y Lavinia GASPERINI. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma & París: FAO & UNESCO/IIPE, 2004.
- BARNITA, Bagchi, Fuchs ECKHARDT and Kate ROUSMANIERE, eds. *Connecting Histories of Education: transnational and cross-cultural exchanges in (Post) Colonial Education*. New York-Oxford: Berhahn, 2014.
- BERLANGA QUINTERO, Salvador. *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores, 2003.
- BERNARD, Charlot. *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. París: Armand Colin, 1994.
- BIE. «Education pour le développement rural, Documentation et Information Pédagogiques». *Bulletin du BIE* 216 (1980): 5-106.
- BOIX, Roser, coord. *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Ciss-Praxis, 2004.
- BOIX, Roser, Pierre CHAMPOLLION y Antonio M. DUARTE, coords. «Territorial specificities of Teaching and Learning». *Sisyphus. Journal of Education* 3 (2), (2015): 7-11.
- BORSOTTI, Carlos A. *Sociedad rural, educación y escuela en América latina*. Buenos Aires: Kapeluz, 1984.
- BUSTOS, Antonio. «Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado». *Revista de Educación* 352 (2010): 353-378.
- *La escuela rural*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- CAMARERO, Luis A. *Del éxodo rural y del éxodo urbano: ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura y Pesca, 1993.

- CARABAÑA, Julio. «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?». *Revista de Estudios de la Juventud* 18 (1985): 37-45.
- CARMELO GARCÍA, Juan. «El estado de la educación rural en América Latina y en África». *Revista de Educación* 322 (2000): 119-142.
- CARMENA, Gregoria y Jesús R. REGIDOR. *La escuela en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- CAVICCHIONI, Vittoria y Anna ERIKSON. *Urban and rural school: special survey on primary education*. París: UNESCO, 1992.
- CHAMPOLLION, Pierre. «El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia». *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado* 15 (2), (2011):53-69.
- CIVERA, Alicia, Juan ALFONSECA y Carlos ESCALANTE, coords. *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: Miguel Ángel Porrúa y El Colegio Mexiquense, 2011.
- CIVERA, Alicia. «Range and limits of rural school historiography in Latin America: 19th and 20th Centuries. Some Reflections». In *Connecting Histories of Education: transnational and cross-cultural exchanges in (Post) Colonial Education*, edited by Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs and Kate Rousmaniere, 61-82. New York-Oxford: Berhahn, 2014.
- «Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951». *Annali di storia dell'educazione* 22 (2015):166-179.
- «Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general». In *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, vol.II, edited by María Esther Aguirre Lora, 249-271. México: COMIE y ANUIES, 2016.
- CORREA Weerle, Flávia OBINO, coord. *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.
- COSTA RICO, Antón. «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible». *Innovación Educativa* 24 (2014): 133-153.
- «Luis F. Iglesias (1915-2010), pedagogo latinoamericano, Galicia e Nova Escola Galega, con Jesualdo ao fondo». *Innovación Educativa* 26 (2016): 305-321.
- DÍAZ GONZÁLEZ, Tomás. «Escuelas Campesinas de Ávila: animación socio-cultural en el medio rural». *Revista de Estudios de Juventud* 18 (1985): 195-210.
- «La cultura como factor estratégico del desarrollo local». *Revista de Educación* 322 (2000): 69-88.
- DREYFUS, Amos. «Agricultural and Rural Education». In *The International Encyclopedia of Education*, edited by Torsten Husen y Neville Postlethwaite, 240-244. Oxford: Pergamon, 1994.

- DURU-BELLAT, Marie y Alain MINGAT. «Le déroulement de la scolarité: le contexte fait des différences». *Revue Française de Sociologie* 29 (1998): 649-666.
- EKANAYAKE, Wasantha. «La pédagogie en zone rurale: comment promouvoir le développement rural à la base». *Perspectives* 1 (1990):129-143.
- FAO, UNESCO, CIDE. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: FAO, 2004.
- FERNÁNDEZ SORIA, José M. y María del Carmen AGULLÓ DÍAZ. *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universidad de Valencia, 2004.
- FONTE, Ramiro. *Os meus ollos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2004.
- FROESCHLÉ, Michel. *L'école au village: les petites écoles de l'Ancien Régime à Jules Ferry*. Nice: Serre, 2007.
- FURTER, Pierre. *Os sistemas de formação em seus contextos. Introdução a um método de educação comparada*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1982.
- *Les espaces de la formation. Essai de microcomparaison et de microplanification*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes, 1983.
- GAUTHIER, Pierre-Louis y Odile LUGINBÜHL. «L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités». *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* 59 (2012): 35-42.
- GERDENITSCH, Claudia y Johanna HOPFNER, eds. *Erziehung und bildung in ländlichen regionen*. Austria: Peter Lang, 2010.
- GIRAUDO, Laura, coord. «Dossier: Forjando un México nuevo. Revolución, nación y cultura en el México posrevolucionario». *Anuario de Estudios Americanos* 67 (2), (2010): 415-787.
- GOODLAD, John y Robert H. ANDERSON. *La escuela sin grados: organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1975.
- GONZALBO, Pilar y Gabriela OSSENBACH, coords. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México y UNED, 1999.
- GONZÁLEZ, Teresa. coord. *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia Histórica y construcción de sentido*. España: Anroa, 2009.
- GRANDE, Miguel. *La escuela rural: situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Editorial Popular, 1981.
- GROSPERRIN, Bernard. *Les petites ecoles sur l'Ancien Régime*. Rennes: Ouest France, 1984.
- HOUGHTON Harold y Peter TREGGAR, eds. *Community schools in developing countries*. Hamburg: Institute for Education, 1969.
- IGLESIAS, Luis Fortunato. *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1987.
- «En la escuela no se enseña a estudiar sino se enseña a pensar». *Novedades educativas* 26 (1992).

- ILON, Lynn and Peter MOOCK. «School attributes, house hold characteristics, and demand for schooling: a case study of rural Peru». *International review of education* 4 (1991): 429-451.
- JEAN, Yves, ed. *Géographies de l'école rurale: acteurs, réseaux et territoires*. París: Ophrys, 2007.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando. *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. México: Jiménez Mier, 1996.
- JOUAN, Sylvie. *Classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain*. París: ESF, 2015.
- KNIPMEYER, Mary, Marta GONZÁLEZ BUENO y Teresa SAN ROMAN. *Escuelas, pueblos y barrios (Antropología educativa)*. Madrid: Akal, 1980.
- LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Entre surcos y pupitres. Historia de la educación agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion, 1997.
- «Aulas entre rastros». *Revista de Educación* 322 (2000): 11-27.
- LIONETTI, Lucía, Alicia CIVERA y Flávia OBINO CORREA WERLE, coords. *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Argentina: Editorial Pro-historia-El Colegio de Michoacán y El Colegio Mexiquense, 2013.
- LODI, Mario. *El país errado*. Barcelona: Laia, 1975.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía social e política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- MARQUÉS SUREDA, Salomó, ed. *Un poble, una escola, una revista: la revista Inquietud de l'escola de Menàrguens*. Lleida: Ajuntament de Menàrguens, 2010.
- MARTÍN LUENGO, María Josefa. *Fregenal de la Sierra: una experiencia de escuela en libertad*. Madrid: Campo Abierto, 1978.
- MELO, Alberto. «Educación y formación para el desarrollo local». *Revista de Educación* 322 (2000): 89-100.
- MIKHALEVITCH, Alexandre. «La jeunesse rurale et-elle défavorisée?. Société post-industrielle, situation d'acculturation et handicap». *Orientations. Essais de recherche en éducation* 46 (1973): 97-112.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle. «Les zones d'habitat dispersé: un handicap pour les études?». In *Rapport 1995 Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale*, 55-100. Paris: La Documentation française, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación infantil en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- MOLINO, Sergio del. *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner, 2016.
- MONTECCHI, Luca. *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM - Edizioni Università di Macerata, 2015.



- OEUVRARD, Françoise, ed. «Le système éducatif en milieu rural». *Éducation et formations* 43 (1995): 5-155.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba*. París: UNESCO, 1974.
- 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 y CIDE, 1999.
- PARÉ, Luisa y Elena LAZOS CHAVERO. *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: Plaza y Valdés, 1999.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor. *Emigración y cambio social: procesos migratorios y vida rural en Castilla*. Barcelona: Ariel, 1971.
- PLA CARGOL, Joaquín. *La Escuela Activa*. «Colección Biblioteca de Pedagogía Moderna». Gerona: Dalmau Carles Pla Editores, 1933.
- PLUMELLE, Bernadette. «Références bibliographiques du dossier «Éducation et ruralités»». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 59 (2012): 125-135.
- POZO ANDRÉS, María del Mar. «Desde l'Hermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolianos (1907-1936)». *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007): 143-166.
- PRADO CONDE, Santiago. «Terra de Melide: Oportunidades educativas y desarrollo comunitario». PhD diss., Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.
- PRIETO ORTEGA, Miguel Ángel. *La pariente pobre (Significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: MEC/CIDE, 1995.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay VAUGHAN, coords. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- RAYMAERKERS, Erik y Myriam BACQUELAINE. «Una educación integrada de base para el desarrollo rural». *Perspectivas* 3 (1985): 487-502.
- ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán, Ciesas y Cinvestav, 2008.
- ROCKWELL, Elsie y Claudia GARAY. «Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente». *Revista Mexicana de Historia e la Educación* 2 (3), (2014): 1-24.
- RODRÍGUEZ BARREIRA, Oscar. *Pupitres vacíos. La escuela rural de la postguerra. Almería, 1939-1953*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 2015.
- SERRANO LACARRA, Carlos. *Despoblación y territorio*. Zaragoza: Centro de estudios sobre la despoblación y desarrollo de áreas rurales, 2007.
- SMITH, Lee. *Cómo enseñar en la escuela sin grados*. Barcelona: Estrada, 1974.
- *La realidad de la escuela sin grados*. Barcelona: Estrada, 1974.
- SOUZA, María Antonia de. «La Educación del Campo y la experiencia colectiva de los movimientos sociales: Indagando sobre la Educación Rural en Brasil».



- In *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, edited by Lucía Lionetti, Alicia Civera y Flávia Werle, 163-178. Argentina: Editorial Pro-historia-El Colegio de Michoacán y El Colegio Mexiquense, 2013.
- SUBIRATS, Marina. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1983.
- SUJOMLINSKI, Vasili. *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Ediciones Progreso, 1975.
- TORRES BODET, Jaime. *Discurso de la Unesco*. México: SEP, 1987.
- VANDEN BOSSCHE, Jean. *Las escuelas comunitarias*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- VAUGHAN, Mary Kay. *Política cultural en la Revolución Mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México: SEP, 2000.
- VIGNER, Gérard, et al. «Scolarisation et monde rural: dossier». *Diagonales* 37 (1996): 14-35.



## SUJETOS SOCIALES, ESCUELAS Y COMUNIDADES RURALES. DISPUTAS DE PODER EN EL ESCENARIO DE LA CAMPAÑA BONAERENSE (1810-1875)<sup>&</sup>

*Social Subjets, Schools and Rural Communities. Disputes of Power in the Scenario of the Buenos Aires Campaign (1810-1875)*

Lucía Lionetti\*

Fecha de recepción: 07/04/2017 • Fecha de aceptación: 27/09/2017

**Resumen.** ¿Qué tipo de escuelas existieron en una sociedad de frontera signada por la ruralidad, la inestabilidad política y un fluido contacto inter e intra étnico? ¿Con qué propósitos fue pensada esa escolarización y que lugar ocupó en la conformación del orden político? ¿Qué tipo de relaciones se entretejieron entre las autoridades civiles, religiosas, los vecinos y preceptores? Estos interrogantes son los disparadores a partir de los cuales se analiza la presencia de las escuelas elementales en la campaña bonaerense (provincia de Buenos Aires) en el siglo XIX. Bajo la iniciativa de extender la marca civilizadora de la alfabetización, sobre un mundo percibido como bárbaro y salvaje que habría promovido la «ruralización de la política», se proyectó esa voluntad alfabetizadora. Los conflictos, dificultades, tipos de prácticas educativas y el perfil de los preceptores serán explorados a partir de una valiosa bibliografía en diálogo con los repositorios documentales consultados —archivos locales, prensa y documentos oficiales—. Esa escolarización rural —antes de que se conformara en la provincia el sistema de educación común, gratuito y obligatorio en 1875—

<sup>&</sup> Este trabajo forma parte de la línea de trabajo «Escuelas, niñez y género en la campaña bonaerense, siglos XVIII al XIX», que integra el Programa: *Actores, Ideas y Proyectos Políticos de la Argentina Contemporánea*, radicado en el Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS), financiado por la Secretaría de Ciencia, Arte y tecnología (SECAT) de la UNCPBA, y en el Instituto de Investigación de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHC)/CONICET-UNCPBA.

\* Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro (UNCPBA). Pinto 399, Tandil (CP: 7000), Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: lionettilucia@gmail.com; lionetti@fch.unicen.edu.ar

puso en evidencia las tensiones pero también los acuerdos entre esa sociedad y sus «costumbres en común» y un orden político estatal que buscó consolidarse en la provincia.

**Palabras clave:** Campaña bonaerense; Comunidades rurales; Escuelas; Acuerdos; Conflictos.

**Abstract.** *What kind of schools existed in a rural world marked as an uncivilised society with political instability and fluid inter and intra-ethnic contact? For what purposes was this schooling planned and what role did it play in shaping the political order? What relationships were interwoven between civil authorities, religions, inhabitants and preceptors? These questions are the starting point for an examination of the presence of elementary schools in Buenos Aires (Buenos Aires province) and of the initiative taken to extend the civilizing process of literacy; in a country seen as underdeveloped, this represented a sponsorship of «rural politics». Conflicts, difficulties, types of educational practices and the profile of preceptors will all be explored from a select bibliography in conjunction with the consulted document repositories - local files, press and official documents. This rural schooling, before the establishment of the common free education system in 1875, revealed tensions but also agreements between society, its «common customs» and the political power which sought to become consolidated in the province.*

**Keywords:** *Buenos Aires Campaign; Rural communities; Schools; Agreements; Conflicts.*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza la radicación de escuelas en un espacio social y tiempo concreto: la campaña bonaerense entre los años 1810 a 1875. Un recorte temporal que implica reconocer las continuidades respecto a lo que fuera el Estado Colonial y el proceso de conformación de la nueva legitimidad republicana, tras el resquebrajamiento del antiguo orden y que, en materia de instrucción pública, culminó en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley de Educación Común y Obligatoria de 1875. Esta ley fue un antecedente —más allá de que garantizaba la enseñanza de la religión católica en las escuelas— de la Ley 1420 promulgada por el gobierno nacional para la Capital Federal y los llamados Territorios Nacionales<sup>1</sup> en 1884, mediante la cual se garantizó

<sup>1</sup> El Territorio nacional fue un tipo de entidad política centralizada subnacional, que existió en la Argentina entre 1862 y 1985. La mayor parte de esas tierras se encontraban en poder de diversas

en la Argentina la educación pública, gratuita, gradual, obligatoria y laica destinada a extender la alfabetización a todos los niños y niñas de la república.

Estas leyes contaron con antecedentes poco estudiados tales como, las iniciativas que propiciaron las autoridades y los vecinos antes de que se configuraran el Estado provincial y el nacional. En esa tarea, de crear y sostener escuelas, quedaron involucradas las autoridades civiles de turno, vecinos, curas párrocos, preceptores y, claro está, quienes fueron los destinatarios de la preocupación alfabetizadora: los niños y niñas de ese escenario social.

Como se puede registrar, la labor fue compleja frente a la falta de fondos públicos, la escasa formación de los preceptores y situaciones conflictivas, tensiones y desacuerdos que reiteradamente se producían entre los sujetos sociales involucrados. Esto implica reconocer que, la configuración del modelo de educación pública estatal —tanto en la provincia de Buenos Aires como en la nación— contó con antecedentes que no deben ser considerados solo desde una perspectiva lineal, dando cuenta de la especificidad del contexto que se estudia. Para avanzar en ese sentido, en un primer apartado, se presenta a grandes rasgos las características sociales, económicas y políticas de la campaña bonaerense. En una segunda parte, se recuperan las primeras iniciativas en favor de la radicación de escuelas elementales por parte de las autoridades civiles. Iniciativas —muchas veces acompañadas por las propias comunidades— que mostraron sus límites ante la propia debilidad política y las mediaciones que le impuso aquella realidad social. Finalmente, en un tercer apartado, se analiza el nuevo escenario de conflictos que se generaron a partir del evidente avance que promovieron las autoridades provinciales en materia de instrucción pública. Una aproximación que, permite reflexionar, a partir de la presencia de esas escuelas —y en el marco de aquel paisaje

---

culturas indígenas y eran, a su vez, disputadas entre Argentina y los otros países limítrofes. Los territorios nacionales constituyeron un modo de organización territorial diferente del que establecía la Constitución sobre la base de provincias, que eran autónomas y autogobernadas. Los territorios nacionales, por el contrario, eran dependientes del Poder Ejecutivo Nacional. Su población carecía de derechos políticos. Se constituyeron diez territorios nacionales, en total sumaban una superficie mayor que el que abarcaban las provincias. En la región pampeana y la Patagonia se crearon Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén y La Pampa. En la región noreste del país, se crearon los territorios nacionales de Misiones, Formosa y Chaco. En la región noroeste se creó el territorio nacional de Los Andes.

social con sus comunidades fuertes y un lábil orden político— sobre ese complejo proceso de conformación de la estatalidad moderna.

Las dificultades que se plantearon para realizar este trabajo fueron de tipo heurística-metodológicas. La escasez de fuentes oficiales que permitan recuperar las políticas educativas, la dispersión, diversidad y vacíos en el registro documental, sumado al mal estado de los reservorios documentales, son los obstáculos a superar. Sin embargo, a pesar de esos oscuros, hay indicios que permiten mostrar de qué modo, en una cartografía social eminentemente rural, hubo interés por promover la alfabetización y el acceso a una cultura letrada, condición estimada necesaria para extender los beneficios de la civilización y para promover el pasaje de la condición de súbditos de la corona a la de ciudadano de la República.

## LA DINÁMICA SOCIAL Y EL ORDEN POLÍTICO DE LA CAMPAÑA BONAERENSE

¿A qué nos referimos específicamente al hablar de la *campaña bonaerense*? Se trata de un territorio<sup>2</sup> que tuvo como punto de referencia el puerto y la ciudad de Buenos Aires —capital del virreinato desde 1776— que comenzó un proceso que se extendería a lo largo de todo el siglo XIX marcado por el desarrollo económico y la diversificación social. A comienzos del siglo las guerras de independencia provocaron el desplazamiento del eje económico que unía el centro minero de la Villa de Potosí —actualmente territorio de Bolivia— con el puerto de Buenos Aires.<sup>3</sup> La disgregación del circuito económico, por el cual la metrópoli extraía a través del comercio y de la renta impositiva la plata potosina, provocó cambios sustanciales en la región circundante al puerto de Buenos Aires. Tras algunos años de incertidumbre, la creciente demanda de productos

<sup>2</sup> Cuando nos referimos al término territorio seguimos la definición dada por Barraza: «Un territorio es ante todo el resultado y el estado de una relación histórica de carácter político entre una sociedad, el terreno que organiza y las instituciones con las cuales se ordena esta relación. El conjunto de instrumentos jurídicos, técnicos y simbólicos que intervienen en dicha relación, las vivencias que generan y las representaciones de esas vivencias pueden denominarse la experiencia de la territorialidad», en Darío Barraza «Tras las huellas de un territorio» en *De la Conquista a la Crisis de 1820*. Tomo 2. Director del Tomo Raúl Fradkin. Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires. Director: Juan Manuel Palacio. (Buenos Aires: Editorial Universitaria EDHASA, 2012), 53.

<sup>3</sup> Tulio Halperín Donghi [1972], *Revolución y Guerra. Formación de una elite en la Argentina criolla* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005).

pecuarios por parte de mercados europeos hizo posible que las remesas de plata fueran reemplazadas por cueros y derivados del ganado —tasaño, sebo, crines—. La cercanía a la ciudad de Buenos Aires implicó la posibilidad de producir bienes como cereales u hortalizas para el abasto del mercado. El segundo grupo de poblados tuvo una producción mixta. Se encontraban establecimientos dedicados a la agricultura, pero ya aparece con mayor presencia el ganado. Éste sería aún más abundante hacia el tercer cinturón productivo.

Si bien no se cuenta con información precisa sobre la evolución demográfica de este espacio social, para 1815 se contabilizó la presencia de unas 43.000 personas. A partir de la década del veinte, la población de la campaña superaba a la de la ciudad de Buenos Aires que le dio origen, alcanzando unas 57.000 personas y aglutinando aproximadamente al 7,8% del total de la población del territorio argentino. El Primer Censo Nacional de la Población en Argentina realizado en 1869 reveló que, más de 330.000 personas habitaban la campaña., duplicando a la de la ciudad de Buenos Aires. Según determina en su trabajo Gladys Massé, los valores más altos de las tasas medias anuales de crecimiento tuvieron lugar en la etapa independiente, específicamente en la década de 1860-1869. Superada las primeras décadas del siglo XIX, donde se observa una disminución en el ritmo de crecimiento de la población producto de las guerras de independencia y los enfrentamientos internos, se puede reconocer que, el dinamismo demográfico fue producto del paulatino establecimiento de la población en una superficie territorial en continua expansión. La evolución de la población acompañó el avance de la frontera y el incremento extensivo del uso del espacio por la incorporación de tierras a la producción agropecuaria.

Los componentes del crecimiento demográfico, natalidad, mortalidad y migraciones determinan que, durante el siglo XVIII, ese incremento se debió al fuerte predominio de la inmigración —interna y externa— más que al crecimiento vegetativo. En las primeras décadas del siglo XIX, ambos componentes vegetativo y migratorio tuvieron una contribución similar. Por último, durante el período que se inició a partir de 1840, la aceleración del crecimiento demográfico se debió a las tasas de migra-



ción neta que superaron ampliamente el aporte del crecimiento natural de la campaña.<sup>4</sup>

Si bien no se dispone de series de nacimiento y defunciones para la totalidad de la provincia de Buenos Aires, se puede confirmar que los valores alcanzados desde mediados del siglo XIX corresponden a un régimen demográfico pretransicional caracterizado por altos niveles de natalidad y de mortalidad (en torno a valores superiores al 50 y al 34/40 por mil, respectivamente) y por las crisis de mortalidad (como la de 1868) durante la cual las defunciones superaron a los nacimientos. Entre las causas de mortalidad se encuentra como factores el impacto de las condiciones climáticas de la campaña (sequías periódicas, como contrapartida épocas de lluvias torrenciales e inundaciones), el efecto negativo ejercido por los malones indígenas, las enfermedades infecciosas como la viruela.<sup>5</sup> Como sea, esos efectos negativos que provocaron de modo particular una alta tasa de mortalidad infantil, fueron compensados por la tasa de fecundidad.<sup>6</sup>

La presencia de la inmigración —desde las provincias y desde el aporte europeo con las migraciones «tempranas»— marcó una estructura demográfica «joven» y con predominio masculino. Los pueblos de la campaña bonaerense —no más de una treintena de pequeñas comunidades— en las primeras décadas del siglo XIX contaban con una población que oscilaba entre 500 y 3000 habitantes. Para 1850, algunos de ellos, habían aumentado a 7000 u 8000 pobladores. Por entonces, un 40 % del total de los habitantes de la región serían menores de 14 años. Las altas tasas de mortandad infantil harían suponer que en un pueblo de 1000 habitantes, apenas unos 100 estarían entre los 6 y los 12 años. Fueron recurrentes las migraciones de hombres adultos provenientes de la región interior del país, atraídos por la demanda estacional de mano de obra que se producía con la cosecha estival. Cuando fueron acompañados por sus familias se transformaron en pobladores permanentes.

<sup>4</sup> Gladys Massé, «El tamaño y el crecimiento de la población desde la Conquista hasta 1870» en *Población, ambiente y territorio*. Tomo 1: Director: Hernán Otero. Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires. Director: Juan Manuel Palacio. (Buenos Aires, Editorial Universitaria EDHASA, 2012): 143-172.

<sup>5</sup> Gladys Massé, op. cit, p. 159.

<sup>6</sup> José Luis Moreno y José Matero, «El redescubrimiento de la demografía histórica en la historia económica y social» *Anuario IEHS*, 12 (1997): 23-62.

La mayoría de las familias de la campaña eran nucleares compuestas por los padres y los hijos, incluyéndose a los «entenados», o sea, los hijos habidos en una pareja anterior de uno de los padres. A veces, algún «agregado» o huérfano que tenían una relación lejana con la familia vivía también en la casa. El tipo de viviendas eran diferentes, según las posiciones socioeconómicas que ocupaban sus habitantes. Las casas de los chacareros y labradores, eran bastantes simples, hechas de adobe y paja. Estaban conformadas por la cocina, la sala-comedor, una o dos piezas adyacentes y la «ramada».<sup>7</sup> Los hacendados, por su parte, tenían casas más confortables. Grandes cocinas donde convivían peones y esclavos; techos de teja y paredes de ladrillos cocidos o de adobe; alguna reja de madera —excepcionalmente de hierro— adornaba dos o tres ventanas sin vidrios.<sup>8</sup>

Los esporádicos registros censales dan cuenta de un dinámico escenario social con crecimiento y migración de sus pobladores. Sin embargo, aquel territorio fue percibido por sus contemporáneos como un mundo carente de civilización signado por la barbarie. En principio, el propio espacio aparecía como una periferia, una frontera y un límite respecto a la civilidad encarnada por la ciudad de Buenos Aires. La frontera era presentada como un escenario de enfrentamientos, violencia y salvajismo. Las incursiones de los malones indígenas, la hostilidad, la guerra, el pillaje, el robo, el contrabando y el crimen signarían la vida de los poblados dominados por indios, vagos, criminales. Ese mundo rural revelaba su atraso al estar solo habitado por estancieros (dueños de la tierra) y la población de los gauchos (algunos conchabados)<sup>9</sup> y otros perseguidos como vagos y delincuentes.

<sup>7</sup> Se llamaba «ramada» o «enramada» a un alero en donde generalmente, en las casas campesinas del Interior, estaba el telar de la dueña de casa.

<sup>8</sup> Juan Carlos Garavaglia, «Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización», en *Historia de la vida privada en la Argentina*, dirs. Fernando Devoto y Marta Madero Tomo I. (Buenos Aires: Taurus, 1999)

<sup>9</sup> La «papeleta de conchavo» establecía: «1° Todo individuo de la Campaña que no tenga la propiedad legítima de que subsistir...será reputado de la clase de sirviente.... 2° Todo sirviente de la clase que fuere deberá tener una papeleta de su Patrón, visada por el Juez del Partido [...] 4° Todo individuo de la clase de peón que no conserve este documento será reputado por vago» [...] 6° Los vagos [...] se destinarán al servicio de las armas por cinco años. Bando de Manuel Oliden, gobernador intendente de Buenos Aires, 1815». Buenos Aires, 30 de agosto de 1815. Archivo General de la Nación, X-2-10-6 (en adelante AGN).

Hubo diferentes valoraciones en las formas de ocupar, habitar, transitar y vivenciar el espacio. Al respecto, los relatos de los viajeros aparecen como testimonios reveladores de la percepción que tenían algunos contemporáneos de aquella realidad social. Su visión europeizante mostraba la sorpresa de encontrarse con la *otredad* y reforzaba aquella imagen de un territorio sumido en la barbarie y la rusticidad.<sup>10</sup>

Aquellas impresiones condicionaron y, al mismo tiempo, reforzaron la versión de una historiografía tradicional que forjó el mito de la formación de la nación sobre la base de la civilización marcada por el ritmo de la ciudad de Buenos Aires. Pero, la recuperación de la democracia en Argentina durante los años ochenta del siglo xx, hizo posible complejizar ese paisaje de la campaña bonaerense. Fue posible mostrar una dinámica social y económica donde aparecieron actores claves, como los terratenientes, chacareros arrendatarios,<sup>11</sup> gauchos que contribuyeron a la exitosa inserción de la región al mercado mundial. A su vez, la expansión agraria promovió la incorporación de tierras y el avance sobre una frontera de contactos intra e interétnicos e incluso intersociales.<sup>12</sup> Esa frontera estuvo marcada por una larga historia de la llamada «conquista del desierto» por el reparto de la tierra pública, por la expansión horizontal de las actividades económicas en nuevas tierras —la ganadería primero (ovina y vacuna, en ese orden), la agricultura después— y por el progresivo asentamiento de inmigrantes en esas tierras —nacionales primero, extranjeros posteriormente—.<sup>13</sup>

Esas transformaciones se dieron en el marco de una sociedad que se regía por la costumbre sustentada en normas implícitas, consensuadas entre las diferentes partes. Esa trama social preexistente chocó contra

<sup>10</sup> Mac Cann, Willian [1847], *Viaje a caballo por las provincias argentinas*. (Buenos Aires: Taurus, 2001).

<sup>11</sup> Se designaba «chacarero» al agricultor que era productor de una chacra —pequeñas parcelas dedicadas a la producción agrícola—. Eran en su mayoría de origen inmigrante y a lo largo del siglo xx —y fundamentalmente con el peronismo— devino en un «pequeño propietario».

<sup>12</sup> Al respecto ver, entre otros aportes, sobre el tema: Raúl Mandrini, «Indios y fronteras en el área pampeana (Siglos xvi y xix). Balance y perspectivas», *Anuario IEHS*, 7 (1992): 59-72. Carlos Mayo, *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. (Buenos Aires: Biblos, 2002). Sara Ortelli y Silvia Ratto, «Introducción dossier: Poder, conflicto y redes sociales en la frontera pampeana, siglos xviii-xix», *Trabajos y Comunicaciones*, 32/33 (2006): 77-85.

<sup>13</sup> Juan Manuel Palacio, *La paz del trigo. Cultura legal y sociedad local en el desarrollo agropecuario pampeano, 1890-1945*. (Buenos Aires: Edhasa, 2004): 42.

el marco normativo legal que las nuevas autoridades —pertenecientes a la elite urbana ilustrada, por lo general— intentaban construir. En la campaña bonaerense se asistió a una constante tensión entre la ley y las prácticas sociales que regían.<sup>14</sup>

Esa tensión se hizo palmaria en la construcción del orden político de la campaña. En efecto, la consolidación del Estado —en el espacio de la provincia de Buenos Aires— no fue resultado de un proceso lineal sino la conclusión de una dinámica compleja y contradictoria. En este sentido, Juan Carlos Garavaglia plantea la configuración del Estado como la resultante de un «entramado de relaciones sociales de dominación» así como la institucionalización de un poder separado de la sociedad.<sup>15</sup> Las diversas corrientes que se han dedicado a revisar los procesos de formación del Estado nacional en Latinoamérica,<sup>16</sup> han mostrado las imbricadas y personalizadas relaciones entre el Estado y sus aparatos legales, militares e ideológicos y los sectores subalternos. La construcción de un aparato público de alcance nacional no fue solo el producto de las luchas con y entre las clases dominantes y las potencias extranjeras, sino de un proceso en el que estuvieron estrechamente vinculados los campesinos, los pequeños propietarios y mucha gente más que conforman lo que genéricamente se los categoriza como subalternos.<sup>17</sup>

La construcción del Estado en la provincia de Buenos Aires —de igual modo que en la nación— transitó por esa cara más cotidiana y negociada

<sup>14</sup> Al respecto ver: Raúl Fradkin, «Cultura jurídica y cultura política: la población rural de Buenos Aires en una época de transición (1780-1830)» en Raúl Fradkin, *La ley es tela de araña. Ley, Justicia y Sociedad Rural en Buenos Aires, 1780-1830*, (Buenos Aires: Prometeo, 2009), 159-186; Raúl Fradkin, «Entre la ley y la práctica: la costumbre en la campaña bonaerense de la primera mitad del siglo XIX», *Anuario IEHS*, 12 (1997), 141-156.

<sup>15</sup> Juan Carlos Garavaglia, «La apoteosis del Leviatán: el Estado en Buenos Aires durante la mitad del siglo XIX», *American Research Review*, 38 (1), (2003):135-168.

<sup>16</sup> Un trabajo que resume en su introducción de modo sugerente esas aproximaciones al problema del surgimiento de los Estados nacionales en América Latina es el de: Ernesto Bohoslavsky y Milton Godoy Orellana (eds.), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales: Argentina y Chile, 1840-1930* (Buenos Aires: Prometeo Libros-Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010).

<sup>17</sup> Florence Mallon, *Peasant and Nation. The making of Postcolonial México and Perú*. (Berkeley: University of California Press, 1994). Cabe señalarse que el concepto de subalternidad fue trabajado inicialmente por la teoría social y política de Antonio Gramsci. En los últimos tiempos se puede dar cuenta, gracias a una interesante producción, de dos dominios correspondientes a la política: la política de la «elite» y la política de los «subalternos». En tal sentido, un trabajo de consulta imprescindible es el de: Ranahit Guha, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos* (Barcelona: Editorial Crítica, 2002).

de la relación entre el poder político y las comunidades. A lo largo de la primera mitad del siglo XIX, esas comunidades de la campaña redefinieron la condición de vecindad y la construcción de la ciudadanía. La vecindad y la ciudadanía implicaron conceptos diferentes. La primera, remitía al domicilio y la segunda, al estatuto político, se relacionaba con la prestación de servicios, pago de impuestos y acceso a los bienes de la comunidad lo que exigía una relación constante y directa con la autoridad. Por su parte, la ciudadanía se encontraba sostenida básicamente por la vecindad pero con la Revolución de mayo se dejaron atrás los privilegios que daba el pertenecer al Cabildo por ser vecino. La propia dinámica revolucionaria, y la necesidad de legitimar el nuevo orden, promovió la ampliación de la sociedad política que, acompañada del reconocimiento de la vecindad, se convirtió en el modo cultural y jurídico adecuado para identificar a los incluidos socialmente, exigirles el cumplimiento de la ley y las obligaciones. Aquella búsqueda de la construcción de una nueva legitimidad política hizo posible que transitara de la condición de súbdito a ciudadano.<sup>18</sup>

Finalizada la guerra de independencia comenzaron las luchas internas que promovieron la incorporación de sectores cada vez más amplios de la población a la vida militar y política, en especial, de los sectores subalternos —antes marginados de la vida pública—. La movilización y ampliación de la base política se potenció con la prioridad de construir una nueva forma de gobierno y representación.<sup>19</sup> La militarización de los subalternos en los ejércitos independentistas y en las milicias amplió las bases de la ciudadanía.<sup>20</sup> De la mano de ese proceso, se forjan las experiencias del caudillismo y la participación de sus montoneras: los «gauchos».<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Carlos Cansanello, *De súbditos a ciudadanos. Ensayo sobre las libertades en los orígenes republicanos. Buenos Aires, 1810-1852* (Buenos Aires: Imago Mundi, 2003).

<sup>19</sup> Jorge Gelman, «La construcción del orden poscolonial. El «sistema de Rosas» en Buenos Aires entre la coerción y el consenso», *Tiempos de América*, 11 (2004): 27-44.

<sup>20</sup> Ver: Carlos Cansanello, «Las milicias rurales bonaerenses entre 1820-1830», *Cuadernos de Historia Regional*, 19 (1998): 7-51 y Juan Carlos Garavaglia, «Ejército y milicia: los campesinos bonaerenses y el peso de las exigencias militares, 1810-1860», *Anuario IEHS*, 18 (2003): 153-187.

<sup>21</sup> Gauchos en sentido amplio podían ser campesinos agricultores, artesanos, peones o incluso —en algunas regiones del interior del país— mineros. Estos hombres formaron las montoneras, fuerza de choque de los caudillos. Un análisis sugerente del caudillismo y la cultura política de los gauchos, es el de: Ariel de la Fuente, *Los hijos de Facundo. Caudillos y montoneras durante el proceso de formación del Estado Nacional Argentino (1853-1870)* (Prometeo: Buenos Aires, 2007).

El año 1820 significó un punto de inflexión tras la caída del gobierno central. En la ciudad de Buenos Aires y su campaña, asumió el gobierno el Partido del Orden que suprimió el Cabildo, una institución de herencia colonial.<sup>22</sup> Sancionó la primera ley electoral que planteó el sufragio «universal» —varones residentes mayores de 20 años—, lo cual implicó incluir bajo formas mediatizadas a las poblaciones de la campaña bonaerense. Desde entonces, doce miembros por la ciudad y once por la campaña integraron la Junta de Representantes, encargada, entre otras cosas, de legislar y nombrar a los gobiernos provinciales de turno. Además, cerró los Cabildos, sustituyó a los Alcaldes de Hermandad por los Jueces de Paz. Estos nuevos funcionarios fueron elegidos dentro del grupo de vecinos respetables de la comunidad, con la intención de que actuaran como mediadores en conflictos de rango menor. Tiempo después, y luego de un nuevo enfrentamiento entre facciones unitarias y federales, durante el primer gobierno Juan Manuel de Rosas terminaron por convertirse en referentes del aparato coercitivo, administrativo y judicial de la campaña.

También se pensó en imponer una justicia letrada en la campaña a cargo de cinco Juzgados de primera instancia y organizar una estructura de ocho comisarías de policía dependientes directamente del gobierno. Pero esta organización tuvo corta duración. En 1824, se redujo los cinco juzgados a cuatro (dos civiles y dos criminales), todos localizados en la ciudad. Transitoriamente se anularon las comisarías de campaña, trasladándose sus funciones a los Jueces de Paz y se dispuso que, cada uno, tuviera una partida de tres milicianos con remuneración. En julio de 1825, se ordenó la reposición de las ocho comisarías y, a fin de ese año, se autorizaron dos nuevas.<sup>23</sup>

Más allá de ese avance secular, otro referente de orden para los pobladores fue el cura parroquial. La estructura de poder eclesiástica mantuvo en sus manos algunos mecanismos importantes de control social en el plano local. Los curas cumplieron funciones decisivas para el ejercicio

<sup>22</sup> Gabriel di Meglio, *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo* (Buenos Aires: Prometeo, 2007).

<sup>23</sup> Cuando llegó al poder Juan Manuel de Rosas, en 1830, se elevó de 10 a 21 las secciones de policía y, en 1836, transfirió las funciones y la renta de los comisarios a los Jueces de Paz.

de ese poder en cada localidad. De hecho, las figuras del juez de paz y el cura fueron cada vez más complementarias.<sup>24</sup>

Por su parte, la estructura militar y miliciana en la campaña tuvo como sedes principales a los fuertes y fortines de la frontera, pero estuvo también presente en otros pueblos con destacamentos que no tenían una localización fija y estable. Si bien con dificultades en el cumplimiento de sus funciones, existió una fuerza de ejército regular en puntos decisivos de la campaña, pero había también posibilidad de movilizar cuando era necesario a milicianos, entre ellos contingentes indígenas. La crisis revolucionaria puso en primer plano la necesidad de conformar un poder de policía más efectivo, que dependiera directamente del poder central.

Las autoridades recurrieron a diversos mecanismos para forzar la activa colaboración de los vecinos del pueblo. Así, funcionaron partidas estables y remuneradas y otras extraordinarias y ocasionales, que implicaban la movilización de los vecinos cumpliendo la función de celadores o serenos. El intento de separar las funciones judiciales y policiales a nivel local fue infructuoso, a pesar de que se buscó que los Jueces de Paz fueran parte de la comunidad de legos, designados por partido y sin remuneración mientras que, los comisarios pueden ser vistos como el embrión de una burocracia estatal rural ya que eran rentados. Con el tiempo, la solución de fusionar ambos tipos de poderes, se puede entender como una búsqueda de centralizar el control, asentado en una base de poderes locales socialmente contruidos lo que convirtió a los jueces en personal remunerado, dotado de subalternos y de una partida armada.

Cuando llega al gobierno de Buenos Aires el caudillo Juan Manuel de Rosas, se impuso la dominación de la Federación al resto de las provincias y, con ello, una fuerte militarización de los sectores populares. A grandes rasgos, suelen existir dos posturas en torno al régimen rosista. Para sus detractores, fue un gobernador despótico que instauró un régimen de terror y obstaculizó el orden constitucional mientras que, para sus defensores, fue un líder aclamado por los sectores populares

<sup>24</sup> Durante los tiempos del primer (1829-1832) y segundo gobierno de Rosas (1839-1852), se les asignó a los párrocos precisas funciones de control del orden local en las zonas más antiguas de asentamiento demográfico mientras que, en las nuevas zonas incorporadas la columna vertebral del estado provincial sería de poder militar y miliciano. Cfr.: María Inés Barral, *De sotanas por la Pampa. Religión y Sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial* (Buenos Aires: Prometeo, 2007).



que pacificó el país antes de organizarlo constitucionalmente y defendió la soberanía nacional frente a las potencias europeas. Tras su derrota, quedó pendiente la construcción de una nueva legitimidad política que se consagró con la sanción de la Constitución nacional de 1853, estableciendo la organización republicana, representativa y federal de gobierno. Quienes elaboraron el nuevo proyecto de país entendían que el pueblo no estaba preparado para la democracia. Tal como lo proclamó Juan Bautista Alberdi, había que transitar de la república posible a la república verdadera. Más allá de esa aspiración de la elite dirigente, aquella campaña bonaerense con sus prácticas socio-culturales —percibida como lo *rústico*— fue activa partícipe de esa construcción con sus propios referentes, con su capacidad de resistencia y de negociación.<sup>25</sup> En el marco de ese entramado político-social, se radicaron las primeras escuelas elementales en la ciudad y la campaña, estimadas como pilares para la configuración del nuevo orden republicano. Sin embargo, más allá de ese acuerdo compartido, quedaron expuestas las disputas y tensiones protagonizadas por los distintos actores de ese escenario social.<sup>26</sup>

## VECINOS, ESCUELAS Y PRECEPTORES EN LA CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA CAMPAÑA BONAERENSE

Para las emergentes repúblicas nacionales latinoamericanas, la instrucción pública era el instrumento con el que se podía emprender la monumental empresa de transformar a los súbitos del antiguo orden colonial en ciudadanos libres e iguales.<sup>27</sup> Eso llevó a cuestionar el monopolio que había mantenido la Iglesia católica en la educación y formación de la infancia, planteando un nuevo modelo de escolarización que erradicara, en términos de Sarmiento, los lastres de una barbarie que encontraba sus raíces en el pasado colonial.

<sup>25</sup> Un sugerente aporte en ese sentido, a partir del análisis de la justicia criminal es el de: Melina Yangelievich y Eduardo Míguez, « Justicia criminal y Estado en la frontera de Buenos Aires, 1852-1880 », *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*, 32 (2010): 107-130.

<sup>26</sup> Un trabajo que, desde una perspectiva regional comparada, analiza de modo exhaustivo el lazo entre escuelas y política a los efectos de problematizar los procesos de construcción estatal es el de: José Bustamante Vismara, «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos), 1820-1850» en *Historia de la Educación, Anuario SAHE* (Argentina), Vol.17-N.º 1 (2016): 50-71.

<sup>27</sup> Mónica Quijada, «Sobre «nación», «pueblo», «soberanía» y otros ejes de la modernidad en el mundo hispánico». en *Las nuevas naciones. España y México, 1800-1850*, ed. en Jaime E. Rodríguez (Madrid: Mapfre Editores, 2008), 19-51.

En el caso del Río de la Plata, más allá de las continuidades en materia de instrucción pública entre la etapa colonial y los tiempos de la revolución, se advierte el temprano interés de las autoridades de la Junta de gobierno por garantizar la escolarización de la niñez con nuevas implicancias patrióticas.<sup>28</sup> Por los rasgos de esa sociedad, se parte del presupuesto que, tanto las escuelas elementales como sus improvisados preceptores, devinieron en una difusa referencia de esa estatalidad en plena configuración. Como muestran las fuentes consultadas, los distintos actores estatales que participaron de modo directo o indirecto en ese proceso escolarización entablaron acuerdos pero también cruces y disputas de diverso tenor con los referentes de las comunidades. Sin embargo, esas situaciones no fueron en desmedro en la voluntad compartida de extender el brazo civilizador de la instrucción pública.

En los primeros tiempos del gobierno independentista, la prensa —comprometida con el ideario revolucionario— impulsó desde sus páginas la idea de que era preciso difundir las luces de la instrucción con el objeto de formar a un ciudadano «virtuoso e ilustrado» sobre el que se cimentaría el nuevo orden. Según se argumentaba: «[...] El país se halla en una infancia general en todo sentido y en la necesidad de aspirar a todo tipo de gloria [...] en fin esforzarse por ser contado entre los pueblos cultos e ilustrados que honran tanto a la especie humana».<sup>29</sup> Con una suerte de euforia se afirmaba que, «[...] bastaban veinte años para regenerar [...] si se enseñase gratuitamente a todos los niños y jóvenes pobres lo que es útil y necesario a la sociedad, adaptándose a métodos de enseñanza fáciles y sencillos».<sup>30</sup> Para ello, «la formación no debía limitarse a instruir, sino a despertar en el corazón sentimientos útiles, elevados, patrióticos por lo cual se estimaba que, lo más adecuado era introducir el método Bell y Lancaster», un método

<sup>28</sup> Sobre la escolarización en Buenos Aires y su campaña existen pocos trabajos de los que podemos mencionar: Carlos Newland, «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», *The Hispanic American Historical Review*, 71 (2) (1992): 335-364; José Bustamante Vismara, *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. (La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007); Lucía Lionetti, «Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)» en *Naveg@merica. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas* Universidad de Murcia (España), Vol. 4 (2010).

<sup>29</sup> Biblioteca Nacional: *El Censor*, n.º 80, 27/03/1817. En adelante: *El Censor*

<sup>30</sup> *El Censor*: n.º115, 27/11/1817.

que parecía «sencillo y ventajoso».<sup>31</sup> Una renovación que no encontró eco favorable entre los maestros, tal como reflejaba la propia prensa comentando:

[...] los maestros sostienen su antiguo método, y sin atender razones se oponen a la novedad sea la que fuera, por no tener el trabajo de aprender para enseñar con más fruto [...] alegan un pretexto muy especioso cual es el de la religión. [...] su miedo es infundado [...] El hereje quacaro (*sic*) Lancaster expresamente dice que él no es el inventor [...] él sabía que su método era invención de los católicos [...].<sup>32</sup>

Por su parte, el Gobernador Intendente de la campaña bonaerense —Manuel Luis Oliden— también hizo notorios esfuerzos por extender la instrucción pública. Las pocas escuelas que consiguió que se crearan, en el marco de las guerras por la Independencia, se solventaron con el impuesto por la venta de ganado y de pan. Otra iniciativa fue la de promover la redacción de un reglamento —redactado por los preceptores Rufino Sánchez y Francisco Javier Argerich— en el que se dispuso que, los patronos de las escuelas deberían ser los santos mártires San Justo y Pastor para que sus virtudes sirvieran de ejemplo a los niños y que, los preceptores debían acceder al cargo mediante un concurso de oposición, prefiriéndose —entre las condiciones que debían reunir— que fuera residente del mismo partido en el que cumpliera las funciones como educador. Se recomendaba, además, que los preceptores tratarán con liberalidad y amor a sus discípulos de quienes exigiría respeto y obediencia. Respecto a las clases, se reglamentó que fueran de dos turnos, fijando los contenidos, gradación de la enseñanza y procedimientos didácticos. Se prescribieron las clases públicas bimestrales y se impuso la obligación escolar encomendando a los Alcaldes y a los curas para que la hicieran «cumplir con todo rigor de la justicia».<sup>33</sup>

En función de las tareas rurales se fijaron las vacaciones desde el 8 de enero hasta el primer lunes de la cuaresma. Se crearon las Juntas Protectoras de las escuelas de campaña de cada partido, integradas por el

<sup>31</sup> *El Censor*: n.º 82, 9/4/1817.

<sup>32</sup> Biblioteca Nacional: *La Matrona Comentadora de los Cuatro Periodistas*, 1821, s/f.

<sup>33</sup> Archivo General de la Nación, Sala X, Gobierno, S5, C12, Al, N.º 6, 1815. En adelante: AGN.

Alcalde de Hermandad, el Cura o su Teniente y un vecino de «probidad». Entre sus funciones, debían inspeccionar las escuelas, recaudar fondos para su sostenimiento, disponer que los vecinos pudientes mantuvieran uno o dos niños que por su pobreza y la distancia no pudieran concurrir a las escuelas desde sus domicilios. El sueldo de los preceptores sería abonado por la Intendencia de Policía.

Para el año 1817, se designó al canónigo Dr. Saturnino Segurola como primer Director General de Escuelas, cargo que ocupó con breves períodos de interrupción hasta 1852. En ese año, se estableció un nuevo reglamento con ligeros cambios respecto al anterior. En particular, se hizo un especial hincapié en que los «[...] maestros procuraran no ultrajar a los niños con dicterios indecentes, ni estropearlos con golpes [...]». De manera contradictoria, se pautó que: «[...] Sería reprehensible [que] cualquier niño echare en cara alguna falta en el linaje a otro igual», al tiempo de determinarse que, «Los niños decentes no se mesclaran (sic) con los debajo color, como negro o mulato».

A lo largo de estos años, en esta instrucción elemental, la enseñanza religiosa ocupó un lugar preeminente basada en el catecismo de Astete (o en su lugar de Ripalda) y el de Fleury, ambos utilizados en la etapa colonial. El rasgo novedoso de aquella instrucción lo dio esa impronta patriótica que se le buscó dar cuando, a partir de 1812, se reglamentó el uso de la escarapela y la conmemoración de fechas patrias. Otra novedad fue la que dispuso la Asamblea del Año XIII, con la supresión del castigo por azotes.

Con la crisis del año 1820, tras la caída del gobierno central y el advenimiento de los gobiernos autónomos provinciales, la ciudad de Buenos Aires y la campaña fue gobernada por el Partido del Orden: Entre las diversas iniciativas que promovió el nuevo gobierno, se suprimió el Cabildo con lo cual las escuelas de primeras letras, por un breve período, quedaron supeditada a la figura del Director de Escuelas. Posteriormente, se incorporaron a la Universidad de Buenos Aires. Otra medida, del emblemático y discutido ministro de gobierno Bernardino Rivadavia, fue ceder la administración de las escuelas públicas de niñas y del Colegio de Huérfanos —anteriormente controlado por la extinguida Hermandad de

Caridad— a la Sociedad de las Damas de la Beneficencia.<sup>34</sup> El objetivo de estas reformas fue la de terminar drásticamente con la herencia de la estructura colonial y modernizar las prácticas sociales y el imaginario político. Es decir, establecer una cultura política afín a las nuevas concepciones ilustradas y liberales de la época. Este plan reformista también buscó conformar un tipo de ciudadano basado en una matriz republicana-ilustrada, para lo cual se fomentó la introducción del sistema lancasteriano en las escuelas primarias y la creación de la Universidad en el ámbito de los estudios superiores. Así, mientras que una de las funciones centrales de la educación de Primeras Letras fue incrementar la presencia del Estado en la campaña a través de la instalación de escuelas, la Universidad buscó modificar la matriz escolástica tomista en pos de educar a las élites en una clave republicana acorde a los lineamientos del elenco dirigente.

En la práctica, el nuevo Director General de Escuelas, el español Pablo Baladía —también a cargo de la Normal de la Universidad— encontró escollos a la hora de promover la capacitación de los preceptores en el promocionado sistema de enseñanza mutua. La resistencia de los preceptores a asistir a la Normal dificultó que el método pudiera implementarse con la eficacia que pretendían las autoridades.<sup>35</sup>

Por su parte, en la campaña bonaerense, se removieron las Juntas Protectoras por Juntas Inspectoras conformadas por el Juez de Paz y dos «vecinos respetables» del lugar. Si bien los curas párrocos quedaron fuera de esa función, en un evidente guiño de la impronta liberal del momento, las autoridades y vecinos notables requirieron de su colaboración por su llegada a la comunidad.

La realidad social de la vida en la campaña puso un límite a esas iniciativas. A la lábil presencia de las autoridades estatales y los problemas de la escuela elemental, se le sumaron frecuentes situaciones de conflicto entre los diversos personajes de la comunidad. Un caso ilustra en ese sentido acaecido en el año 1824, cuando desde el gobierno de Bueno Ai-

<sup>34</sup> Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires: *Registro Nacional*, libro 2. *Recopilación de leyes y decretos (1810-1835)*, p.7772. En adelante: AHPBA: Registro Nacional.

<sup>35</sup> Al respecto se dispuso en un decreto —inspirado en la propuesta de Baladía—, entre otras cuestiones que: «1.º: Todo el que solicitase regentear algunos de los establecimientos de primeras letras, deberá acreditar previamente su moralidad e inteligencia en el sistema de enseñanza mutua. 2.º: La moralidad se justificará ante el Vice-Rector Inspector de escuelas, la inteligencia en el sistema de enseñanza mutua ante el Director General de dichas escuelas [...]». AHPBA: *Registro Nacional*, 796.

res, se impulsó una serie de medidas de gobierno en materia educativa. Exactamente en la comunidad de Morón en el año 1824, los registros documentales nos permiten reconstruir un conflicto entre la Junta Celadora (conformada por vecinos notables) y el Preceptor nombrado por las autoridades. La conflictiva relación del Preceptor con aquellos vecinos se hizo evidente cuando los miembros de la Junta le exigieron que presentara las instrucciones que tenía respecto a la utilización del sistema de Lancaster. Con cierta sorna y tono altanero el Preceptor envió una nota de respuesta donde les dice que desconocía el sistema que ellos llamaban Lalcaster (sic) pero que si conocía las instrucciones del Sr. Bell y el Señor Lancaster y que « [...] si querían proveerse de un ejemplar se los acercaría puesto que el Superior Gobierno las tiene puesta a venta pública en la Biblioteca de la Universidad por el precio de un peso». La respuesta de la Junta exigió más moderación en su modo de expresarse. El conflicto llegó hasta la autoridad responsable de las escuelas de primeras letras, el Rector de la Universidad de Buenos Aires. Precisamente el Rector, Antonio Sáenz, al informar al Ministro de Gobierno, Manuel García, comenta entre otros términos:

[...] El Cura de Morón [...] se había empeñado en tratar al Preceptor como si fuera su Sacristán y en llevarse a los Niños de la Escuela a sus Misas cantadas para que se las sirviesen con prejuicio de la enseñanza [...]. Comenzó de repente a titularse Presidente de la Junta Celadora cuando en Morón nunca se ha establecido tal Junta y tan solo por mi parte que fui a la visita de Escuelas le hice la prevención de palabra para que él y el Juez de Paz estuviesen a la mira de la conducta de los Preceptores y me avisasen si faltasen a sus obligaciones. Este es el hombre quien de improviso [...] abusando del cambio de Juez de Paz se levanta con la autoridad de intimar ordenes (sic) al Preceptor de la Escuela y quieren obrar con independencia mía. El convoco al vecindario, le hizo elegir con otros para la Junta Celadora y me han pasado oficios haciéndome requerimientos tan groseros, tan desvergonzados y atrevidos [...]. Todo me parece que queda remediado con que el Preceptor se arregle con lo que tiene mandado y el Cura no tome parte en la dirección de la Escuela, pues que

para el nuevo reglamento la Junta Inspectora solo se deba componer del Juez de Paz y dos vecinos.<sup>36</sup>

La Junta responde que fue impuesta por los Padres de varios niños y que el Maestro, infligiendo el mandato de Gobierno que prohíbe todo castigo afflictivo e ignominioso, violentó a sus alumnos,

[...] estropeando [sus manos] azotándolos con disciplina (aunque sobre las ropas) pero de un modo torpe, poniéndolos en el patio de la Escuela a la expectación de los que pasan por la plaza y autorizando a los demás niños a que hagan toda especie a befa a los que han sufrido aquel castigo. [...] lejos de estimular en los niños las pasiones nobles [...] solo haga que pierdan el pudor y se formen entre ellos odios y enemistades [...].<sup>37</sup>

La respuesta del Rector fue contundente al sostener que los más perjudicados eran los vecinos, por lo difícil de encontrar maestros de buenas cualidades que quisieran establecerse en el campo y, más aún, si eran molestados por el Juez y el Cura Párroco.<sup>38</sup> La máxima autoridad finalmente decide que, el Rector de la Universidad, aperciba seriamente al Maestro por su conducta irregular y falta de respeto a los miembros de la Junta Inspectora y que, en lo sucesivo, se aplique los castigos que correspondientes si no utiliza el sistema de Lancaster. La autoridad de Buenos Aires no pudo desconocer el malestar de los referentes de aquella comunidad.

Las denuncias contra los preceptores fueron reiteradas. Así lo hizo la junta inspectora de la escuela de primeras letras del Fortín de Navarro quien manifestó la urgente necesidad de destituir de su preceptoría a Don Ramon Grimard por «[...] ser notoriamente ebrio, abandonando, inepto y aun malversador de los útiles confiados a su administración a beneficio de los hijos de Padres destituidos de recursos».<sup>39</sup> Según se aduce, su inmoralidad y faltas notables habrían escandalizado a los padres de familia. Se continuaba aduciendo que, hasta el Teniente Cura al examinar la escuela habría encontrado al Preceptor caído por la embriaguez en presencia de

<sup>36</sup> AGN: Sala X 6-1-2, 1824.

<sup>37</sup> AGN: Sala X 6-1-2, 1824.

<sup>38</sup> AGN: Sala X, 5-1-2, 1824

<sup>39</sup> AGN: Sala X, 6-1-2, 1826



los discípulos, razón por la que hizo llamar al Juez quien lo amonestó. Sin embargo, sus faltas se reiteraron incluso en una reunión en su casa con sus amigos, a quienes habría molestado a punto de «[...] que lo tomasen, lo pusiesen sobre la mesa, le bajasen los calzones y la pusiesen de manifiesto la vergüenza y su esposa abochornada de las cosas que su marido daba lugar hiciesen con él, le obligó a irse a la Capital [...]».<sup>40</sup>

Hacia fines de 1827, debido a las diversas situaciones conflictivas generadas —sobre todo con la fuerte oposición de los preceptores a la figura del español Baladía— se dispuso la separación de la Universidad del Departamento de Escuelas de Primeras Letras. Al año siguiente, se designó nuevamente a Saturnino Segurola como Inspector General. Más allá de esos ingentes esfuerzos, y pasado el breve intento de centralización que llevó a la presidencia al liberal Bernardino Rivadavia, las nuevas autoridades de Buenos Aires —en su balance sobre el estado de la escolarización— reconocieron que los mayores logros en la educación los había conseguido la Sociedad de Beneficencia.

Sin embargo, más allá de ese reconocimiento la tarea de la Sociedad de Beneficencia fue ardua y tuvo también serios inconvenientes, sobre todo por diversas situaciones conflictivas libradas con las Rectoras designadas y por no contar con maestras capacitadas. Las discusiones entre las socias iban desde las dificultades económicas a la necesidad de cumplir con el requisito de que hubiera dos maestras por cada curso. Inclusive alguna de ellas se pronunció favor de «[...] tomarse un buen maestro que enseñara con perfección á escribir y contar».<sup>41</sup> Más allá de esas dificultades<sup>42</sup>, tuvieron la intención de proporcionarles a las niñas la mejor educación. Incluso, hicieron ingentes esfuerzos por poder contem-

<sup>40</sup> AGN: Sala X, 6-1-2, 1826.

<sup>41</sup> AGN, SB-LA N.º 1, Acta 33 del 18 de octubre de 1826. Citado por: María Cristina Jojot, «La Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires. Conversaciones, administración y tutela en los años fundacionales 1823-1835», *Tesis de Maestría*, Universidad de San Andrés (2017): 75.

<sup>42</sup> Uno de los casos que nos interesa seguir explorando, fue el que tuvieron que afrontar las damas -que llevara a la renuncia de su entonces presidenta, Mariquita Sánchez de Mendeville— por la muerte de una niña, supuestamente a raíz del castigo que le propinó su maestra. Un año después, y ante la persistencia de la madre que pudo contar con el apoyo de los vecinos, las damas la citaron para que expusiera su denuncia antes de que el caso llegara a las autoridades. Ver: AGN, SB, LA N.º 2, Actas de 8 de noviembre y 5 de diciembre de 1831. La cuestión del castigo físico en las escuelas ha sido trabajado en: Lucía Lionetti, «Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX», *Quinto Sol*, Vol. 19, (2) (2015): 1-21.

plar todas las solicitudes que formulaban madres, padres o ambos para que sus hijas pudieran ingresar como internas. La falta de presupuesto era un inconveniente con el que tuvieron que lidiar año tras año, sin embargo, los gobernadores de turno —incluso aquellos con los que tuvieron enfrentamientos políticos— no dejaron de reconocer su labor. Un gesto que, sin duda, estuvo relacionado con la impronta que estas mujeres tenían dentro de la elite gobernante.

Los logros alcanzados en aquellos años encontraron un punto de quiebre con el gobierno en la provincia del caudillo federal Juan Manuel de Rosas, quien decretó el cierre virtual de las escuelas y el desmembramiento de la Universidad de Buenos Aires, aduciendo que no se podía abonar los sueldos. Durante su dos gestiones (1829-1832 y 1835-1852), la enseñanza particular, que se había mantenido con regularidad y sin mayores exigencias y controles por parte de las autoridades públicas, estuvo en el foco de atención. Se determinó que, en adelante, —conforme a la moral de la Iglesia Católica Apostólica Romana—, deberían contar con la autorización del Inspector General para su funcionamiento dentro del territorio de la provincia previa «justificaciones necesarias sobre la moralidad, religión y suficiencia».<sup>43</sup> Tal como se pautó, las escuelas de primeras letras que continuaran funcionando debían no solo difundir conocimientos básicos de lectura, escritura y de religión sino que, debían mostrar la adhesión a la causa del régimen, determinado que:

[...] se prevenga al Inspector General de Escuelas Publicas, que siendo Divisa punzo que llevan en el pecho los amigos del orden y restauradores de las leyes un distintivo a su adhesión a la causa de los Libres, que hace extensible su oposición a los tiranos, que bajo el pretexto al régimen de unidad pretenden subyugar los Pueblos [...] ha acordado el Gno. (sic) que deben usar no solo todos sus empleados de su dependencia, sino que también deberán propender a que los discípulos lo usen [...] [para] inspirarles amor y respeto a las leyes de su Patria, que no es dado a nadie violar impunemente.[...].<sup>44</sup>

<sup>43</sup> AGN: Sala X-17-6-3, 1832.

<sup>44</sup> AGN, Sala X-17-6-3, 1832.

Nuevamente se dejó como única fuente de financiamiento para las escuelas de la campaña los ingresos obtenidos de los corrales de abasto. Además, se decretó que no se debía exigir a los padres indigentes que sus hijos cumplieran con la instrucción escolar. Los fondos públicos se destinaron principalmente al mantenimiento de los gastos militares —producto de la urgencia que marcaba el estado de guerra que se vivía— y para el clero que debía difundir el sermón patriótico-federal. Esa restricción de fondos,<sup>45</sup> implicó que las escuelas de la campaña —incluso las escuelas de niñas que estaban bajo la gestión de las Damas de la Sociedad de Beneficencia— quedaran libradas a los esfuerzos de los pobladores. Además, se otorgó el contralor de las escuelas y de su personal docente al Jefe de Policía, reduciendo claramente la injerencia del Inspector de Escuelas.

#### **HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UN SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN. ENTRE EL ESFUERZO CENTRALIZADOR DEL ESTADO, LA RESISTENCIA Y LA NEGOCIACIÓN CON LOS REFERENTES DE LA COMUNIDAD**

Tras la caída de Juan Manuel de Rosas, en 1854, se sancionó en la provincia la Constitución provincial y la ley orgánica de municipalidades y, en 1865, se redactó el Código Rural, con el que se pretendió mejorar la definición de los derechos de propiedad y superar las prácticas consuetudinarias de los vecinos. En ese contexto, el estado provincial hizo mayores esfuerzos por retomar la centralidad en la administración de la escolarización. Como parte de ese proceso organizador, se procedió a la creación del Consejo de Instrucción Pública para la dirección de la enseñanza primaria y los estudios superiores bajo la presidencia del Rector de la Universidad de Buenos Aires. Una de las primeras medidas de ese organismo fue disponer que, en cada localidad, se formara una comisión de tres vecinos «respectables» para que levantaran suscripciones para la fundación de escuelas. En virtud de la importancia de las tareas que exigiría el desarrollo de las escuelas comunes, se creó el Departamento de Escuelas, designándose a Sarmiento, durante el gobierno de Obligado y siendo ministro Vélez Sarsfield, en junio de 1856. En el marco de su primer ejercicio como Director del Departamento de Escuelas, consiguió

<sup>45</sup> AHPBA, *Registro Oficial. Libro 4. Recopilación de leyes y decretos 1810-1835*, 12 junio 1835.

que se sancionara la Ley de fondos propios para el funcionamiento de las escuelas en 1858.<sup>46</sup> También en ese año comienza a publicarse los *Anales de la Educación Común*, con la intención de llegar a la opinión pública promoviendo los beneficios de la educación y, de modo particular, de un modelo de escolarización pública.

Tal como sostuvo, quien fuera considerado el promotor de la escuela pública en Argentina, el mandato civilizador de la educación sería el de erradicar definitivamente la «ruralización de la política», en clara referencia a lo que consideraba como la experiencia del caudillismo rosista. Fue una etapa donde las fuentes de conflicto se renovaron, más allá de la convicción compartida de extender la alfabetización. Así, por ejemplo, a pesar de la intención de Sarmiento de fomentar la instrucción laica, los curas continuaron con su injerencia en materia educativa. Fueron parte de ese conjunto de personajes de los pueblos de la campaña con reconocimiento público convocados para formar parte de las comisiones municipales de educación, de las comisiones evaluadoras o enseñando la doctrina religiosa en las escuelas.<sup>47</sup> La lábil presencia de los gobiernos nacionales y provinciales de los años anteriores había contribuido a reforzar las prácticas comunales que permitieron la acción de los personajes «notables».<sup>48</sup> De allí que, molestara la impronta de la gestión de Sarmiento, inspirado en las renovadas propuestas pedagógicas de Horace y Mary Mann que lo llevaron —incluso— a traer maestras normalistas norteamericanas para formar al nuevo elenco del magisterio.

<sup>46</sup> Sobre la preocupación de Sarmiento de solventar con rentas propias a la educación ha sido trabajada por: Fernando Barba, «Un aspecto poco conocido del ideario de Sarmiento. El desarrollo educativo basado en la creación de rentas propias a la educación pública» en *Anales N.º 41, Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales* (2011): 4-13.

<sup>47</sup> En aquellos años llegan al país numerosas congregaciones religiosas provenientes de Europa que fundan colegios y hospitales. Ver: Loris Zanatta y Roberto Di Stefano: *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX* (Buenos Aires: Grijalbo, 2000). Un trabajo que recupera esa presencia de los curas en las comunidades de la campaña bonaerense en la segunda mitad del siglo XIX es el de: Lucas Bilbao, ««Gringos» en la frontera: los curas del Tandil y el Azul en la segunda mitad del siglo XIX», *Revista Folia Histórica del Nordeste*, Instituto de Investigaciones Geohistóricas (Conicet-UNNE) e Instituto de Historia, Facultad de Humanidades (UNNE).

<sup>48</sup> Un trabajo muy sugerente que recoge la trayectoria del inmigrante danés Juan Fugl en materia educativa en Tandil (sudeste de la provincia de Buenos Aires), que contó con ciertas ventajas comparativas en un contexto signado por el analfabetismo, es el de: María Mónica Bjerg, *El mundo de Dorotea. La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el Siglo XIX*, (Buenos Aires: Imago Mundi, 2004).

Esa intención de promover la renovación pedagógica abrió otro frente de tensión con las Damas de la Sociedad de las Beneficencia y sus métodos de enseñanza. Una de las más críticas con el tipo de enseñanza que recibían las niñas en esas escuelas fue la maestra Juana Manso.<sup>49</sup> Como argumentaba, aquella educación básica estaría preñada de confesionalidad en su hacer. Por cierto, sus dichos no estaban tan alejados de las críticas que las propias inspectoras de la Sociedad solían registrar al supervisar el funcionamiento de las escuelas de la campaña, donde revelaban situaciones de irregularidad y datos poco alentadores sobre el nivel de instrucción.<sup>50</sup>

Fue Mariquita Sánchez de Mendeville, la que directamente interpeló a su antiguo aliado de la causa anti-rosista. En una carta personal a Sarmiento, respondió a la impugnación de la que era objeto la labor de la Sociedad de Beneficencia, expresando:

Qué mala partida me ha hecho el viejo amigo con ese negro informe contra esta pobre Sociedad! [...] Mis compañeras están sentidas en alto grado; pero yo tengo más filosofía y aquí tiene la prueba. Ud nos acrimina porque no hacemos innovaciones y, entre tanto, con todas sus evoluciones, nos da Ud. el resultado más triste de su Escuela Modelo que no ha quedado fijo sino un discípulo! Es preciosa su ingenuidad, pues a nosotras no se nos van [...] lo he desconocido en este informe porque en sus ideas de progreso su empeño es destruir nuestra corporación, olvidando su decreto de instalación, tan sublime, y en una tierra en que

<sup>49</sup> La Manso estuvo exiliada junto con su familia durante el primer gobierno de Rosas y en Montevideo hizo sus primeras armas en la docencia. En Río de Janeiro, donde se trasladó y se casó posteriormente, colaboró en el *Jornal das Senohas*. Cuando regresó a Buenos Aires fue nombrada por Sarmiento maestra y directora de una escuela. A través de su periódico *Album de Señoritas*, fundado en 1854, planteó la necesidad de promover la educación integral para la mujer por considerar que «su falta de educación generaba su opresión en el hogar perjudicando a la nación toda». Después de Sarmiento fue la directora de los *Anales de la Educación*.

<sup>50</sup> Ver: *Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento 1856-1861/1875-1881*. La Plata: Taller de Impresiones Gráficas, 1939. No resulta extraño, por otra parte, que se hablara de atraso en la enseñanza teniendo en cuenta que muchas de las preceptoras no tenían formación en el ejercicio del magisterio, acreditando solo su moral y buenas costumbres, nociones de lectura y escritura, aritmética y de la doctrina católica. Por una cuestión de espacio no podemos extendernos más sobre la radicación de escuelas de la Sociedad de Beneficencia en la campaña. Al respecto consultar: Lucía Lionetti, «Las Damas de la Sociedad de Beneficencia educan a las hijas de la campaña bonaerense (1852-1875)» en: Flavia Werle, *La educación rural en América Latina siglo XIX y XX*. Editorial Liber Libros (Brasil, 2010):172-195.

los hombres están siempre en guerra civil [...] Vaya, mi amigo, que ha delirado en ese informe.<sup>51</sup>

Por otra parte, continuaron las denuncias por escuelas que se cerraban o no funcionaban por falta de presupuesto así como también, las quejas de los preceptores por conciliar el ritmo escolar con el ritmo de trabajo de los niños en el campo. Además de los meses de verano y cosecha, durante el resto del año las actividades rutinarias ocasionaron inasistencias más o menos recurrentes a las clases. Los dichos de uno de aquellos preceptores resultan reveladores cuando informaba a las autoridades que:

Entre los niños que concurren a estas Escuelas, muchos tienen que hacer hasta dos leguas, por lo cual les es imposible estar presente a las 10 en la Escuela. Esta misma razón de distancia es la que nos obliga a cerrar las aulas más temprano los sábados [...] De todo esto resulta que solo 28 horas funcionan las Escuelas en lugar de 33h. como les corresponde. Sin embargo solo se pierde 3 horas de enseñanza en las materias; pues hemos creído más prudente disminuir más bien las horas de recreo que no las de clases [...].<sup>52</sup>

Para aquella época existían tres tipos de escuelas divididas por géneros: elementales, superiores e infantiles. En las primeras estaba previsto que los niños y niñas aprendiesen doctrina cristiana y las nociones de historia sagrada; lectura corriente, en impresos y manuscritos; ortología (*sic*); escritura forma inglesa: ortografía. Además, aritmética en sus operaciones fundamentales sobre números enteros y complejos; el sistema métrico» y se completaba con los elementos de la Historia Argentina y la explicación de los deberes y derechos del ciudadano. En las escuelas superiores debían perfeccionarse los estudios hechos en las elementales, ampliando la instrucción religiosa, la lengua nacional, el estudio de la Aritmética, los principios de geografía aplicados a la República; geometría y dibujo lineal, historia nacional y de la constitución política y música vocal. En lo que se refería a las escuelas de niñas,

<sup>51</sup> Mariquita Sánchez, *Cartas de Mariquita Sánchez*. Compilación, prólogo y notas de Clara Vilaseca (Buenos Aires, Peuser, 1952): 364-365.

<sup>52</sup> AHPBA: *Recopilación de leyes y decretos*: 1865, p. 52

elementales o superiores, se daría la misma enseñanza que en las de varones, con el agregado de la práctica de «labores propias del sexo». Respecto de las escuelas infantiles, cubrían la franja etaria de cuatro a siete años y sólo se establecían en las poblaciones que alcanzaran los diez mil habitantes, situación inexistente en los partidos donde concentramos nuestro análisis.<sup>53</sup>

Los preceptores y maestras de aquellas escuelas tuvieron que batallar incansablemente para ganarse la confianza de los padres de familia y el respeto de los vecinos. Así como la escuela fue cuestionada porque transmitía saberes que poco tenían que ver con su suerte futura, también los maestros fueron criticados por interferir con la autoridad de los padres. Sin embargo, no dejaron de acudir a la prensa local para publicar avisos donde se invitaba a los padres para que llevaran a sus hijos a las escuelas.<sup>54</sup> O para reclamar que, «debían servirse de enviarlos con puntualidad al toque de la campana».<sup>55</sup>

Una difícil situación se les planteaba a los preceptores cuando se comprobaba que, en las elecciones, votaban por un candidato opositor a las autoridades gobernantes. Según se decía, en esas circunstancias, «se pierde la gracia y los méritos hechos en los años transcurridos, quedando reducido, si no quiere verse en este caso, no como un ciudadano hijo de un país libre sino como el más vil vasallo».<sup>56</sup>

La vulnerabilidad de su situación se hacía también evidente a la hora de evaluar su tarea en la escuela. En el momento de los exámenes, la institución recibía la visita de extraños, presidida frecuentemente por el cura, que poco conocían de la enseñanza y que producirían cierto temor en los escolares. Según las propias denuncias de los preceptores, además de la poca idoneidad de los improvisados examinadores y de las pregun-

<sup>53</sup> Cfr: *Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires...* p. 87.

<sup>54</sup> Se encuentran avisos como los siguientes: «Escuela de Canchillo. El que suscribe avisa que la escuela está abierta para todos los niños del distrito, desde las 9 de la mañana hasta las dos de la tarde. Enseñanza gratis. Tomás D'Ambra». *El Monitor de la Campaña*, Año I, n.º 2, 3 de julio de 1871. Este periódico fue publicado en la comunidad de Capilla del Señor Exaltación de la Cruz (entre 1871-1873) y su Director fue Preceptor y Director de la Escuela Urbana Elemental ubicada en la Plaza de la Concordia. Según se le reconocía, gracias a su iniciativa, se fundó la primera biblioteca popular de la campaña y el periódico que fue el primero de la campaña. En adelante: *El Monitor*.

<sup>55</sup> *El Monitor*, Año I, n.º 4, 17 de julio de 1871.

<sup>56</sup> *El Monitor*, Año II, n.º 37, 4 de marzo de 1872.



tas extemporáneas que solían hacer, no se podía lucir el trabajo realizado a lo largo de todo el año.

Sobre esas prácticas docentes se cuenta con una información bastante fragmentaria registrada por los inspectores. En sus visitas se informaba sobre la pobre infraestructura escolar, donde se detecta que la mayoría de los edificios se alquilaban y las menos pertenecían a las municipalidades, la cantidad de niños y niñas que asistían, las condiciones de los preceptores y, por último, sobre el tipo de enseñanza.

El desconcierto y las expectativas no cumplidas promovían el cruce de acusaciones. Los personajes reconocidos, y de peso en su opinión, de las comunidades exigían más compromiso de las autoridades. Por su parte, las autoridades reclamaban a los padres para que asumieran la responsabilidad de educar a sus hijos. Con todo, se llegaba a la conclusión que, frente al número de niños y niñas sin recibir instrucción, deberían ser las propias autoridades municipales las que tenían las mejores condiciones para ponerse al frente de la tarea. Así lo hicieron en muchos pueblos. Uno que ha dejado registro de ese incansable emprendimiento fue el dinámico poblado de Exaltación de la Cruz. Sus dirigentes asumieron el protagonismo al abrir nuevas escuelas en el partido. Tal parece que, la iniciativa habría llevado a que 236 varones recibieran instrucción, mientras que no recibían ninguna unos 227. En cuanto a las niñas, 170 estaban escolarizadas y 208 no tenían ningún tipo de instrucción. De esos datos concluían que, se había disminuido la cantidad de niños y niñas analfabetos a 435 —mientras que para 1869, se mencionaba que existían 614—. <sup>57</sup>

Esas medidas promovidas por las corporaciones municipales trascendían lo estrictamente educativo, poniendo en escena la disputa política con las autoridades del gobierno provincial. Eran tiempos en los que, por un lado, el gobierno de Buenos Aires se arrogaba el derecho de designar al Juez de Paz como Presidente del Municipio y, por otro, las propias autoridades de la provincia —en varias oportunidades— llamaron la atención a los municipios de los pueblos para recordar que,

<sup>57</sup> *El Monitor*, Año I, n.º 18, 23 de octubre de 1871. Se debe dejar constancia que, en esos meses, hubo un incremento en la inasistencia de escolares debido a la epidemia de viruela que, incluso, llevó a cerrar algunos de los establecimientos de la zona.

[...] las Municipalidades pongan todos sus medios al servicio de la educación, pero subordinándose a la alta inspección del Departamento General de Escuelas, en todo lo que es de su atribución, según las disposiciones vigentes [...] La dirección de las Escuelas Públicas, no es posible que se lleve a una descentralización tal que cada uno sea el árbitro de llevarla según sus propias ideas, la ley es quien la regla [...] Atribución reconocida expresamente en la Ley del Presupuesto, y en la de la Municipalidad de Buenos Aires.<sup>58</sup>

Se afirmaba que las relaciones entre la Dirección de Escuelas y las Municipalidades eran solo nominales. Supuestamente, si las autoridades municipales querían conocer sobre el régimen horario, los planes de estudio y otras cuestiones que hacía a lo educativo debían dirigirse al Preceptor. El Departamento se relacionaba directamente con los profesores y administraba así escuelas a más de 100 leguas de distancia. Sin embargo, tal como se planteaba, habría varios ensayos de escuelas fundadas y gobernadas por las municipalidades que habían confiado su dirección a personas de su misma vecindad. Así quedó registrado en este ilustrativo pasaje:

Las autoridades locales recomendaban a personas del mismo cuartel queridas y respetadas por sus vecinos, buscando como preferencia, señoras como más adecuadas y también para poder enseñar a los dos sexos. [...] Los Profesores que mandó el Departamento eran en su mayor parte extranjeros, que no habían atravesado seguramente el Océano para enseñar el A.B.C.D— Personas honradas sin duda, pero náufragos de la civilización que nos enseñan más fácilmente necesidades nuevas, que los medios de satisfacerlas —educaciones erradas: ni hombres de acción, ni hombres de ciencia. [...] La falta de vocación [...] es [...] la causa de la superioridad de las ordenes (*sic*) Religiosas como cuerpos de enseñanza, allí el espíritu del Cristianismo suple a la vocación si no existe, y hace cumplir los deberes con conciencia y escrupulosidad. [...] Un día vemos depositar dinero hasta que la cantidad

<sup>58</sup> AHPBA: *Memorias de las Diferentes Reparticiones de la Administración de la Provincia y de varias Municipalidades de Campaña*. Buenos Aires: Imprenta de Buenos Aires, 30 de marzo de 1868, p. 92.

alcance para construir una escuela sobre el modelo de las de Norte América, otro día vemos que se pide maestros a Norte América. [...] eso es cosa que no se explica. Si fuese para hacerlas sobre el modelo de la escuela donde se educó Leibnitz o Voltaire, casi comprendería el fetiquismo (*sic*), pero sobre el modelo N. Americano!

[...] Para el adelanto de los estudios cada sección debe tener su sala, con este sistema ganan no solamente los estudios sino la higiene y la disciplina, todo lo contrario que lo que hace hoy con esas grandes salas donde se amontonan 80 a 100 niños, unos estudiando el silabario, otros la gramática, otros aritmética, todos a un tiempo durante las 5 horas escolares. [...] La sola compensación que hoy nos queda es que nuestra instrucción primaria se llama hoy educación común como en Norte América y nuestras escuelas se llaman salones, como en Norte América. El culto de Bubda!<sup>59</sup>

Críticas e ironías que dan cuenta del interés por preservar un espacio de poder conseguido o, en su defecto, conseguir nuevas alianzas clientelares y políticas en el marco de ese escenario de conformación del Estado Nacional. Ante el avance de la administración central en el control de las escuelas, la prensa facciosa no se privó de exponer situaciones como las siguientes:

El viajero que entra por primera vez en una escuela de nuestra campaña recibe las impresiones siguientes. El edificio hace contraste con las modestas habitaciones que lo rodean, el interior corresponde al exterior; la sala es alta, espaciosa y muy limpia, se ve que la importancia del edificio ha estimulado el celo del maestro y la impresión de la entrada es muy agradable. Más si se procede al examen de los alumnos las impresiones de la entrada no tardan en modificarse. Niños de 15 años con 7 años de escuela no poseen más que los conocimientos que proporcionan en dos años los sistemas más defectuosos [...] El tiempo de los estudios diarios está fijado por el Departamento en 5 horas [...] podemos desde ya asegurar que el reglamento no se cumple [...]. El siste-

<sup>59</sup> *El Monitor*, Año II, n.º 30, 13 de enero de 1872.

ma de emplear los alumnos más adelantados como monitores de los demás hace que queden estacionarios en sus estudios [...] La cuestión de los textos necesitan grandes reformas [...] En nuestras escuelas no se lee el evangelio [...] El joven de 13 o 14 años sale sin saber si es la tierra o el sol el que se mueve, si la tierra es cuadrada o redonda. La sociedad debe sentir que no se le haya enseñado más bien un oficio».<sup>60</sup>

## EPÍLOGO

La voluntad de las autoridades de turno, y el tipo de acciones que promovieron en materia de instrucción, no siempre estuvo en consonancia con los intereses de los referentes de las comunidades. La inestable presencia de las autoridades estatales, las muchas veces cuestionada figura de los preceptores y el peso del entramado social y político de las comunidades hizo azarosa y, a veces, errática la presencia de esas escuelas de primeras letras. La presión de figuras notables de las comunidades —curas, jueces de paz y padres de escolares—, impuso condicionamientos a las decisiones de las autoridades de turno. La escuela, maestros y maestras, participaron de una suerte de teatro social, donde los distintos actores dieron cuenta de su capacidad de agencia para resistir, mediar y negociar. De allí que, resulta válido pensar en el lugar que ocupó esa escolarización a la hora de rastrear ese proceso de configuración del poder estatal y su relación con la sociedad civil.

Un punto de inflexión se concretó cuando el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires —durante la segunda gestión de Sarmiento como Director del Departamento de Escuelas— sancionó la Ley de Educación Común, gratuita y obligatoria en 1875, una normativa que, por otra parte, garantizó la enseñanza religiosa en las aulas.<sup>61</sup> La sanción de esta Ley otorgó, por lo menos en la letra, una gran responsabilidad a la sociedad civil al entregarle el control educativo a través de los Consejos Escolares, compuestos por vecinos elegidos por sus propias comunidades. Sin embargo, para muchos, esta ley implicó limitar su campo de acción al

<sup>60</sup> *El Monitor*, Año II, n.º 33, 3 de febrero de 1872.

<sup>61</sup> Aunque excede este trabajo, por aquellos años Sarmiento, había iniciado su batalla en la prensa favor de la educación laica, sin embargo, no pudo concretarla en la ley.

imponer un modelo educativo que dejaba poco margen para las iniciativas locales concretas que antaño habían existido más allá de la «ficción» democrática que suponía que los vecinos elegían a sus representantes en los concejos escolares. Para otros, lo inacabado de la tarea, frente a los magros resultados que se exponían en los informes sobre índices de alfabetización, exigía una mayor presencia del Estado.

Aquella fue una razón que esgrimió el Estado Nacional al sancionar la Ley de Educación común, gradual, gratuita, obligatoria en 1884, sobre la que se asentó la tradición laica de las escuelas nacionales. Más allá de reconocer la autonomía educativa de las provincias, en la práctica, avanzó con la presencia de educadores normalistas y la posterior radicación de escuelas primarias nacionales con la sanción de la Ley Láinez en 1905 que compitieron con las provinciales. ■

### Nota sobre la autora

LUCÍA LIONETTI es Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora y Licenciada en Historia por la UNCPBA. Docente Titular Ordinaria del Departamento de Historia de la FCH-UNCPBA. Directora del Instituto de Estudios Histórico Sociales «Prof. Juan Carlos Grosso» (IEHS). Línea de investigación desarrollada: Historia Social y Cultural de la Educación en Argentina, fines del siglo XIX y albores del Siglo XX. El magisterio, agente político e intelectual en Argentina fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. En la actualidad se estudia: las escuelas, las infancias y el género en la campaña bonaerense siglos XVIII y XIX. De estas líneas de trabajo se han publicado libros como autora, editora y compiladora; capítulos de libros y artículos a nivel nacional e internacional (España, EEUU, Brasil, México, Chile, Colombia). Entre los libros publicados como autora se pueden citar: *La misión política de la escuela pública: formar al ciudadano de la República* (Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2007). Como compiladora (junto a Daniel Míguez), *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)* (Buenos Aires: Prohistoria, 2010). Como compiladora (junto a María Ana Manzión y Cecilia Di Marco) *Infancia, juventud y educación en diálogo. Aproximaciones y enfoques interdisciplinarios* (Buenos Aires: Editorial La Colmena, 2012). Como coordinadora (junto a Alicia Civera Cerecedo y Flavia Werle, *Escuelas, comunidades rurales y sujetos sociales en América*

*Latina* (México: El Colegio Mexiquense-Colegio de Michoacán-Prohistoria, 2013). En colaboración con Silvia Castillo, *Historia Regional de la Educación en La Pampa* (Editorial UNLPam, Santa Rosa, 2015).

## Referencias

- ARREDONDO, Adelina. *En la senda de la Modernidad. Un siglo de Educación en Chihuahua, 1767-1867*. 2 Tomos. Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2011.
- BARBA, Fernando. «Un aspecto poco conocido del ideario de Sarmiento. El desarrollo educativo basado en la creación de rentas propias a la educación pública». *Anales* 41 (2011): 4-13.
- BARRAL, María Inés. *De sotanas por la Pampa. Religión y Sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- BARRIERA, Darío. «Tras las huellas de un territorio». In *De la Conquista a la Crisis de 1820. Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires*, edited by Juan Manuel Palacio y Raúl Fradkin, 53-84. Tomo 2. Buenos Aires: Editorial Universitaria EDHASA, 2012.
- BILBAO, Luca. «“Gringos” en la frontera: los curas del Tandil y el Azul en la segunda mitad del siglo XIX». *Revista Folia Histórica del Nordeste*. Instituto de Investigaciones Geohistóricas (Conicet-UNNE) e Instituto de Historia, Facultad de Humanidades (UNNE) (2015): 243-264.
- BJERG, María Mónica. *El mundo de Dorotea. La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el siglo XIX*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2004.
- BOHOSLAVSKY, Ernesto y Milton GODOY ORELLANA, eds. *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales: Argentina y Chile, 1840-1930*. Buenos Aires: Prometeo Libros-Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- BUSTAMANTE VISMARA, José. *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.
- «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos), 1820-1850». *Historia de la Educación, Anuario SAHE* (Argentina) 17 (1), (2016): 50-71.
- CANSANELLO, Carlos. *De súbditos a ciudadanos. Ensayo sobre las libertades en los orígenes republicanos. Buenos Aires, 1810-1852*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2003.
- «Las milicias rurales bonaerenses entre 1820-1830». *Cuadernos de Historia Regional* 19 (1998): 7-51.
- FRADKIN, Raúl. «Cultura jurídica y cultura política: la población rural de Buenos Aires en una época de transición (1780-1830)». In *La ley es tela de araña. Ley,*

- Justicia y Sociedad Rural en Buenos Aires, 1780-1830*, edited by Raúl Fradkin, 159-186. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- FRADKIN, Raúl. «Entre la ley y la práctica: la costumbre en la campaña bonaerense de la primera mitad del siglo XIX». *Anuario IEHS* 12 (1997), 141-156.
- FUENTE, Ariel de la. *Los hijos de Facundo. Caudillos y montoneras durante el proceso de formación del Estado Nacional Argentino (1853-1870)*. Prometeo: Buenos Aires, 2007.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos. «Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización». In *Historia de la vida privada en la Argentina*, edited by Fernando Devoto y Marta Madero, 104-124. Tomo I. Buenos Aires: Taurus, 1999.
- «Ejército y milicia: los campesinos bonaerenses y el peso de las exigencias militares, 1810-1860». *Anuario IEHS* 18 (2003): 153-187.
- «La apoteosis del Leviatán: el Estado en Buenos Aires durante la mitad del siglo XIX». *American Research Review* 38 (1), (2003):135-168.
- GELMAN, Jorge. «La construcción del orden poscolonial. El «sistema de Rosas» en Buenos Aires entre la coerción y el consenso». *Tiempos de América* 11 (2004): 27-44.
- GUHA, Ranahit. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio. *Revolución y Guerra. Formación de una elite en la Argentina criolla*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- JOJOT, María Cristina. «La Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires. Conversaciones, administración y tutela en los años fundacionales 1823-1835». PhD diss., Universidad de San Andrés, 2017.
- LIONETTI, Lucía. «Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX». *Quinto Sol* 19 (2), (2015): 1-21.
- «Las Damas de la Sociedad de Beneficencia educan a las hijas de la campaña bonaerense (1852-1875)». In *La educación rural en América Latina siglo XIX y XX*, edited by Flavia Obino Correa Werle, 175-195. Brasilia: Editorial Liber Libros, 2010.
- «Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)». *Naveg@merica. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas*, Universidad de Murcia 4 (2010). <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99851>
- MAC CANN, Willian. *Viaje a caballo por las provincias argentinas*. Buenos Aires: Taurus, 2001.
- MALLON, Florence. *Peasant and Nation. The making of Postcolonial México and Perú*. Bekerley: University of California Press, 1994.



- MANDRINI, Raúl. «Indios y fronteras en el área pampeana (siglos XVI y XIX). Balance y perspectivas». *Anuario IEHS* 7 (1992): 59-72.
- MASSÉ, Gladys. «El tamaño y el crecimiento de la población desde la Conquista hasta 1870». In *Población, ambiente y territorio*, edited by Hernán Otero, 143-172. Tomo 1. Buenos Aires: Editorial Universitaria EDHASA, 2012.
- MAYO, Carlos. *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. Buenos Aires: Biblos, 2002.
- MEGLIO, Gabriel di. *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- MORENO, José Luis y José A. MATEO. «El redescubrimiento de la demografía histórica en la historia económica y social». *Anuario IEHS* 12 (1997): 23-62.
- NEWLAND, Carlos. «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales». *The Hispanic American Historical Review* 71 (2), (1992): 335-364.
- ORTELLI, Sara y Silvia RATTO. «Introducción dossier: Poder, conflicto y redes sociales en la frontera pampeana, siglos XVIII-XIX». *Trabajos y Comunicaciones* 32/33 (2006): 77-85.
- PALACIO, Juan Manuel Palacio. *La paz del trigo. Cultura legal y sociedad local en el desarrollo agropecuario pampeano, 1890-1945*. Buenos Aires: Edhasa, 2004.
- QUIJADA, Mónica. «Sobre «nación», «pueblo», «soberanía» y otros ejes de la modernidad en el mundo hispánico». In *Las nuevas naciones. España y México, 1800-1850*, edited by Jaime E. Rodríguez, 19-51. Madrid: Mapfre Editores, 2008.
- SÁNCHEZ, Mariquita. *Cartas de Mariquita Sánchez*. Compilación, prólogo y notas de Clara Vilaseca. Buenos Aires: Peuser, 1952.
- YANGILEVICH, Melina y Eduardo MÍGUEZ. «Justicia criminal y Estado en la frontera de Buenos Aires, 1852-1880». *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»* 32 (2010): 107-130.
- ZANATTA, Loris y Roberto DI STEFANO. *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo, 2000.

## LA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN ITALIA ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XX

*The rural school in Italy between the 19th and the 20th century*

Luca Montecchi\*

Fecha de recepción: 03/04/2017 • Fecha de aceptación: 18/06/2017

**Resumen.** El artículo tiene como objetivo explicar el desarrollo histórico de la educación primaria impartida a los jóvenes campesinos italianos entre la Unificación nacional y la caída del Fascismo (1861-1943). En particular, pretende destacar las continuidades y los cambios en las políticas escolares promulgadas por el Gobierno Italiano en relación con las escuelas rurales, analizando —desde un punto de vista institucional— la evolución de la legislación y la historia de las instituciones estatales y privadas que fueron encargadas de organizar las escuelas para los jóvenes campesinos entre los siglos XIX y XX.

**Palabras clave:** Analfabetismo; Escuela primaria; Siglos XIX-XX; Mundo campesino, Italia.

**Abstract.** *The aim of this work is to trace the historical events surrounding primary education for Italian children between the Unification of Italy and the fall of Fascism (1861-1943). We focus particularly on the continuity and the changes in school policy promoted by the Italian government in relation to rural schools, offering an analysis, from an institutional point of view, of the evolution of the legislation and of the history of the state and private institutions in charge of organizing schools for young farmers between the half of the 19th and of the 20th century.*

**Keywords:** *Illiteracy; Elementary school; 19th-20th centuries; Countryside, Italy.*

---

\* Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata. Ple Luigi Bertelli, 1 - C.da Vallebona, 62100 Macerata, Italia. l.montecchi@libero.it

## INICIANDO

Cuando Italia llegó a la cita con la unificación nacional en 1861, la mayoría de la población vivía en el campo y en las zonas de montaña. Italia era un país predominantemente agrícola, tanto es así que el porcentaje de la población rural ascendía a un 74,5 % y así se mantuvo durante mucho tiempo.<sup>1</sup> Un estudio estadístico da cuenta, de hecho, de que el número de personas que vivía en las zonas rurales en 1960 era del 53,5 %.<sup>2</sup> Estas pocas cifras son suficientes para entender el papel central en la historia italiana del campo —de las zonas rurales— y de las condiciones de vida de aquellos que en él vivían a la hora de trazar un perfil histórico de la Italia contemporánea.

En cuanto a la investigación histórico-educativa, la importancia de reconstruir de forma orgánica y exhaustiva cómo respondió la clase dirigente a las necesidades educativas de los campesinos es una adquisición reciente.<sup>3</sup> Durante mucho tiempo, de hecho, los problemas de la difusión del conocimiento en las zonas rurales se consideraron de modo conjunto con las cuestiones relacionadas con la difusión de las escuelas entre las clases trabajadoras de las ciudades. La historiografía, de hecho, solo ha utilizado desde los años cincuenta la categoría global de «instrucción popular», es decir, una expresión que incluía los problemas relacionados tanto con la educación en las zonas rurales como en las urbanas.<sup>4</sup> Si este punto de vista ha tenido la ventaja de ofrecer una visión de conjunto, no ha permitido, sin embargo, apreciar plenamente las diferencias significativas que aun así existían entre la «escuela rural» y la «escuela urbana», como, para empezar, tomar la decisión —adoptada por la clase dirigente por medio de la Ley Casati de 1859— de utilizar deliberadamente dos denominaciones diferentes para indicar la escuela de educación primaria rural y la escuela de educación primaria urbana. No se trató solo de una

<sup>1</sup> Los datos se toman de la Tabla 2.5 publicada en Fernanda Spagnoli, «Popolazione urbana e rurale», *Annali di statistica*, 17 (1965): 181.

<sup>2</sup> Los datos se toman de la Tabla 2.8 publicada en Fernanda Spagnoli, «Popolazione urbana e rurale», 187.

<sup>3</sup> Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo* (Macerata: Eum, 2015).

<sup>4</sup> Larga sería la lista de trabajos que han utilizado la categoría de la «educación popular» a partir del estudio pionero de Dina Bertoni Jovine (*Storia della scuola popolare in Italia*, 1953), que la utilizó por primera vez.

cuestión léxica o jurídica: la escuela rural en Italia fue una realidad con su propia especificidad que merece ser estudiada en su conjunto.

## DE LA LEY CASATI (1859) AL TIEMPO DE GIOLITTI

Fue la Ley Casati, aprobada el 13 de noviembre de 1859 en el Reino de Cerdeña y luego extendida a las provincias italianas incorporadas a la monarquía de los Saboya, la que creó en Italia la «escuela rural». Esto no significa que antes de esa fecha no existieran algunas escuelas que proporcionaran los rudimentos básicos del conocimiento en las áreas rurales más desarrolladas de la península —donde las comunidades podían disponer de los recursos económicos necesarios para pagar al maestro, que la mayoría de las veces era el cura—, pero casi siempre quienes asistían no eran los hijos de los campesinos, sino los hijos de aquellas familias que formaban la pequeña burguesía que vivía en las áreas rurales (pequeños terratenientes, artesanos, médicos, farmacéuticos, etc.).

Como se ha anticipado, la Ley Casati fundaba la escuela de educación primaria, encargando su gestión a los ayuntamientos y subdividiéndola en dos categorías: la «escuela urbana» y la «escuela rural». A su vez, estas estaban divididas en tres «clases» de acuerdo con el tamaño de la población residente en el municipio: eran urbanas de primera, segunda y tercera clase las establecidas en localidades donde la población era de más de 40.000, 15.000 y 4.000 habitantes respectivamente, y eran rurales de primera, segunda y tercera clase las establecidas en localidades con una población que excedía respectivamente de los 3.000, 2.000 y 500 habitantes respectivamente.<sup>5</sup> La educación primaria constaba de dos etapas (etapa inferior y etapa superior, ambas con una duración bienal), pero solo la inferior era obligatoria en todos los municipios y también en las fracciones municipales —entidades locales menores— con al menos 50 niños susceptibles de asistir a la escuela. La segunda etapa era obligatoria solo en municipios con más de 4.000 habitantes.

Si bien la creación de un número considerable de escuelas de educación primaria en muchos centros habitados del recién nacido Reino de Italia tuvo sin duda algún resultado positivo que otro, durante los años

<sup>5</sup> Giuseppe Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile* (Roma: Riuniti, 1974), 83.

setenta resultaron patentes las limitaciones inherentes a la legislación introducida por Casati. La primera, y la más interesante a efectos de esta discusión, fue la de haber tomado como único criterio para distinguir la escuela rural de la urbana el número de estudiantes que a ellas asistirían: de esta forma, el título de escuela rural también se atribuía a escuelas que surgían no necesariamente en el campo, desalentando, en la práctica, el nacimiento de una escuela que respondiera a las necesidades educativas reales de las poblaciones campesinas, ya que permanecía ajena al contexto socioeconómico en el que se encontraba. Una segunda limitación inherente a la Ley Casati era la representada por los modestos objetivos que pretendía en cuanto a la lucha contra el analfabetismo y a la mejora del nivel intelectual y moral de los campesinos. De hecho, la etapa inferior de educación primaria, con una duración de solo dos años, no proporcionaba ciertamente un nivel suficiente y adecuado de alfabetización. Una tercera limitación de la Ley Casati fue la de haber confiado la fundación y la gestión de las escuelas de educación primaria a los ayuntamientos. De este modo, el Estado mostraba su falta de interés por el problema de la alfabetización de las clases populares, endosando una pesada responsabilidad a los ayuntamientos, la mayoría de los cuales carecían de los recursos económicos para establecer escuelas en todos los lugares donde había una necesidad real.

Con la llegada al poder de la izquierda, se aprobaba la Ley Coppino (1877) que trataba de hacer más eficaz la obligación de escolarización, que precisamente en el campo era mayormente incumplida por muchas familias campesinas que no comprendían la utilidad de la educación escolar. La nueva ley establecía que los niños, después de haber completado la etapa inferior de educación primaria, tenían que asistir durante un año a las escuelas nocturnas en los municipios en los que estas estaban operativas o a las escuelas festivas femeninas. Estas últimas también se llamaban «escuelas complementarias», y su objetivo era el de «continuar y ampliar la enseñanza de las asignaturas exigidas como obligatorias por el art. 2» de la Ley Coppino. A pesar de estas intenciones, las normas de 1877 en esta área demostraron ser «muy pronto insuficientes» y tampoco llevó a un resultado positivo la legislación posterior.

Mientras tanto, en los años ochenta de ese mismo siglo el destino de las escuelas rurales se cruzaba con un debate mucho más amplio sobre la

necesidad de transferir la gestión de las escuelas de educación primaria de los ayuntamientos al Estado: solo de esta manera se creía poder proporcionar más recursos económicos a la escuela de educación primaria italiana en general y a los enseñantes en particular. A pesar de algunas campañas de prensa lanzadas por los periódicos magisteriales de la época, las peticiones de nacionalización de toda la educación primaria cayeron en saco roto y habrá que esperar más de veinte años antes de que este objetivo se logre con la aprobación de la Ley Daneo-Credaro (1911). La temporada de reformas que precedió a la puesta en marcha de esta importante ley se caracterizó por señales que ponían de manifiesto una intención muy distinta por parte de la clase política. La crisis económica y política de final de siglo alarmó seriamente a la clase dirigente italiana que empezó a temer el final de un orden social que hasta entonces se había considerado eterno. El símbolo de esta nueva sensibilidad fueron los nuevos programas para las escuelas de educación primaria (1894) aprobados por el ministerio de Guido Baccelli. Estos nacían a raíz de ese clima de involución política y cultural que caracterizó a los últimos quince años del siglo, dominados por las presiones nacionalistas y por la explosión de tensiones sociales por mucho tiempo soterradas.<sup>6</sup> Significativamente, los programas de 1894 se inspiraban en el deseo de ofrecer a las nuevas generaciones unos pocos conceptos básicos útiles para poderse integrar en el mundo laboral y en la comunidad civil y política, de acuerdo con la fórmula de «enseñar al pueblo lo suficiente, educarlo todo lo que se pueda». Desde este punto de vista, adquiriría un significado concreto la introducción en las escuelas de educación primaria de la enseñanza de la llamada «cultura material», considerada necesaria para poder favorecer el desarrollo económico del país y la modernización de la agricultura y, asimismo, disciplinar a las clases populares que amenazaban con mostrarse sensibles a la propaganda socialista y radical.<sup>7</sup> Esto se tradujo, a nivel didáctico, en la introducción en las escuelas de educación primaria del trabajo manual educativo, por una parte, y, por otra, de los estudios agrícolas, a raíz de una convicción que ganó cada

<sup>6</sup> Sobre la crisis de fin del siglo, la bibliografía es bastante extensa. Sólo queremos recordar: Umberto Levra, *Il colpo di stato della borghesia. La crisi politica di fine secolo e l'età giolittiana* (Torino: UTET, 1982).

<sup>7</sup> Gaetano Bonetta, ««Insegnare la cultura materiale». Istruzione agraria e lavoro manuale nell'Italia del XIX secolo», en *Storia delle Istituzioni educative in Italia tra Otto e Novecento*, ed. Lucia Romaniello (Milano: Amici del Museo del Risorgimento, 1996), 153-164.

vez más credibilidad en los años ochenta y noventa según la cual, como escribió el pedagogo Pietro Pasquali, la escuela había «exagerado la ocupación intelectual en detrimento de las facultades de uso cotidiano en la vida».<sup>8</sup> Con el fin de alcanzar estos objetivos, Baccelli manifestaba, ya con los programas de 1894, la esperanza de que a los maestros se les concediera un pequeño huerto, situado posiblemente cerca de la escuela, para poder utilizarlo con fines educativos. Fue, sin embargo, por medio de la circular del 20 de julio de 1898, que Baccelli decidió introducir, aunque de forma opcional, la enseñanza práctica de las primeras nociones de agricultura en las escuelas rurales y dar un nuevo impulso al proyecto para la creación de los huertos escolares.<sup>9</sup>

Superada la crisis de final del siglo, se abría en Italia un período de reformas de carácter liberal que tenían como objetivo la integración de estratos cada vez más amplios de la población en la vida política del país y, tal y como muchos esperaban, la prevención de futuros disturbios y alteraciones sociales y el crecimiento de los consensos hacia las fuerzas de la oposición.<sup>10</sup> La primera intervención desde este punto de vista fue la Ley Orlando (1904) que amplió a los doce años de edad la duración de la educación obligatoria con la creación de la etapa popular de duración bienal, que se añadía a los cuatro años de las etapas de educación primaria inferior y superior; pero este ajuste era más formal que sustancial, ya que se limitaba a los cursos de primaria existentes en el municipio. Los beneficiarios eran sobre todo los niños de la ciudad, donde a veces existía la etapa superior, no ciertamente en el campo donde la instrucción se limitaba a los tres primeros cursos.

Mucho más importante, sin embargo, fue la Ley 383 del 15 de julio de 1906, que contenía «medidas para las provincias meridionales, para Sicilia y para Cerdeña». De hecho, en ella se preveía la posibilidad de establecer escuelas de educación primaria inferior de tercera clase rural completamente a cargo del Estado en las fracciones municipales o aldeas con al menos 40 alumnos de inscripción obligada, condiciones que era

<sup>8</sup> Bonetta, «Insegnare la cultura materiale», 160.

<sup>9</sup> Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare, 1860-1985* (Firenze: La Nuova Italia, 1990), 51-54.

<sup>10</sup> Ester De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo* (Milano Il Mulino, 1996), 199-204.



más común encontrar en el campo y en las zonas de colinas y montaña. Se trataba de una verdadera revolución, que anticipó la avocación de las escuelas por el Estado en 1911, dado que por primera vez se afirmaba el principio de la intervención directa del Estado en la creación de escuelas rurales allí donde hubiere más necesidad. La ley de 1906 preveía, además, que también las escuelas de educación primaria inferior opcionales, mantenidas por los ayuntamientos, pudieran clasificarse como de tercera rural; a cambio, el Estado se encargaría del gasto necesario para el aumento del salario del enseñante. También se establecía en el ministerio una *Commissione Centrale per la diffusione dell'istruzione elementare nel Mezzogiorno e nelle isole*. Su tarea sería la de administrar eventuales fondos residuales derivados de la concesión de los fondos asignados como resultado de esta ley, asesorar al ministro y señalar si un ayuntamiento había incumplido sus obligaciones educativas. En este caso, el superintendente podía enviar a ese ayuntamiento un responsable didáctico para hacerse cargo de los servicios escolares con las mismas competencias que un comisario de la prefectura. El artículo 77 preveía, por último, que estas medidas afectarían no solo a las regiones meridionales y a las islas, sino también a una gran parte del centro de Italia.

La ley de 1906 fue la que marcó un verdadero punto de inflexión para la escuela rural después de cincuenta años de estancamiento sustancial que caracterizó al período que había comenzado con la promulgación de la Ley Casati. De hecho, durante el curso 1907-1908 se establecieron 1.782 nuevas escuelas rurales de tercera clase en su totalidad a cargo del Estado y 1.462 escuelas debido a las subdivisiones. Además, 333 escuelas habían sido transformadas de opcionales a clasificadas. Haciendo balance a 1 de enero de 1908, nada menos que 3.577 escuelas habían sido creadas por la Ley del Mediodía de 1906.<sup>11</sup> Números que eran enfáticamente subrayados por el director general de Educación Primaria y Popular, Camillo Corradini, en su famosa *Investigación sobre el estado de la escuela de educación primaria en el Reino*, publicada en 1910 y destinada a convertirse, para una parte de la clase dirigente, en objeto de reflexión sobre las condiciones en las que se encontraban las escuelas de educación primaria.

<sup>11</sup> Camillo Corradini, *Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per la Istruzione primaria e popolare*, (Roma: tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910), 40.

Otro momento decisivo en la historia de las escuelas rurales está representado por la Ley Daneo-Credaro (1911), que constituyó el mayor esfuerzo realizado desde la Unificación para difundir la educación primaria en el país. Elaborada por el ministro Luigi Credaro, que incorporó algunas modificaciones a un proyecto de ley presentado por su predecesor Edoardo Daneo, marcó un punto de inflexión porque establecía la tan solicitada transición de la gestión de la enseñanza primaria de los ayuntamientos al Estado. La medida afectó a todas las escuelas de educación primaria, tanto las urbanas, como las rurales, excepto en los municipios capitales de provincia y de circunscripción —subdivisión administrativa de los antiguos reinos de Cerdeña y de Italia—. En cuanto a las escuelas rurales con clases agrupadas bajo un único maestro y con un único horario, creadas en los municipios y en las aldeas, la ley preveía su reorganización de la siguiente manera: en aquellos municipios y aldeas donde se había establecido solo una de estas escuelas, al maestro se le encomendaba la enseñanza, en diferentes horarios, del primer al tercer curso.

## **DEL ENTE CONTRA EL ANALFABETISMO EN LOS ADULTOS A LA OBRA CONTRA EL ANALFABETISMO: DOS INTENTOS DE REFORMA**

La entrada de Italia en la Gran Guerra, que se produjo en 1915, detuvo todo intento reformador. Hubo que esperar hasta la posguerra para ver reabrirse el debate sobre la reforma escolar. De hecho, más allá de las inevitables diferencias políticas y diferentes sensibilidades ideológicas, todos en general estimaban oportuna la necesidad de rediseñar el sistema educativo italiano, tratando, entre otras cosas, de introducir medidas de política educativa de cara a la reducción del analfabetismo creciente. La trágica experiencia de la guerra había demostrado que —por decirlo en palabras de un liberal, así como promotor de una original forma de escuelas rurales, como era el terrateniente y senador Eugenio Faina—, «un pueblo vale por lo que sabe», y que las debilidades mostradas por Italia durante el conflicto debían atribuirse también a la ignorancia, que a menudo se convertía en ineptitud, de las masas populares, especialmente las campesinas. En los círculos liberales más abiertos al cambio, este sentimiento estaba ampliamente generalizado, aunque con diferentes

objetivos, entre aquellas personalidades del mundo de la cultura —tanto socialistas como católicas— que deseaban la llegada de una escuela inspirada en fuertes ideales nacionales y patrióticos.<sup>12</sup>

El primer sector en el que se decidió intervenir, incluso antes del de la lucha contra el analfabetismo de los niños, fue en el de la lucha contra el analfabetismo de los adultos, con la esperanza de obtener más fácilmente algunos resultados positivos. Entre finales de 1918 y principios de 1919 fue Corradini, el autor del conocido *Estudio sobre la escuela primaria italiana* (*Inchiesta sulla scuola elementare italiana*), quien planteó la idea de hacer frente a esta emergencia con una intervención igualmente extraordinaria, ubicada fuera de la organización escolar estatal, capaz de resolver el problema «de la manera más práctica y expedita» o, como se dijo entonces, «al estilo americano» o «al estilo de Garibaldi».<sup>13</sup> Su propuesta se refería, de hecho, a la creación de una entidad específica contra el analfabetismo de los adultos, autorizada a organizar breves cursos de alfabetización para personas de entre 15 y 50 años. La idea de Corradini, presentada a los líderes de la UIEP o Unión Italiana de Educación Popular (*Unione Italiana dell'Educazione Popolare*), fue aceptada de inmediato y se formó un comité formado por un grupo de parlamentarios de diferente orientación política y por representantes del mundo magisterial y cultural.

Con tales premisas, se llegaba así al 9 y 10 de marzo de 1919, año en que se celebró en Roma el congreso que llevaba por título *Las necesidades más urgentes de la enseñanza y de la educación popular*, destinado a convertirse, sin duda alguna, en el principal punto de unión del vasto movimiento de reforma de la escuela rural.<sup>14</sup> De hecho, a pesar de la violenta lucha política que caracterizó a la inmediata posguerra italiana, en el ámbito de la educación popular se podía apreciar una inusual convergencia entre los principales partidos que no evitó, sin embargo, atraer las sospechas y las críticas de algunos sectores la izquierda más extrema ante la actitud de cooperación mostrada por Filippo Turati con respecto a personalidades con una cultura liberal y conservadora. Sospechas

<sup>12</sup> Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* (Brescia: La Scuola, 1983).

<sup>13</sup> Camillo Corradini, «Una crociata contro l'analfabetismo degli adulti», *I diritti della scuola*, 9 (10 de enero de 1919): 140-141.

<sup>14</sup> «I lavori del convegno», *La coltura popolare*, 3-4, (marzo-abril de 1919): 178-285.

políticas aparte, el congreso abordó la cuestión de la escuela rural en un animado debate en el que se pusieron de manifiesto dos visiones opuestas sobre el concepto mismo de escuela rural: por un lado, los defensores de una escuela que no perdiera el carácter humanista; por otro, los partidarios de una escuela que diera prioridad a la formación profesional del campesino. Al final fue aprobado un documento que, en esencia, se adhería a la tesis de una escuela rural que salvaguardara el aspecto de la formación humana del niño y que no estuviera demasiado desequilibrada por lo que respectaba a la profesionalización.

El apoyo político de un gran número de parlamentarios tuvo el efecto de llevar a la práctica los proyectos desarrollados en el congreso romano de la primavera de 1919. De hecho, pocos meses después, el 2 de septiembre, bajo el control del ministerio de Agostino Berenini, se establecía el Ente para la Instrucción de Adultos Analfabetos (*Ente per l'Istruzione degli Adulti Analfabeti*), un organismo en el que el Estado delegaría la tarea de organizar las escuelas festivas y nocturnas de la Italia centro-meridional. La importancia de esta organización era doble, ya que se le puso a cargo no solo de la educación de los adultos, sino también del refuerzo de la educación primaria para niños.<sup>15</sup> A pesar de que nació gracias al encuentro entre sensibilidades diferentes pero unidas por el deseo común de erradicar el mal del analfabetismo, la nueva organización, sin embargo, tendría que lidiar con una serie de dificultades que primero ralentizaron el inicio de las actividades y luego decretaron su supresión en unos pocos meses. Hay que tener en cuenta, de hecho, que un par de semanas después hubo elecciones generales para la renovación de la Cámara, las primeras después del final de la guerra, un hecho que había sumido al país en un fuerte choque entre los partidos. El nuevo escenario político, que había visto la consolidación del Partido Popular Italiano (PPI) como una fuerza indispensable para la formación de cualquier gobierno, no permitió un feliz comienzo de las actividades del recién nacido organismo. Una serie de ajustes en el decreto aportados por el gobierno para satisfacer algunas exigencias del PPI, llevaron a las barricadas a la oposición socialista, empezando por Turati y Matteotti. Después de la presentación de una pregunta parlamentaria, que tuvo el efecto de denunciar el intento de una demostración de fuerza por parte del gobierno, se reunió

<sup>15</sup> «All'Ente contro l'analfabetismo», *I diritti della scuola*, 15 (1 de febrero de 1920): 234.

el consejo de la organización. Tras de un tormentoso debate, algunos de sus miembros, incluido el mismo Turati, presentaron su dimisión.

Encallado en los bajíos de la política parlamentaria, la organización asistía a su declive al que no pudo poner remedio ni siquiera el despido de Baccelli y el nombramiento como nuevo ministro de educación de Andrea Torre, elegido por Nitti en el contexto de su segundo gabinete puesto en marcha en mayo de 1920. De hecho, el 16 de junio, después de ni tan siquiera un mes, el segundo gobierno de Nitti caía dando paso al regreso de Giolitti. El nuevo ministro, el distinguido filósofo Benedetto Croce —en mayor medida atento a otras cuestiones, como las oposiciones—, decidía la supresión de la desafortunada organización con el Decreto del 5 de agosto de 1920. Esta decisión no convenció, sin embargo, a la oposición socialista, que la consideró una vacilación del gobierno que se movía aún con incertidumbre en esta área.

Por su parte, Croce dio a entender que en la base de esta elección había un cambio en la estrategia: a partir de entonces la lucha contra el analfabetismo se llevaría a cabo en primer lugar entre las nuevas generaciones y, en menor medida, entre los adultos, dando prioridad a la escuela de educación primaria. A este respecto, afirmó que establecería un tramo inicial de 2.000 nuevas escuelas de educación primaria, que se sumarían a las aproximadamente 78.000 ya existentes, con el ambicioso objetivo de llegar en un futuro a las 100.000.<sup>16</sup> Para Matteotti se trataba, sin embargo, de un número insuficiente para satisfacer las necesidades reales de la escuela italiana, como declaró en una de sus interpelaciones debatida en la Cámara el 22 de noviembre de 1920. Eran preocupaciones comprensibles si se piensa que el propio Croce tuvo que rescatar poco después la idea de encomendar a una adecuada entidad la organización de las escuelas para analfabetos, en lugar de pensar en un compromiso directo y total del Estado a este respecto. El filósofo no tuvo tiempo para decretar el nacimiento del nuevo organismo debido a la crisis de gabinete Giolitti, que llevó a la formación del gobierno Bonomi, pero fue su sucesor, Orso Mario Corbino, quien concretó la creación de tal organismo, firmando el 28 de agosto de 1921 el decreto que establecía el organismo *Obra contra el Analfabetismo (Opera contro l'Analfabetismo)*. Este último comenzaba su actividad justo a tiempo para el inicio del año escolar

<sup>16</sup> *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 35 (26 agosto 1920): 1514.

1921-1922. Pero, a diferencia del experimento llevado a cabo en 1919, esta vez el nuevo organismo era capaz de funcionar plenamente gracias a la convergencia política que había surgido, y a la creación y comprensión del hecho de que ya no era posible otro fracaso.

La nueva entidad se presentaba como un organismo a medio camino entre el Estado y las asociaciones privadas. El primero se eximía de una pesada carga —que no habría podido soportar sobre sus hombros— con el establecimiento de unas pocas miles de escuelas públicas para niños y adultos; al mismo tiempo, el Estado, cediendo a asociaciones privadas la tarea de la efectiva dirección de las escuelas, no renunciaba a desempeñar una acción de dirección y coordinación, ni tampoco rehusaba cumplir la función educativa, que era considerada por un amplio grupo de personas —considérense los socialistas, pero también los idealistas— una prerrogativa de absoluta incumbencia del Estado. Las asociaciones seleccionadas a este respecto fueron cuatro, todas ya existentes y que operaban en el campo de la educación popular a través de la gestión de jardines de infancia, clases para inmigrantes y escuelas rurales. Se trataba de las Escuelas para los Campesinos del Agro Romano (*Scuole per i Contadini dell'Agro Romano*), la Asociación Nacional para los Intereses del Mediodía (*Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno*), de ahora en adelante llamada Animi, la Sociedad Humanitaria (*Società Umanitaria*) y el Consorcio Nacional de Emigración y Trabajo (*Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro*). Además, hay que subrayar que la identificación de las cuatro asociaciones se hizo también siguiendo un criterio político, con el objetivo de involucrar en este proyecto a tantas tendencias y directrices ideológicas como fuera posible. Las dos primeras asociaciones eran, de hecho, una expresión de algunos sectores del liberalismo, la tercera de los ambientes socialistas reformistas milaneses que tenían a Turati como representante, mientras que la cuarta rendía cuentas al partido popular.

Según lo establecido por la ley, la actividad de la entidad seguía tres direcciones: creación de escuelas diurnas para hijos de agricultores, pastores, pescadores, mineros y jornaleros, que debían establecerse «en el campo y en canteras de construcción y fábricas» donde pudieran agruparse por lo menos 20 alumnos de entre 6 a 14 años con un horario de cinco horas diarias para un curso de 180 horas; creación de escuelas nocturnas para trabajadores mayores de 12 años en los centros en los

que fuera posible reunir al menos 15 estudiantes con horario de por lo menos dos horas diarias de un curso de lecciones suficientes para llevar a cabo un programa didáctico que en el primer curso llevara al analfabeto a saber leer y escribir; creación de escuelas festivas que se establecerían en pequeños centros con un curso básico, especialmente para mujeres, con nociones útiles para la vida profesional (industrial y agrícola), y con el uso de diversos medios como el cine, las experiencias prácticas, las lecturas y las conferencias. Asimismo, se estableció que el programa didáctico para las escuelas diurnas y para las escuelas nocturnas fuera el mismo que el de la etapa inferior de educación primaria, y que el progreso de los alumnos tenía que ser verificado mediante exámenes. Por otra parte, en cuanto a la elección del profesorado, se había previsto que los maestros de las escuelas serían elegidos por cada una de las asociaciones delegadas y, si estos poseían el diploma de habilitación, verían reconocido como válido su servicio a efectos de su carrera magisterial.

En los dos primeros años de actividad, la acción de la Obra se dedicó especialmente a la instrucción de adultos. De hecho, en 1921-1922 funcionaron 2.057 escuelas nocturnas y 319 escuelas festivas para adultos y 213 escuelas diurnas para niños, números destinados a crecer durante el siguiente año, en el que se activaron 3.187 entre escuelas nocturnas y festivas y 403 escuelas diurnas, de las cuales, sin embargo, un centenar ya existían, porque fueron establecidas autónomamente por la entidad Escuelas para los Campesinos del Agro Romano. Sin embargo, vistos con la debida distancia los resultados obtenidos, sin menospreciar el trabajo realizado por estas entidades, no se puede evitar notar como el inicio de la actividad de la Obra estuvo marcado por una serie de puntos críticos, empezando por esas limitaciones financieras que pusieron de relieve en breve tiempo cómo la sordera generalizada de muchos sectores de la clase dirigente hacia los problemas de la difusión de la cultura y del conocimiento entre los jóvenes campesinos ciertamente no había desaparecido.

Lo dicho hasta ahora sobre la Obra contra el Analfabetismo no debe hacernos olvidar el hecho de que esta funcionó durante el bienio 1921-23 solo en los centros habitados de la Italia centro-meridional donde el número de obligados a la asistencia era inferior a las cuarenta unidades. Esto significaba que en todas las zonas rurales de las regiones septentrionales, y en parte de las del centro meridional, siguió vigente la anterior



legislación que preveía la adjudicación de la gestión de las escuelas rurales directamente al Consejo Provincial de Educación.

## LA ESCUELA RURAL DURANTE EL PERÍODO FASCISTA (1922-1943)

Con la subida al poder del fascismo, que tuvo lugar a finales de octubre de 1922, se abría una nueva fase en la historia de la educación rural, que culminaría con el exitoso intento del Régimen por apoderarse de estas escuelas y doblegar sus enseñanzas en clave ideológica y política. Sin embargo, los primeros pasos realizados por el nuevo gobierno abogaban por una continuidad sustancial de cuanto había sido hecho en los últimos años. De hecho, el nuevo ministro, el filósofo idealista Giovanni Gentile, expresó desde el principio su reconocimiento a aquellas iniciativas privadas surgidas en el campo de la educación popular, las cuales habían permitido al Estado eximirse de tan onerosas tareas y centrarse en otras cuestiones que se consideraban de mayor importancia, tales como la valorización de la escuela de estudios clásicos, considerada el caldo de cultivo para la formación de la nueva clase dirigente de la Nación.

En este contexto se enmarcaba el propósito de Gentile de valerse, más de lo que se había hecho anteriormente, de la ayuda de la Obra contra el Analfabetismo, orientando su labor en dos direcciones: por un lado, ampliando su acción a todo el territorio nacional y no solo en la Italia centro meridional; por otro, encomendándole la gestión disciplinaria y didáctica de todas aquellas escuelas de educación primaria de bajo rendimiento de cuyo mal funcionamiento había quejas. Las intenciones del ministro, y de su principal colaborador en este campo, Giuseppe Lombardo Radice, fueron llevadas a la práctica por medio del Decreto 2410 del 31 de octubre de 1923. En virtud del mismo, se eliminaba la antigua distinción entre escuelas urbanas y escuelas rurales basada en el número de habitantes y en los ingresos fiscales de los ayuntamientos, subdividiendo las escuelas en dos grupos, escuelas «clasificadas» y escuelas «no clasificadas», en función del número de individuos sujetos a la obligada asistencia. Las primeras eran gestionadas por la administración educativa y los ayuntamientos, se abrían en las capitales de municipio y en las entidades locales menores que tuvieran más de cuarenta niños sujetos a la obligación de asistencia, y se caracterizaban por la presencia de las etapas superior e inferior. A su vez, las «no clasificadas» se subdividían

en «escuelas provisionales» y «escuelas subvencionadas». Las primeras estaban en manos de entidades o asociaciones culturales delegadas específicamente por el Estado, se abrían en lugares donde había un número de estudiantes no superior a cuarenta ni inferior a quince, y disponían solo de etapa inferior. Las segundas, sin embargo, podían ser gestionadas por asociaciones privadas, previa autorización del superintendente, y eran parcialmente subvencionadas por el Estado. Junto a la nueva clasificación de las escuelas, el antes mencionado decreto procedía a modificar parcialmente también la *Opera* contra el Analfabetismo, que cambiaba su nombre a Comité contra el Analfabetismo (*Comitato contro l'Analfabetismo*). Otro aspecto relacionado con el nacimiento del Comité contra el Analfabetismo era de tipo económico. De hecho, proceder con las denominadas «desclasificaciones», es decir, con la concesión del estatus de escuelas no clasificadas, significaba un ahorro de alrededor de un tercio.

Por lo que respecta por último al aspecto didáctico, es oportuno señalar que la calidad de la enseñanza en las escuelas provisionales o subvencionadas existentes en el campo era mucho menor que la de las escuelas urbanas. Las dos limitaciones principales eran la agrupación bajo un solo maestro —en una sola clase— de niños de primero, segundo y tercer curso de educación primaria y el hecho de que el horario era reducido. Además, quienes enseñaban en las escuelas rurales eran por lo general maestros primerizos, recién salidos del instituto magisterial y carentes de cualquier experiencia profesional, así como, a menudo, procedentes de centros urbanos y, por lo tanto, menos propensos a la vida en el campo. Fue así como, para consagrar también en el ámbito didáctico el diferente estatus de las escuelas rurales, fueron aprobados el 21 enero de 1924, bajo el ministerio de Gentile, los planes de estudio pormenorizados para este tipo de escuelas. En esencia, resultaban más ágiles y simplificados que los de las escuelas urbanas: el programa de enseñanza de Lengua, por ejemplo, se dividía entre el primer y segundo curso, mientras que en el tercero el maestro estaba autorizado a pasar por alto la redacción mensual y el diario de vida escolar, y el espacio asignado al dibujo libre se reducía, así como el canto, cuya enseñanza era recomendada durante las pausas entre una clase y otra.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Giorgio Gabrielli, «I programmi per le scuole rurali», *I diritti della scuola*, 24 (6 de abril de 1924): 369-371.

Si el proceso de *fascistización* de la escuela de educación primaria italiana estaba dando sus frutos más evidentes en las escuelas urbanas y en las rurales gestionadas directamente por el Estado, muy diferente era la situación en las escuelas rurales (no clasificadas) gestionadas por las entidades delegadas. Estas, de hecho, eran sometidas a un menor control por parte de los órganos de supervisión tradicionales, aun cuando las entidades que gestionaban dichos órganos tuvieran la obligación de presentar informes periódicos de su actividad a las autoridades estatales, y el consejo directivo del Comité contra el Analfabetismo estuviera compuesto mayoritariamente por funcionarios ministeriales. Pero, en cuestión de poco tiempo las cosas comenzaron a cambiar y el opresivo clima intolerante que caracterizaba la vida política italiana empezó a hacerse notar también en el mundo de las entidades delegadas. Fue en particular con la llegada al ministerio de Pedro Fedele —que sucedió en enero de 1925 a Casati— cuando los controles sobre las actividades de dichas entidades y de las personas que formaban parte de ellas se intensificaron hasta el punto de resultar insoportables. Gran motivo de preocupación constituyeron, principalmente, los cambios que por decreto ley se introdujeron en el Comité contra el Analfabetismo, cambios que conducirían a un incremento de los controles por parte del gobierno y, al mismo tiempo, a una menor libertad de acción para las asociaciones delegadas. Se trataba de una perspectiva que generó alarma entre quienes consideraban indispensable una cierta autonomía organizativa, financiera y cultural de sus asociaciones, temiendo la intrusión del Estado y del fascismo. Una de las asociaciones más sensibles al tema del mantenimiento de su propia autonomía fue la Animi, también por la presencia en su consejo directivo de personalidades con una clara orientación antifascista como Umberto Zanotti Bianco, Benedetto Croce, Gaetano Salvemini y Giuseppe Lombardo Radice. No sería por cierto casual que precisamente esta fuera la que protestó más enérgicamente en contra de tal propuesta, planteándose como reacción la posibilidad de renunciar a la delegación estatal y, por tanto, a la gestión de las escuelas rurales durante el siguiente año escolar 1925-1926.

El pulso que en el verano de 1925 enfrentó al consejo directivo de la Animi con el gobierno evidenció la completa incapacidad del primero para resistirse a las presiones políticas del segundo. De hecho, se llegó a un punto en el que el ministro dictó una orden categórica: o la asociación

mantenía su delegación o su junta sería disuelta e intervenida. Alternando amenazas con momentos de mayor diálogo, finalmente el gobierno fue capaz de imponer su línea: no solo no se llevaron a cabo los cambios deseados, sino que con la nueva ley se suprimía incluso el Comité contra el Analfabetismo y se reducía la autonomía de gestión y administrativa de las entidades delegadas, que terminaron bajo la supervisión directa del ministerio. La batalla librada por los consejeros de la Animi se concluía así de la peor de las maneras.

No obstante, y a este respecto, hay que precisar que el decreto firmado por Fedele introducía novedades, no solo con respecto a las asociaciones, sino también en relación con la definición de escuela rural: la vieja denominación de «escuelas provisionales», adoptada por la reforma Gentile, se sustituyó por la de «escuelas no clasificadas». En ellas se incluían todas aquellas establecidas allí donde un solo maestro pudiera satisfacer las necesidades educativas de la población, distribuida dicha población en un área con un radio de dos kilómetros, y un número de alumnos asistentes no inferior a quince ni superior a sesenta. La gestión de dichas escuelas «no clasificadas» fue confiada por delegación del ministerio —y no ya por el suprimido Comité contra el Analfabetismo— a diez entidades, entre ellas siete que hasta entonces habían gestionado las escuelas provisionales: la Sociedad Humanitaria (*Società Umanitaria*) obtuvo la delegación para Véneto y Venecia Julia; el Grupo de Acción para las Escuelas del Pueblo (*Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo*) para Lombardía; el Comité Ligur para la Educación del Pueblo (*Comitato Ligure per l'Educazione del Popolo*) para Liguria; el Ente Nacional de Cultura (*Ente Nazionale di Cultura*) para Toscana y Emilia; Escuelas para los Agricultores del Agro Romano y las Lagunas Pontinas (*Scuole per gli Agricoltori dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine*) para Lacio, Umbría, Abruzos y Marcas; el Consorcio Nacional de Emigración y Trabajo (*Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro*) para Campania y Molise y, por último, la Animi para Basilicata, Calabria, Sicilia y Cerdeña. A las asociaciones ya existentes se añadieron tres más: el Ente Pugliese de Cultura (*Ente Pugliese di Cultura*) que, a pesar de haber nacido en 1923 con el fin de organizar clases nocturnas para los trabajadores en la provincia de Bari, ahora también recibía la delegación para la gestión de las escuelas rurales, así como las nocturnas y las festivas, en Apulia por voluntad del fascismo local, restando esta tarea a la Sociedad Humanitaria de Milán;

a la Organización Nacional de Asistencia para la Italia Redimida (*Opera Nazionale di Assistenza per l'Italia Redenta*), de ahora en adelante llamada Onair —asociación fundada en 1919 bajo el patrocinio de la duquesa de Aosta para proporcionar asistencia moral y material a las poblaciones de las nuevas provincias anexionadas al Reino después de la primera Guerra Mundial, que hasta entonces había gestionado principalmente guarderías y proporcionado asistencia sanitaria—, se le asignó la delegación para Venecia Julia y Trentino (*Venezia Tridentina*);<sup>18</sup> por último, el Grupo de Acción para las Escuelas Rurales en Piamonte (*Gruppo d'Azione per le Scuole Rurali per il Piemonte*), asociación fundada en Turín en marzo de 1923 por iniciativa de Giovanni Vidari con el objetivo de asistir en su acción educativa a los maestros de las escuelas rurales de Piamonte y de los valles alpinos «para animarles y ayudarles en su acción educativa», establecer una biblioteca móvil para los maestros y facilitarles el suministro de material didáctico, recibió la delegación para Piamonte y los valles alpinos.<sup>19</sup>

Mientras tanto, el proceso de «desclasificación» de las escuelas rurales, iniciado bajo el ministerio Gentile, experimentó una fuerte aceleración en gran medida en virtud de las nuevas disposiciones. Si en el año escolar 1926-27 las escuelas no clasificadas en toda Italia ascendían a 3.479, al año siguiente a estas se les añadieron otras 1.264 escuelas, de las cuales la gran mayoría (nada menos que 1.164) habían sido hasta entonces escuelas clasificadas y solo una mínima parte (100) eran de reciente creación.<sup>20</sup>

Después de haber reorganizado, de la forma en que se acaba de describir, la rama de la educación rural, el régimen llevó adelante en la segunda mitad de los años veinte su labor de penetración dentro de las entidades delegadas, debilitando su acción o alejando de ellas a los dirigentes con ideas no fascistas o bien sustituyéndolos por otros organismos de clara

<sup>18</sup> Giuseppe Scarascia, «L'Opera Nazionale di Assistenza all'Italia redenta», *Annali dell'istruzione elementare*, 1 (enero- febrero de 1926): 31-41.

<sup>19</sup> Informaciones sobre las actividades de la asociación se pueden encontrar en el *Gruppo d'azione per le scuole rurali del Piemonte. Relazione sull'opera compiuta negli anni 1923-24, 1924-25* (Torino: Tipografia Roggero & Tortia, 1925).

<sup>20</sup> Los datos se toman de la Tabla II publicada en Guido Ruberti, «Fondamento e caratteri della scuola elementare attraverso la più recente indagine statistica», *Annali dell'istruzione elementare*, 1, (enero-febrero de 1928), 43.

confianza política. Junto con la expulsión de personas no gratas, se inició una campaña de deslegitimación de las entidades delegadas por parte de los sectores más extremistas del fascismo —como la Asociación Nacional de Maestros Fascistas (*Associazione Nazionale Insegnanti Fascisti*), de ahora en adelante llamada ANIF— que no compartían la decisión tomada por el gobierno de confiar a organismos privados la gestión de un sector importante de la educación primaria. El 15 de abril de 1927, por ejemplo, en *La Escuela Fascista* (*La scuola fascista*), órgano de ANIF, se publicó un artículo en el que se criticaba el excesivo poder entregado a las entidades delegadas, y se reafirmaba el principio de que «el Estado fascista no debería delegar en nadie, cualesquiera que sean sus méritos, lo que es tarea suya» ya que la «escuela de educación primaria es su territorio privilegiado, sin derecho a condominio». <sup>21</sup>

A estas polémicas respondía *La Nueva Escuela Italiana* (*La Nuova Scuola Italiana*), revista relacionada con el Ente Nacional de Cultura, última frontera desde un punto de vista periodístico para la defensa de las entidades, junto con *El Grupo de Acción* (*Il Gruppo d'Azione*), boletín del Grupo de Acción de las Escuelas del Pueblo de Milán (*Gruppo di Azione delle Scuole del Popolo di Milano*). En una serie de artículos publicados en la primavera de 1928 la revista recordaba cómo las asociaciones habían nacido con la Reforma Gentile, que fue definida por Mussolini como «la más fascista de todas las reformas», una circunstancia que hacía incomprensibles las críticas de los que blandían el argumento según el cual estas no estarían actuando por voluntad expresa del Estado, o peor, que manifestaban simpatías antifascistas. <sup>22</sup>

No menos fácil fue la vida para la Animi. A principios de 1926 se le involucraba en una agria disputa entre Lombardo Radice y algunos colaboradores de Gentile, ya alineados en posiciones fascistas, a causa de los repetidos artículos críticos hacia ANIF escritos por el pedagogo siciliano en *La Educación Nacional* (*L'Educazione Nazionale*). Quien contestó a Lombardo Radice fue *La Educación Política* (*L'Educazione Politica*), revista dirigida por el mismo Gentile, en un editorial firmado y titulado *La redacción* (*La redazione*), en el que al educador se le acusaba de «antifascismo académico» y de ser un «campeón del moralismo aventino». Para

<sup>21</sup> «Sclassificazione di scuole», *La scuola fascista*, (15 de abril de 1927): 6.

<sup>22</sup> «La scuola rurale unica mista», *La nuova scuola italiana*, 25 (18 de marzo de 1928): 754-756.

terminar el artículo se sacaba a relucir la Animi, y se le acusaba de un «insípido y ridículo laicismo».<sup>23</sup>

Pero el accidente más grave se produjo —según recuerda Zanotti Bianco— en marzo de 1928, cuando el ministro envió una carta al presidente de la Animi que condicionaba su labor. Tal y como se enteraron después por una circular ministerial, la reunión tenía un propósito meramente político: «la *fascistización* de las escuelas rurales no clasificadas y la formación a implantar de los «Balilla» y de las Jóvenes Italianas (*Giovani Italiane*)», y la solicitud a los organismos de su «ferviente e incondicional labor para la aplicación íntegra de las directrices marcadas al respecto por el Muy Honorable Ministro en obediencia a la precisa voluntad del *Duce*».<sup>24</sup> Esta vez la renuncia de la Animi a la delegación fue definitiva: habiéndose liberado de una carga que ya no podía soportar bajo tales condiciones, la asociación podía ahora centrarse en otras cuestiones, en particular en la gestión de los jardines de infancia. El régimen no dudó en aprovecharse de esta situación para llevar a cabo ese proceso de *fascistización* de la escuela rural siempre anhelado: por Decreto 2176 del 6 de septiembre de 1928 se estableció la avocación de las escuelas no clasificadas de Sicilia y Calabria a la Obra Nacional Balilla (*Opera Nazionale Balilla*) —de ahora en adelante llamada ONB—, y de este mismo tipo de escuelas en Cerdeña al Ente de Cultura y Educación de Cerdeña (*Ente di Cultura e di Educazione della Sardegna*).<sup>25</sup> La ONB vio así como se le entregaba en las dos regiones meridionales un conjunto de 477 escuelas que adoptaron la nueva denominación de Escuelas Rurales Obra Nacional Balilla (*Scuole Rurali Opera Nazionale Balilla*), además de un elevado número de escuelas nocturnas.<sup>26</sup> Al año siguiente heredó también la gestión de las escuelas rurales de Cerdeña. La avocación a la ONB de las escuelas rurales de Calabria, Sicilia y Cerdeña supuso un cambio relevante, en especial por razones políticas, ya que esta experiencia constituyó una especie de laboratorio para la creación de la nueva escuela fascista.

<sup>23</sup> Carta de Piacentini a Gentile, 5 de marzo de 1926, Correspondencia, carpeta 4454, Archivo «Giovanni Gentile».

<sup>24</sup> Umberto Zanotti Bianco, *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita* (Roma: Collezione Meridionale, 1960), 54-55.

<sup>25</sup> *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 42, (16 de octubre de 1928): 3384-3385.

<sup>26</sup> «Le Scuole dell'Opera Nazionale Balilla nell'anno 1928-29», *Annali dell'istruzione elementare*, 5, (octubre de 1929): 94-95.



Con el ascenso al ministerio de Balbino Giuliano, que tuvo lugar en septiembre de 1929, las entidades delegadas parecían encontrar una protección bajo cuya ala podían protegerse de los ataques de aquellos sectores del fascismo más extremistas que exigían el traspaso de todas las escuelas rurales al Estado o a la *Opera Balilla*. El nuevo ministro, que se consideraba discípulo de Gentile, se preocupaba sin duda por la suerte de las entidades, teniendo en cuenta que desde junio de 1925 hasta ese momento había ocupado el cargo de presidente del Ente Nacional de Cultura, asociación que gestionaba las escuelas rurales no clasificadas en Toscana y Romaña. Una primera oportunidad de demostrarlo fue su intervención en la Cámara, a finales de marzo de 1930, durante la cual dos diputados exigieron el traspaso de todas las escuelas rurales a la *Opera Ballila*, uniformando el resto del país con lo que se había hecho hasta entonces en Calabria, Sicilia y Cerdeña.<sup>27</sup> Fue, sobre todo, el diputado Francesco Bascone —uno de los fundadores de la Corporación de la Escuela (*Corporazione della Scuola*)— quien declaró que el Estado no podía renunciar a la formación de una parte considerable de los jóvenes, después de haber afirmado el principio según el cual la educación era una función eminentemente estatal. En 1930, el asalto a las escuelas gestionadas por las entidades fracasó, pero en la práctica solo se pospuso. A cambio, la *Opera Balilla* había conseguido extender sus tentáculos también sobre las escuelas rurales (tanto las escuelas rurales administradas por el Estado, como las no clasificadas gestionadas por las entidades) a través de otros tres instrumentos: la afiliación de los alumnos a quienes se les concedía el título de Balilla y de Pequeña Italiana, la asignación educación física a un instructor de la ONB, y la politización de la enseñanza con la celebración del *Duce* y del Régimen.<sup>28</sup> El nivel de *fascistización* de la escuela rural, por tanto, no debía ser tan diferente en comparación con el que caracterizaba al resto de las escuelas de educación primaria.

Sin embargo, esto ya no era suficiente a principios de los años treinta. El cerco a la escuela rural se hizo más intenso, de hecho, con la llegada al poder en julio de 1932 del nuevo ministro, Francesco Ercole. Bueno es recordar que él había sido uno de los signatarios del orden del día

<sup>27</sup> «La scuola elementare nella discussione del Bilancio dell'Educazione Nazionale», *La nuova scuola italiana*, 28, (13 de abril de 1930): 7.

<sup>28</sup> Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista, 1922-1943* (Firenze: La Nuova Italia, 1996), 332.

presentado por el diputado Bascone pocos meses antes en la Cámara, en el que se pedía de nuevo la avocación de las escuelas no clasificadas al Estado. Su posición con respecto a este tema, por lo tanto, se conocía hacía tiempo y no hará falta mucho para ver qué acciones implantaría. A partir de los primeros meses de 1933 las entidades delegadas quedaban, por orden del ministro, sujetas a una auditoría contable y administrativa, presentada como un acto informativo, pero en realidad orientada a debilitar las entidades y a intimidar a sus dirigentes. Sin embargo, dicha inspección no dio los resultados esperados.<sup>29</sup>

El año escolar 1933-1934 comenzaba, por tanto, con muchas sombras para las entidades delegadas, al mismo tiempo que se sucedían las voces por los pasillos ministeriales acerca de inminentes medidas del gobierno. Se llegó, pues, a mediados de noviembre, cuando la noticia que muchos esperaban apareció en los periódicos. A la prensa se le había remitido un «comunicado extraoficial» en el que se preanunciaba que, a partir del siguiente año escolar 1934-1935, se quitaría la gestión de las escuelas rurales únicas operativas en los territorios de Génova, Turín, Milán, Venecia, Bolonia, Florencia, Nápoles y Campobasso a las organizaciones que hasta la fecha la habían llevado, y se confiaría a la *Opera Balilla*, mientras que las escuelas rurales únicas de la zona de Trieste se entregarían a la Onair.<sup>30</sup> De las organizaciones activas hasta ese momento permanecerían, por tanto, en funcionamiento —además de la Onair y de la ONB—, solo el Ente Pugliese de Cultura y las Escuelas para los Campesinos del Agro Romano.

La noticia de la retirada de la delegación a la mayoría de las asociaciones anticipada en noviembre de 1933 se convirtió en realidad con el Decreto de 15 de junio de 1934, que establecía la transferencia a la *Opera Balilla* de las escuelas rurales únicas de Lombardía, Piamonte, Veneto, Liguria, Emilia, Toscana, Campania y Molise, administradas hasta entonces por entidades delegadas.<sup>31</sup> Permanecían en funcionamiento las

<sup>29</sup> Alessandro Marcucci, *La scuola di Giovanni Cena: Per la scuola popolare* (Torino: G.B. Paravia e C., 1948), 219.

<sup>30</sup> «Nelle scuole rurali delle Associazioni delegate», *I diritti della scuola*, 7 (19 de noviembre de 1933): 103-104; «La gestione delle scuole uniche rurali», *La nuova scuola italiana*, 9 (19 de noviembre de 1933): 6.

<sup>31</sup> Renato Marzolo, «La scuola rurale dell'Opera Balilla», *Annali dell'istruzione elementare*, 1 (febrero de 1935): 19.

escuelas del Agro Romano en Lacio, Abruzzos, Marcas y Umbría, mientras que el Ente Pugliese de Cultura pudo continuar funcionando en Apulia y Lucania. Por último, la Onair pudo mantener la delegación en Venecia Tridentina, a la que añadió Venecia Julia.<sup>32</sup>

Que esta situación no duraría mucho tiempo estaba claro, incluso para las personas directamente afectadas. Como se temía, el golpe de gracia llegó con el Decreto del 25 de febrero de 1935, por medio del cual el nuevo ministro de Educación Nacional, De Vecchi Di Val Cismon, dispuso para el año escolar 1935-1936 la transferencia a la ONB de las escuelas no clasificadas presentes en el territorio de Roma, L'Aquila, Ancona, Perugia, Bari y Potenza. En otras palabras, se retiraba de este modo la delegación a las Escuelas del Agro Romano y al Ente Pugliese de Cultura.<sup>33</sup> Incluso, desde un punto de vista formal, se quiso sancionar la nueva condición jurídica de las escuelas no clasificadas. Así, en junio de 1935, estas adoptaron el nombre de «escuelas rurales».<sup>34</sup>

Absorbida por la *Opera Balilla*, la escuela rural se convirtió en el terreno privilegiado en el que experimentar con la formación del nuevo campesino fascista, cuyas virtudes tenían que ser la sobriedad, la laboriosidad, el orgullo y el amor por la patria. El campo era el lugar en el que vivir, con un alto sentido de la dignidad, la verdadera vida sencilla y frugal, en contraposición al lujo y a las comodidades ostentadas en las ciudades corruptoras del alma del agricultor, de acuerdo con la política «ruralizadora» del Régimen. Los jóvenes campesinos podían por fin educarse en un ambiente sano, en el culto a la Patria y en el amor por su propia tierra, por lo que el viejo lema «libro y mosquete» —que daba la idea de un militante dedicado al estudio, al ejercicio físico y al uso de las armas para defender la revolución—, se podía sustituir, en opinión del senador Nicola Pende, por otro mucho más apropiado para indicar la «verdadera regeneración integral de la escuela fascista: libro, mosquete y azada».<sup>35</sup>

Con el advenimiento de Giuseppe Bottai al Ministerio en noviembre de 1936, el proceso de *fascistización* de la escuela rural alcanzaba su pun-

<sup>32</sup> *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale*, 29 (17 de julio de 1934): 1506-1507.

<sup>33</sup> *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale*, 13 (26 de marzo de 1935): 893-894.

<sup>34</sup> Charnitzky, *Fascismo e scuola*, 435.

<sup>35</sup> Nicola Pende, «La scuola fascista nella sua fase corporativa, imperiale e biologica», *Rivista pedagogica*, 3 (1937): 256.

to más alto. El nuevo responsable de la Educación Nacional, de hecho, prosiguió por el camino iniciado por sus predecesores destinado a intensificar el control sobre la educación primaria en el campo y a conferirle a esta una «orientación rural» más pronunciada, introduciendo esta rama de la enseñanza en su forma más compleja y estructurada representada por la *Carta de la escuela* (*Carta della Scuola*), que cambiaría todo el edificio educativo nacional después de la Reforma Gentile.<sup>36</sup> El acto más importante, desde este punto de vista, fue la avocación al Estado de casi todas las escuelas rurales en Italia, establecida por el Decreto 1771 del 14 de octubre de 1938. De acuerdo con esta disposición, a partir del 1 de enero de 1939 las escuelas, antes gestionadas por la *Opera Balilla* —sustituida en octubre de 1937 por la Juventud Italiana del Littorio (*Gioventù Italiana del Littorio*)—, pasaron directamente bajo la autoridad del Ministerio, a excepción temporal de las pocas escuelas que le quedaban al Ente Escuelas para los Campesinos del Agro Romano, a la Onair y a las entidades de mejora agraria.<sup>37</sup>

La definición de escuela rural también cambió: ahora se consideraban como tales las escuelas de educación primaria de las capitales de municipios, entidades geográficas menores o aldeas, con un número de niños en edad de obligada escolarización no superior a 250 ni inferior a 20, y cuando se tratara de lugares habitados por una población dedicada principalmente a la agricultura. Para satisfacer los deseos de los maestros, que desde tiempo atrás se quejaban de la desigualdad de trato con respecto de los colegas de las escuelas urbanas, Bottai abrió el camino para una mejora de la perspectiva laboral que les hizo entrever mejores condiciones salariales. Desde un punto de vista cuantitativo, las escuelas rurales a fecha del 1 de enero de 1939 eran 7.170, en el año 1939-1940 subieron a 7.529 y en 1940-1941 a 8.129. En esos años, fue posible ampliar, en muchos casos, la etapa de primaria, con el establecimiento del cuarto y, a veces, el quinto curso.

Mientras tanto, con la nueva reorganización del sistema educativo previsto por la *Carta de la escuela* (1939), el mismo concepto de escuela rural evolucionó con respecto a lo redactado por la pedagogía idealista y a lo llevado a la práctica por la Reforma Gentile. De hecho, la reforma,

<sup>36</sup> Charnitzky, *Fascismo e scuola*, 440-469.

<sup>37</sup> Ministero della Educazione Nazionale, *Scuole Rurali* (Roma, 1940), 5.

con el objetivo de introducir en Italia la llamada «escuela del trabajo» —de acuerdo con la IX declaración de la *Carta de la escuela*, que preveía la preparación al trabajo manual de los niños de nueve a once años de edad—, empujó la escuela rural a definirse en sentido práctico siendo su finalidad la de formar al buen y laborioso trabajador del campo. Sin embargo, la reforma tenía que ser ante todo una reforma espiritual, incluso antes de abordar el aspecto económico y productivo. Tenía que cambiar la mentalidad y la cultura con el fin de construir un sistema de valores para los jóvenes campesinos que pusiera en el centro el campo, el trabajo agrícola y su ética.

En una Italia ya exhausta por tres largos años de guerra, se establecía finalmente mediante la Ley del 31 de mayo de 1943 que las escuelas rurales todavía gestionadas por la Onair y las Escuelas para los Campesinos del Agro Romano tendrían que pasar al Estado a más tardar el 30 de septiembre de ese año. El armisticio del 8 de septiembre y la escalada de los acontecimientos bélicos con la ocupación alemana de Italia terminarían por hacer innecesaria cualquier medida legislativa que apuntara a la consagración de uno de los principios más preciados del fascismo, aquel según el cual solo el Estado ético tendría que haberse ocupado de la educación de sus jóvenes, también de aquellos del campo, con el fin de forjar el hombre nuevo deseado por Mussolini. ■

### Nota sobre el autor

LUCA MONTECCHI es investigador de Historia de la Educación en la Universidad de Macerata. Profesor de Historia de la Educación e Instituciones Escolares de la Universidad de Perugia en el año académico 2016/2017, es autor de algunos estudios sobre la historia de la educación en el mundo campesino italiano entre los siglos XIX y XX.

### REFERENCIAS

- BERTONI JOVINE, Dina. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi, 1953.
- BONETTA, Gaetano. «Insegnare la cultura materiale. Istruzione agraria e lavoro manuale nell'Italia del XIX secolo». In *Storia delle Istituzioni educative in Italia tra Otto e Novecento*, edited by Lucia Romaniello, 153-164. Milano: Amici del Museo del Risorgimento, 1996.

- CATARSI, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare, 1860-1985*. Firenze: La Nuova Italia, 1990.
- CHARNITZKY, Jürgen. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista, 1922-1943*. Firenze: La Nuova Italia, 1996.
- CHIOSSO, Giorgio. *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. Brescia: La Scuola, 1983.
- INZERILLO, Giuseppe. *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*. Roma: Riuniti, 1974.
- LEVRA, Umberto. *Il colpo di stato della borghesia. La crisi politica di fine secolo e l'età giolittiana*. Torino: UTET, 1982.
- MARCUCCI, Alessandro. *La scuola di Giovanni Cena: Per la scuola popolare*. Torino: G.B. Faravia, 1948.
- MONTECCHI, Luca. *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: Eum, 2015.
- ZANOTTI BIANCO, Umberto. *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*. Roma: Collezione Meridionale, 1960.

## DE LA ESCUELA APOSENTO A LA ESCUELA «PRESIDENTE TRUJILLO». TRANSFORMACIONES ESPACIALES Y GENEALÓGICAS EN LA ESCUELA RURAL DOMINICANA, 1844-1944

*From Chamber-School to the «President Trujillo» School. Spatial  
and genealogical transformations in the Dominican rural school,  
1844-1944*

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos\*

Fecha de recepción: 30/03/2017 • Fecha de aceptación: 25/05/2017

**Resumen.** El tránsito histórico al que alude este escrito describe el proceso de formación del sistema de escolarización de masas moderno en la República Dominicana. Parcialmente pública en sus inicios republicanos, cuando emergió de la entraña del espacio domiciliario del profesorado, la educación provista por el Estado avanzaría lentamente hacia formas más plenas de libre acceso a la escuela. Entre las cuasi públicas escuelas-aposento de 1844 y las escuelas «Presidente Trujillo» de la dictadura dominicana nacidas en 1933, se verifica no sólo el progreso del acceso libre y gratuito del ciudadano a la enseñanza pública, sino la transformación profunda del espacio y las relaciones sociales que daban vida a la escuela.

Este escrito analiza la gran transformación que comportó la eclosión de las escuelas «Presidente Trujillo», como modalidad escolar basada en el espacio aislado, de propiedad pública, al que podía gratuitamente acceder la población rural. Aunque focalizaremos el proceso de transformación del espacio escolar rural, nuestro principal interés analítico reside en la configuración y el cambio en las relaciones sociales entramadas por el desarrollo de la enseñanza pública, entendiendo por tales tanto las basadas en procesos de poder e interés derivados de la articulación entre poder público y estructuras sociales como las fundadas en la epistemología social que pretendió regularla durante el primer siglo de vida republicana de la sociedad dominicana (1844-1944).

**Palabras clave:** Espacio escolar; epistemología social; sistema de escuela pública; poder; genealogía.

---

\* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ex Rancho Los Uribe. Santa Cruz Atzacapotzaltongo. Toluca. Estado de México. México. j\_alfonseca@yahoo.es



**Abstract.** *The historical transition referred to in this paper describes the development of the modern mass schooling system in the Dominican Republic. It was partially public in its republican beginnings, when it emerged from the heart of the teacher's home space under the model we call chamber-school, an education provided by the state that would slowly move towards more complete forms of free access to school. Between the 1844 quasi-public chamber-schools and the «Presidente Trujillo» schools of the 1930-1961 dictatorship, citizens' open and free access to public education took place, accompanied by a profound transformation of spatial and social relations that gave life to the school.*

*This paper analyzes the great transformation that the emergence of the «Presidente Trujillo» schools represented, as a school system based on a publicly-owned, isolated space, one which the rural population could access freely. Although we focus on the process of rural school spatial transformation, our main analytical interest lies in the configuration and change of social relationships that the development of public education entailed. We wish to understand both those relationships based on processes of power and interest derived from the articulation between the State and civil society; for example, those processes founded on the social epistemology that intended to regulate education during the first century of republican life of Dominican society (1844-1944).*

**Keywords:** *School space; social epistemology; public school system; power; genealogy.*

## INTRODUCCIÓN

Fue por un gesto de desprendimiento patrio, en la primera Navidad que vivían los dominicanos como pueblo independiente, por lo que circuló un 24 de diciembre de 1844 en las calles del viejo Santo Domingo de Guzmán una hoja suelta en la que el maestro Manuel Aybar declaraba:

Habiéndome encargado el Gobierno la dirección de la escuela primaria, facultándome a tomar por mi propia cuenta los demás niños que me sean convenientes, hago saber que tendrá lugar la apertura de dicho establecimiento el día dos de enero del año entrante, en mi misma casa, por un favor particular. Aquellos que vinieren provistos de una orden del Secretario de Estado del Despacho de Justicia, Instrucción Pública y Relaciones Extranje-

ras, su enseñanza es gratuita, en cuyo número se preferirán los hijos de militares que hayan servido a la Patria o de personas pobres que no puedan por sí satisfacerla.<sup>1</sup>

Uno entre la corta lista de preceptores particulares de la ciudad en aquel aciago año de la independencia nacional, el aviso de Aybar sentaba los términos de su compromiso con el ideario patrio: recibir gratuitamente en su escuela a quienes portasen orden del Secretario del nuevo despacho de Instrucción Pública, lo mismo que a personas sin recursos para pagar la matrícula que continuarían aportándole un cierto número de niños que le fuesen «convenientes». Además de su esfuerzo, «como un favor particular» el maestro aportaría también a la gesta de la escuela pública el espacio de su propia casa.

Replicado seguramente por otros maestros, con el gesto de Aybar nacía la escuela pública dominicana del primer período republicano.<sup>2</sup> Bajo fórmulas que distaban de lo que por tal se entendería setenta años después, con la reforma escolar implantada por la Ocupación militar norteamericana de 1916-1924,<sup>3</sup> que sentó las bases para el desarrollo de un sistema moderno de escuela pública al servicio de la formación del Estado nacional, que luego re-articularía la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930-1961), profundizándolo hasta hacer emerger el moderno sistema de escuela pública en el país.

<sup>1</sup> Citado en: Emilio Rodríguez Demorizi, *Sociedades, cofradías, escuelas, gremios y otras corporaciones dominicanas* (Santo Domingo: Editora Educativa Dominicana, 1975), 174.

<sup>2</sup> Quizás por haberse educado en su escuela el patricio Juan Pablo Duarte, la efeméride de Aybar ha sido consignada como la del «primer maestro oficial que tuvo el naciente Estado», cosa que quizá sólo sea un dejo literario, pues existía interés por la enseñanza pública en muchos otros puntos del país. Francisco Antonio Pimentel, *Historia de la educación en la República Dominicana* (Santo Domingo: Editora Centenario, 2003), 86.

<sup>3</sup> Pretextando la incapacidad del Estado nacional para honrar acreencias financieras internacionales, la Infantería de Marina de los Estados Unidos inició en mayo de 1916 la ocupación militar de la República Dominicana, nación en la que permaneció hasta 1924. La ocupación formó parte de la política de dominio imperial desarrollada por los Estados Unidos en las Antillas desde 1898, cuando colonizaron Cuba y Puerto Rico, reeditándose luego en Haití (1915) y la República Dominicana. Las cuatro ocupaciones conllevaron hondas transformaciones de los sistemas escolares nacionales, que tendieron a centralizarse y a uniformarse. De hecho, la construcción de genuinos «sistemas de escuela pública» se convirtió en argumento legitimador de los actos de ocupación. Juan Alfonseca, «A Public School System. Ensayo sobre un concepto en la representación imperial norteamericana sobre la escuela popular en las Antillas, 1898-1934», en *El lenguaje de la educación: conceptos, metáforas y narrativas en los orígenes de los sistemas educativos nacionales (c.1870-1930)*, editor Eugenia Roldán Vera (Frankfurt am Main: Peter Lang) (en prensa).

Hasta que llegó este momento, el patrón de escuela pública proporcionado por el mítico maestro Manuel Aybar dominó en la escolarización dominicana. En este escrito llamaremos a ese patrón o modalidad de desarrollo de la institución escolar *Escuela-aposento*.

El tránsito histórico al que alude el título de este escrito, describe el proceso de formación del sistema de escolarización de masas *moderno* en la República Dominicana. Parcialmente pública en sus inicios republicanos, cuando emergió en la entraña del espacio domiciliario del profesorado, la educación provista por el Estado avanzaría lentamente hacia formas más plenas de libre acceso a la escuela; formas cuya aparición supuso la transformación del espacio y de las configuraciones sociales y políticas que habían sustentado hasta entonces la escuela. Entre la *cuasi* pública *escuela-aposento* del maestro Aybar, en 1844, y las escuelas «*Presidente Trujillo*» de la dictadura dominicana de los años treinta del siglo pasado, se verificó no sólo el progreso del acceso libre y gratuito del ciudadano a la enseñanza pública, sino la transformación profunda del espacio y las relaciones sociales que daban vida a la escuela.

Este escrito analiza la gran transformación que comportó la eclosión de las escuelas «*Presidente Trujillo*» en 1933, como modalidad basada en el espacio aislado, de propiedad pública, al que podía gratuitamente acceder la población rural. Se trata de un estudio exploratorio, basado en fuentes de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, amén de los contados estudios disponibles sobre la historia escolar de la República Dominicana.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Poseedora de una rica historia educacional —que comprende desde el accionar de educacionistas insignes como Eugenio María de Hostos, intelectual de talla continental, hasta el empleo de la escuela pública como auténtico *aparato ideológico* en favor del Estado totalitario—, lastima la corta bibliografía general existente, esencialmente reducida a: Danilo De los Santos, «El pensamiento y la institución educativa en la sociedad dominicana», *Revista Eme-Eme*, 4, (1978); José A. Fiallo y Alejandrina Germán, *Formación de maestros y maestras en República Dominicana, 1844-1992* (Santo Domingo: INTEC, 1999); Raymundo González, *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana (1879-1894)*, Tomo I y II, (Santo Domingo: Archivo General de La Nación, 2007); Jacobo Moquete, *Filosofía y política de la educación dominicana* (Santo Domingo: Editora Universitaria, 1986); Ramón Morrison, *Historia de la educación en la República Dominicana (Desde sus más remotos orígenes hasta 1900)* (Santo Domingo: Editora Taller, 1995); Consuelo Nívar, *Sistema educativo en la República Dominicana* (Ciudad Trujillo: Librería Dominicana, 1952); Gregorio B. Palacín, «Cien años de educación nacional», *Revista de Educación*, 73 y 74 (1944); Roberto Santos, *Pasado, presente y perspectivas de la educación nacional institucionalizada* (Santo Domingo: Editora Alfa y Omega, 1983), amén de los trabajos antes citados de Demorizi y Pimentel. El lapso que va de

Aunque focalizaremos el cambio del espacio escolar rural, nuestro principal interés analítico lo es la configuración y el cambio en las relaciones sociales entramadas por el desarrollo de la enseñanza pública, entendiendo por tales tanto las basadas en procesos de poder e interés derivados de la articulación entre el poder público y las estructuras sociales como las fundadas la epistemología que pretendió regularla durante el primer siglo de vida republicana (1844-1944).<sup>5</sup>

Organizamos esta exposición en tres giros argumentales. El primero de ellos —La Escuela-Aposento—, trata sobre la emergencia de esta modalidad escolar en el tránsito del pueblo dominicano a la condición de nación independiente (1844) y examina sus tendencias de expansión durante los poco más de setenta años que median entre el nacimiento de la república y su parcial suspensión por la intrusión del poder imperialista norteamericano en 1916. El segundo —Hacia la escuela «Presidente Trujillo»: la ocupación norteamericana y la reforma escolar, 1918-1924— trata sobre el ocaso del modelo de escuela-aposento que había sustentado la expansión de la enseñanza primaria pública dominicana hasta entonces por los obstáculos que este planteaba a la reforma educacional impulsada por la ocupación militar, que fue la que hizo propiamente emerger el sistema de escolarización pública de masas en la sociedad dominicana, creando las bases jurídicas e institucionales para su posterior profundización y consolidación durante la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930-1961), cuando el modelo escolar de escuela rural basado en el espacio aislado, de propiedad pública, se entronizó como mecanismo de

---

la ocupación norteamericana a la entronización de la dictadura de Rafael L. Trujillo (1916-1935), apenas ha sido abordado en los estudios de Bruce Calder, *El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924* (Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana, 1989) y A. J. Angulo, *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror* (New York: Palgrave Macmillan, 2012). Aunque cuenta con una extensa bibliografía apologética, el lapso de la dictadura trujillista apenas ha sido abordado. Equipo de Investigaciones Sociales, «La educación bajo la dictadura trujillista: una bibliografía», *Ciencia y Sociedad*, 12 (1), (1987).

<sup>5</sup> Aludimos la presencia de un campo epistemológico y genealógico a título indicativo, brindando esporádicas referencias, por imposibilidad de comprometer —en el marco de este escrito— el análisis del papel jugado por el conocimiento en el establecimiento de marcos legítimos de acción en la enseñanza pública y, por ende, de las bases epistemológicas de las relaciones de poder genealógicas que proporcionó el avance y la reforma de la escuela pública dominicana al cabo de esa centuria. Inspiramos nuestra lectura en las ideas de Popkewitz y Marshall sobre el conocimiento, la genealogía y la reforma escolar. Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas* (Madrid: Ediciones Morata, 1994); James D. Marshall, «Foucault y la investigación educativa», en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, editor Stephen J. Ball (Madrid: Ediciones Morata, 1994), 15-33.

encuadramiento social del campesinado, circunstancia que constituye la materia del tercer giro argumental —La escuela «Presidente Trujillo» y el encuadramiento social del campesinado dominicano, 1933-1944—.

En el curso de nuestra argumentación ilustraremos, sustantivamente, cómo la emergencia del moderno sistema de escuela pública de masas supuso, en la formación social dominicana como lo supuso también in-variantemente en el plano internacional, la pugna entre niveles de poder y jurisdicción de municipios, provincias y gobierno nacional. El proceso de centralización del sistema en favor de este último conllevaría la disolución y la rearticulación de los sistema de relaciones sociales de poder y genealogía que sustentaban la escolarización en el medio rural.

## LA ESCUELA-APOSENTO

La patriótica iniciativa de Aybar ilustra la génesis de la *escuela-aposento* como modelo que protagonizaría el desarrollo de la escuela pública dominicana durante décadas, dotándola de una escena material y de un entramado de relaciones de poder que sólo podría conmovir la intrusión de un poder externo. En aquél 1844, Aybar era uno entre los varios preceptores particulares que típicamente regenteaban escuelas en su propio domicilio. Conducía una escuela *privada* que devino *pública* por efecto del exhorto patrio del nuevo gobierno, que le encargó recibir alumnos remitidos por la Secretaría del ramo. Así, en la nueva trama republicana, a la escuela de Aybar concurrirían en lo sucesivo dos tipos de alumnos: los visados por el gobierno central y los que pagaban por aprender. Los segundos se conocerían como particulares o pensionistas; los primeros de modo gratuito o *público*, gracias al subsidio que —seguramente— le retribuyó el gobierno por recibirlos, como tendería a practicarse desde entonces.

En las precarias condiciones fiscales de temprana independencia, la existencia de ese sector de escuelas-aposento privadas fue la que permitió al naciente Estado nacional concretar el compromiso con la enseñanza pública que mandaba la Constitución,<sup>6</sup> instaurándose un modelo de cultura escolar que perviviría por décadas.

<sup>6</sup> «Será creada la instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita en todos los ramos de la enseñanza primaria», rezaba la primera constitución votada en San Cristóbal en 1844. *Constitu-*

Así, hacia 1860, de las 35 escuelas primarias existentes en la ciudad capital de Santo Domingo sólo cuatro eran públicas y operaban bajo el modelo domiciliario descrito con alumnos subvencionados por el Ayuntamiento y alumnos *pensionistas*.<sup>7</sup> También por esos días, la progresista ciudad de La Vega contaba enseñanza pública en planteles que Hernández describe así: «Una escuela la integraba un preceptor con un grupo de alumnos o un director y uno o dos maestros ayudantes y sus alumnos [...] las clases se impartían en la misma casa del preceptor o en una enramada anexa».<sup>8</sup>

Veinte años más tarde, el modelo de escuela-aposento predominaba como realidad básica de la enseñanza provista por el Estado, asistiendo alumnos públicos a escuelas particulares domiciliarias, cuyos preceptores recibían subvención del Ayuntamiento por hacerlo. Los censos escolares impulsados por la Secretaría de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública entre 1881 y 1883, lo revelan como espacio característico de la enseñanza pública ofrecida en las Comunes que contaban con ella.<sup>9</sup>

Pocos locales de escuela a finales del XIX eran de propiedad pública; generalmente, los ayuntamientos los rentaban. Muchos de ellos eran propiedad del maestro, que instalaba la escuela en aposentos del propio domicilio, o en aposentos del domicilio de otros vecinos o de viviendas desocupadas poseídas por éstos; en muy raras ocasiones, tales viviendas habían sido construidas con ese fin.<sup>10</sup>

*ción política y reformas constitucionales 1844-1942* Tomo I, (Santiago de los Caballeros: Editorial El Diario, 1934), 14.

<sup>7</sup> *Revista Quincenal Dominicana*, 8, (1860). Citada por Demorizi, *Sociedades, cofradías*, 174.

<sup>8</sup> Alfredo Hernández Figueroa, *La Vega, 25 años de historia. 1861 – 1886*. Tomo II (Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2007), 22.

<sup>9</sup> La Común es una unidad política equivalente al Municipio. No todas las Comunes del país contaban con escuela pública en 1880. Existía en las más ricas, acrisolando cierta tradición escolar las de Santo Domingo, Santiago, Puerto Plata, La Vega, Moca, Montecristi y San Pedro de Macorís. Sin embargo, no pocas de la zona fronteriza, de la llanura oriental y del macizo montañoso del suroeste carecían de ella.

<sup>10</sup> Una descripción de la escuela municipal de Azua muestra rasgos del espacio domiciliario privado en que se albergaba: «su local, que gana del municipio \$7 de alquiler, carece de las condiciones que debe tener un edificio destinado a la instrucción, pues [...] los dos salones de que se compone [no] se prestan a una organización eficaz entre 40 alumnos al cuidado de un solo profesor». Junta Provincial de Estudios, febrero 1881, Justicia e Instrucción Pública, legajo 300216, Archivo General de la Nación (AGN).

**Cuadro 1**  
**Inscripción escolar según tipo de matrícula en comunas dominicanas**  
**1881-1883**

Común	Nombre del plantel	Municipio	Particular	Gratis
Azua	De Niñas	41	4	3
	De ambos sexos		10	21
	Municipal N° 1	30	13	11
	Preparatoria	17	3	
Barahona	De Niños	18	16	
Bonao	Municipal de Niños	10	5	
Hato Mayor	De Varones	10	7	
Higüey	Municipal y Particular de niñas 1	12	10	
	Municipal y Particular de niñas 2	12	11	
	Municipal y Particular de Niños	14	29	
La Vega	De Niños del Corozo	10	6	1
	Municipal de Niñas	29	2	9
	Municipal de Niñas "Los Ángeles"	20		6
Moca	El Corazón de Jesús	40	12	5
	Santa Ana	40	6	64
	Particular incompleta de Juan López	10	27	
Monte Cristi	Superior de Varones	20	11	15
	Particular de Niñas		5	25
Ocoa	De Varones de Guaraguanó	18		3
	De Niños	13	12	
Puerto Plata	Municipal de Niñas La Caridad	20	9	10
	Municipal de Niñas La Inmaculada	20	2	8
	Municipal de Niñas La Fe	20	6	
	Municipal de Niñas La Esperanza	20	5	
Sabaneta	Municipal de Niños	20	11	15
	Municipal de Niñas		5	25
Samaná	Municipal	19	17	
San Cristóbal	Clase Municipal y Particular de la Común	20	14	
Santiago	San José	33	24	54
	Santa Teresa de Jesús	32	11	5
	De Hembras	30	4	3
	Elemental de Marilópez	25	1	20
	Elemental de Cruz de Licey	20		
	Elemental de Guazumal	26		9
	Elemental de Gurabo	28		
	Elemental de Canca	30		
	Elemental de Palmar	16		

Fuente: elaborado a partir de expedientes de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.



El cuadro anterior muestra el carácter parcialmente público que ostentaba lo que se conocía como «escuela pública», institución que típicamente integraba en su matrícula los tipos de alumno señalados —públicos y pensionistas—, si bien ya para entonces existe una curiosa tercer categoría: los gratuitos.<sup>11</sup>

Aunque la documentación de las Juntas Provinciales de Estudios suele consignar el estatuto jurisdiccional del local escolar con categorías como *Propio*, *Del Ayuntamiento* o *Alquilado*, no incluimos en el cuadro esa información por no ser unívoca. En especial, la categoría «propio» crea duda, pues se la empleó tanto para señalar que el local era propiedad del Ayuntamiento como de que lo era del maestro. Generalmente resultaba lo segundo, pues resultaba atractivo para el erario comunal el que el maestro entregase sin costo (como lo hiciera antes el maestro Aybar) un aposento del domicilio como espacio para la escuela o que, incluso, cobrase una módica suma por el alquiler del mismo.<sup>12</sup>

Al doblar del siglo, la escuela-aposento hegemonizaba el desarrollo escolar dominicano, cosa que sucedía a pesar de la labor crítica del movimiento normalista inspirado por el educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos.<sup>13</sup> Según un informe elaborado por el inspector de escuelas municipales de la ciudad de Puerto Plata en 1890, más de la mitad de los planteles a los que asistían alumnos públicos se alojaban en el domicilio de los preceptores.<sup>14</sup> Incluso en la ciudad de Santo Domingo,

<sup>11</sup> Hoy, el alumno del plantel público asiste gratuitamente; la curiosidad que se señala deriva del hecho de que el alumno gratuito ostentase —tal y como lo rezan las anotaciones a los registros escolares de la época «Pobreza de Solemnidad»— y que el «público» pudiese, incluso, ser relativamente pudiente. Sin duda, la propia constitución histórica de los conceptos entrañaba distintas genealogías sociales en relación con la entrañada por las categorías de adscripción gestadas por la escolarización pública de masas. Sobre el valor heurístico del estudio del movimiento histórico de los conceptos educacionales puede verse, por ejemplo, el trabajo de Eugenia Roldán. Eugenia Roldán Vera, «Instrucción pública, educación pública y escuela pública: Tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana, 1780-1833», en *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, editores Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara (Buenos Aires, Prometeo, 2014).

<sup>12</sup> Al consignar el gasto en alquiler de local, algunos reportes municipales lo indican señalando cosas aparentemente paradójicas como: «Dos pesos (2\$) mensuales; Propio».

<sup>13</sup> González, *Documentos para la historia*, Tomo I, 1-33.

<sup>14</sup> *Informe del Inspector Examinador de las Escuelas Municipales y Discursos pronunciados en el Colegio «El Nacional»* (Puerto Plata: Ayuntamiento de Puerto Plata, 1890).

cuna del normalismo, el informe que el Inspector Médico de Escuelas rindió sobre el ciclo escolar de 1915-1916 señalaba:

Todas las escuelas primarias están instaladas en viviendas particulares que por sus condiciones higiénicas son, por regla general, inadaptables para destino escolar, pues además de ser sus departamentos de escasas dimensiones, caprichosamente distribuidos, carecen de luz apropiada, de ventilación suficiente y sus patios son por lo regular tan reducidos que no pueden destinarse a esparcimiento de los niños.<sup>15</sup>

Aún en 1919, al cumplirse el segundo año de la reforma implantada por el gobierno militar, 45 % de las escuelas urbanas y 62 % de las rurales de la provincia de Puerto Plata se alojaban en viviendas que recibían uso *escolar y habitacional*, según consigna el censo provincial realizado ese año, hecho que muestra la persistencia del modelo en áreas urbanas y su difusión en los campos, que habían venido escolarizándose desde principios de siglo, principalmente desde el gobierno modernizador del general Ramón Cáceres (1907-1911).<sup>16</sup>

### **La escuela-aposento y su inserción política y genealógica en el orden pueblerino**

La expansión de la enseñanza pública mediante la subsunción de la escuela-aposento particular tendió a configurar estructuras de interés y poder basadas en su pervivencia como modelo de escolarización. Resulta importante analizarlas por ser éstas las que protagonizaron el sordo debate sobre el establecimiento de un sistema de escuela pública que implicó la reforma de la ocupación norteamericana.

---

<sup>15</sup> El informe brinda rasgos interesantes del orden cotidiano de la escuela-aposento: «he ordenado la clausura temporal de las escuelas Doña Mencía y M.<sup>a</sup> Nicolasa Billini; la primera en febrero de 1916 por haberse registrado dos casos de fiebre tifoidea en dos niños que habitaban en el mismo local: la segunda en abril por haber un caso de sarampión en un departamento contiguo al que se utiliza para las clases». *Informe médico-higiénico de las escuelas públicas de la ciudad de Santo Domingo. Año lectivo 1915-1916* (Santo Domingo: Impresora «Renacimiento», 1916), 4.

<sup>16</sup> *Censo de la común de Puerto Plata conteniendo otros datos estadísticos relativos a la misma y a la Provincia* (Puerto Plata: Ayuntamiento de Puerto Plata, 1919).

Como fue señalado, la escuela-aposento particular constituyó el espacio idóneo para que los ayuntamientos estableciesen la enseñanza pública en condiciones de costo adecuadas a sus rentas. De la circunstancia del mítico desprendimiento del maestro Aybar con que cobró vida a las realidades de los años posteriores, se afianzó en los ayuntamientos una suerte de pragmatismo económico, expreso en la descripción que hacía en 1883 el Gobernador de la provincia de Santiago al señalar: «Considero oportuno manifestar a Ud. que a excepción del local del Colegio Central Municipal, que cuesta al Ayuntamiento cincuenta y cinco pesos [...] los locales de las demás escuelas son propiedad de sus respectivos profesores, razón por la cual notará Ud. que no se paga por ellos alquiler alguno».<sup>17</sup>

De parte de los Ayuntamientos pareció existir ese tipo de racionalidad. De los 55 pesos fuertes que pagaba un Ayuntamiento como el de Santiago por el local donde operaba el Colegio Central, con sus 216 alumnos, a los dos, tres o cinco pesos que se solían pagar por los locales y aposentos que ocupaban las pequeñas escuelas de 40 alumnos en cualquiera de las comunes del país, resultaba evidente el atractivo «costo de oportunidad» que tal tipo de relación representaba para las rentas comunales.

Una suerte de mercado, atravesado por múltiples formas de poder e influencia, pareció existir en los pueblos en torno a las subvenciones dinerarias destinadas por los ayuntamientos al fomento escolar. Parentescos, relaciones cotidianas, formas de interés, eventualmente políticas partidarias pueblerinas, fueron factores que incidieron en la decisión de los ayuntamientos por contratar a tal o cual maestro, arrendar tal o cual vivienda como plantel o, incluso, decidir por cuál de las secciones rurales sujetas a la cabecera habría de iniciar la implantación de la escuela pública.

Una auténtica micropolítica local tendía su arena en derredor de la escuela-aposento y su pervivencia, modelo que fue foco de crítica permanente por parte de la intelectualidad normalista, que denunciaba los costos pedagógicos que representaba su sostenimiento. Su pervivencia no se basaba, como lo afirmaba en 1895 el presidente saliente del Ayuntamiento de Santo Domingo, en una suerte de política de corte humani-

<sup>17</sup> Pichardo, agosto 1883, Justicia e Instrucción Pública, legajo 300216, AGN.

tario («Obstáculos insuperables se han opuesto siempre a una reforma escolar; el aterrador fantasma de la miseria en que quedarán sumidos los actuales directores de esos planteles, ha detenido al Municipio en tan urgente necesidad!»),<sup>18</sup> sino en vínculos concretos y diferenciables entre actores de poder, como directamente lo denunciaría el intendente José Dubeau al informar sobre el impacto que la política tenía en el perfil pedagógico de las escuelas rurales de la provincia de Santiago:

Debo decirle [...] que el Poder Ejecutivo ha extendido nombramiento para Directores de varias escuelas, entre ellos a la Sra. Julia viuda Grau, para la escuela de Pastor que es municipal, donde había yo designado provisionalmente a la Sta. Mercedes Espinal, mui competente, mui virtuosa, en virtud de que la viuda Grau me había asegurado que no solicitaría. Del modo como pasan las cosas, el Intendente aquí es una irrisión porque cuando me niego a algo que me solicitan porque la lei no lo permite me contestan que «recurren a mí por pura forma, porque no tienen más que escribir a la Capital, i en el acto lo consiguen» [...] ¿Cómo puede ser que yo recomiende para puestos de escuelas a uno o más aspirantes, i que luego me sorprenda el nombramiento para alguno de cuya solicitud no he conocido?<sup>19</sup>

La razón pedagógica del intendente Dubeau se enfrentaba con la política clientelar del Ejecutivo nacional en 1916, cosa que revela un aspecto del tipo de politiquero partidario que pesaría sobre los ideales de mejora del cuerpo enseñante nacional durante muchos años más. Sin embargo, treintaicinco años atrás, en la provincia de Azua, era el ayuntamiento constitucional el que mostraba otra de las facetas de ese accionar político en derredor de los maestros y los espacios de enseñanza pública, al defender la autonomía del municipio (común) de la injerencia del nivel provincial a propósito del Sr. Romero Lujando, maestro de la escuela primaria de la cabecera, a quien se había autorizado a dar cabida en el plantel a un cierto número de alumnos pensionistas, cosa que objetaba

<sup>18</sup> González, *Documentos para la historia*, Tomo II, 337.

<sup>19</sup> José Dubeau, marzo de 1916, Justicia e Instrucción Pública, expediente 1/663, AGN.

la Junta Particular de Estudios, acusándolo de violar el artículo 52 del Reglamento de Educación por hacerlo.

La Junta provincial exigía al Ayuntamiento la retirada de los alumnos pensionistas del plantel municipal; el Ayuntamiento decidía no retirarlos en atención no sólo al interés de los padres de los alumnos particulares que quedarían sin escuela, sino por considerar que:

Aun cuando a las Juntas Provinciales les fuera potestativo ejercitarlas, de ningún modo podría ser con un carácter omnímodo y haciendo caso omiso de la atención debida a la cosa ajena o sea la Escuela Municipal que es del Pueblo i pagada por el Pueblo [...] dicho Reglamento, [...] es ya una lei que, en su Art. 52 es mui concreta a las Escuelas del Gobierno, i éste no es el Municipio, puesto que aquél subvenciona los Institutos que crea con los fondos públicos, y éste, con los comunales que por su procedencia y aplicación se hallan respecto de sí, en posición diametral.<sup>20</sup>

El presidente del ayuntamiento parecía no captar el nuevo orden de jurisdicciones que legitimaba la intrusión de los niveles superiores de la política y la administración del Estado nacional. Con razón o sin ella, reclamaba la autonomía de sus actos con base en una exégesis jurídica que remataba concluyendo «i como por nuestra lei sustantiva, a nadie se le puede impedir de hacer lo que ella no prohíbe, esta Corporación [...] no objetó el ingreso a su Instituto del pequeño número de niños extraños».

Inteligible como expresión del proceso de resta de atributos de jurisdicción al municipio que entrañaría la formación del Estado Docente latinoamericano,<sup>21</sup> el incidente brinda posiblemente indicio de que resistencias similares interviniesen también en la configuración de las complejas matrículas que contiene el Cuadro 1, en las que puede frecuentemente verse la coexistencia de alumnos públicos y particulares. Un orden de afinidades local *maestro-ayuntamiento-espacio* combatía con otro, de nivel provincial, sometido al que, desde el núcleo en centralización del

<sup>20</sup> J. Miranda, febrero de 1881, Justicia e Instrucción Pública, legajo 300216, AGN.

<sup>21</sup> Carlos Newland, «The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950», *Journal of Latin American Studies*, 26 (2), (1994): 449-467.

Estado nacional, actuaba con la armas de la *razón* sobre el modo de organizar y sancionar la enseñanza.

Poder y genealogía; genealogías del nuevo poder formativo que pugnaba por el sistema de escuela pública dominicano que comenzaría a cobrar forma con la Ocupación norteamericana. Como un rasgo revelador en el sentido genealógico del poder-conocimiento que entramó el incidente del maestro Romero Lujando, es de señalarse evidencia lateral de procesos de resistencia cultural local a la implantación de la pedagogía hostosiana. Su implantación era recomendada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, asunto que el propio Romero Lujando había combatido en páginas del *Eco de la Opinión*.<sup>22</sup>

Iluminar la condición y difusión de la escuela-aposento en el medio rural en el lapso 1844-1880 resulta una tarea factualmente limitada. Por una parte, porque la extensión de la enseñanza pública al campo apenas comenzó a tomar fuerza a la vuelta del siglo XIX, resultando contados los establecimientos que consignan las Juntas Provinciales antes de esa fecha. Por la otra, porque los reportes de las Juntas provinciales dan generalmente un tratamiento escueto a los establecimientos de pueblos y secciones rurales sujetas a cabecera comunal o provincial, brindando poco detalle sobre sus formas de operación.

A pesar de esas carencias, nada permite pensar que la realidad rural de la enseñanza pública escapase al modelo domiciliario descrito hasta aquí. A lo más, en el medio rural el modelo habrá editado sus rasgos más precarios y expuestos a los vaivenes del erario comunal.

Samuel Hazard, un viajero que describió el país hacia 1870 legó una representación aproximada del tipo de espacio escolar rural en ese último cuarto de siglo.

---

<sup>22</sup> En carta al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el profesor Romero Lujando mostraba su desacuerdo con la pedagogía hostosiana que se quería implantar, refiriéndole su «Disertación sobre libertad de enseñanza» aparentemente editada por *El Eco de la Opinión*. E. Romero, abril de 1881, Justicia e Instrucción Pública, legajo 300216, AGN.

**Escuela dominicana. Grabado de Samuel Hazard  
(circa 1870)**



Fuente: Samuel Hazard. *Santo Domingo, past and present; with a glance at Hayti* (New York: Harper & Brothers Publishers, 1873), 226.

Basta considerar los montos generalmente asignados a la escuela pública de localidades y secciones rurales para desprender que, necesariamente, tomaban lugar en situaciones donde el preceptor contaba con la «ventaja comparativa» de aportar el espacio para la escuela, pues a duras penas alcanzaba la pequeña subvención que entregaban los ayuntamientos o el Gobierno nacional más que para salario. Frente a los 40 o 50 pesos mensuales que se asignaba, en promedio, a un maestro en las ciudades, los de las secciones rurales percibían entre 8 y 12 pesos, comprometiéndose generalmente a recibir una matrícula municipal de hasta 20 infantes.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> En la memoria del movimiento escolar de la provincia Espaillat en 1891, puede leerse: «de los planteles de enseñanza que existen en esta cabecera son 16; los últimos 9 son en los campos: cada uno está subvencionado con la exigua suma de ocho pesos que se pagan de los proventos municipales». «Memoria que dirige el gobernador de la Provincia Espaillat al ciudadano ministro de lo Interior y Policía» citado en González, *Documentos para la historia*, 360.



La gradual extensión de la escuela pública a las secciones rurales durante el gobierno del general Cáceres, configuró las típicas dinámicas de desarrollo descritas un lustro después por los inspectores del Servicio Nacional de Instrucción Pública (SNIP), organismo reformador creado por las fuerzas de ocupación en 1918. Las casi 200 escuelas rurales creadas entre 1907 y 1916 se constituyeron en el espacio domiciliario de personas que tomaron el encargo de enseñar a núcleos de niños visados por las instancias de poder local (municipes, gobernadores) y nacional (presidentes de la república), configurando el sistema de estructuras espaciales, de relaciones de poder y genealogía y de prácticas de escolarización que se propondrían afectar las reformas educacionales decretadas por la Ocupación.<sup>24</sup>

Como veremos a continuación, en el ocaso de la escuela-aposento operaría una compleja rearticulación de relaciones de poder y genealogía.

## HACIA LA ESCUELA «PRESIDENTE TRUJILLO»: LA OCUPACIÓN NORTEAMERICANA Y LA REFORMA ESCOLAR, 1918-1924

Establecer *public school systems* se erigió en *leit motiv* de las administraciones militares norteamericanas en las Antillas, convirtiéndose en argumento importante del discurso que pretendió legitimarlas.

Conectado con el presunto interés por el auto-gobierno de los pueblos de las cuatro sociedades (*self government*, y su prerequisite alfabetizador), el establecimiento y construcción de esos sistemas operó sobre la

<sup>24</sup> El renombrado político Juan Bosch, plasmó detalles de la escuela-aposento en un relato sobre su infancia en campos de la común de La Vega. Dice Bosch: «Entre un espeso palmar [...] estaba el bohío que escogieron para local. Era bajito, de tablas de palma, con cobija de yaguas y piso de tierra [...] A aquel bohío fue la maestra con su familia [...] El salón de clases [...] era la primera habitación, que tendría a lo sumo tres metros de largo por dos de ancho. Una puerta minúscula daba al comedor y otra brumosa, eternamente oscura, con la litografía de un santo clavada en el centro, abría paso al aposento [...] Al entrar dábamos los buenos días y besábamos a la maestra. Después nos arrodillábamos para saludar al padre de la “señorita Panchita” un viejo paralítico, pequeño, flacucho, y amarillo [...] Aprendimos bien poca cosa en la escolita rural [...] pero ella fue en mí como la tala en el monte tupido que el campesino escoge para “fundo”. Además había algunas enseñanzas que no están en los libros, ni en las palabras ni en los programas escolares, y que no he encontrado otra vez: el porte distinguido de Panchita, el obstinado silencio del paralítico, la humildad que nos metieron en el cuerpo la voz suave de la maestra y el obligado saludo de rodilla». Juan Bosch, «Una escuela rural hace veinte años», *Revista de Educación*, 27 (1935): 70-73.

base de una crítica a las estructuras educacionales locales (en perspectiva del ocupante, herencia del funesto legado hispánico en Cuba y Puerto Rico y del fracaso administrativo de los fallidos Estados nacionales haitiano y dominicano), dando lugar a la formación de un discurso de contrastes y comparaciones culturales entre los sistemas escolares antillanos y el sistema norteamericano que impregnaría, principalmente en el gran público norteamericano, representaciones de sentido común sobre el atraso escolar de las Antillas.

La formación del discurso norteamericano sobre el sistema de escuela pública antillano cobró impulso a partir de 1898, con la colonización de Cuba y Puerto Rico. a través de un abigarrado conjunto de actores que iban desde el personal militar de todo rango hasta la intelectualidad planificadora de los gobiernos de ocupación, y permeando los medios de comunicación norteamericanos y locales que glosaron los avances civilizatorios obtenidos en la empresa de edificar sistemas de escuela pública en las sociedades ocupadas.

Decía en 1899 el titular del Consejo Insular de Educación de Puerto Rico:

Bajo el régimen español, el costo del sistema de escuelas públicas en la isla era mayor que el costo de las escuelas públicas de Maine, Missouri o Virginia [...] pero esos fondos eran tan irracionalmente gastados que cualquier americano inteligente podía viajar por la isla sin percatarse de que existía un sistema de escuelas públicas [...] Esos fondos no proporcionaron un solo edificio escolar [...] no equiparon ningún aula con mobiliario o útiles modernos, no proveyeron el menor vestigio de una base material [...] Las escuelas se alojaban en los domicilios de los maestros, entregando el municipio a cada maestro una pequeña suma para renta del local además de su salario.<sup>25</sup>

En su descripción, Clark implica rasgos del sistema escolar público norteamericano: planteles estrictamente dedicados a la enseñanza; edificios de propiedad pública; aulas equipadas con mobiliario y libros de

<sup>25</sup> Victor Clark, «Report on Public Schools of Puerto Rico» en *Report of the Major-General commanding the army*, editor War Department, (Washington: Government Printing Office, 1899), 640-643.

texto; eficiencia del gasto escolar, etc., estableciendo los ejes por los que invariablemente transitaría la crítica del desarrollo educacional en las cuatro sociedades ocupadas.<sup>26</sup>

Autonomizar la escuela, segregar su espacio de la imbricación con otras instituciones, fue labor general que emprendieron los gobiernos de ocupación. Según Lindsay, entre otros muchos cambios radicales, el sistema puertorriqueño requería «una norma que estableciese que la escuela deba estar completamente separada de la residencia del maestro o de la de cualquier otra familia»,<sup>27</sup> cosa que sería decretada en 1903 dando paso a un ambicioso plan de construcción de planteles públicos aislados, algo que ocurrió en mucho menor medida en las demás islas, si bien en éstas se popularizaron conceptualmente las nuevas Casas-Escuela, traducción directa del sustantivo inglés *school house*.

Además del importante e inédito proceso de centralización de las estructuras educacionales locales que facilitó, el discurso urdido por el contraste crítico de la escuela antillana con el sistema de escuela pública norteamericano concretó varios alcances genéricos en esas sociedades.<sup>28</sup>

Uno, esencial, consistió en la transformación del antiguo espacio escolar público, que fue segregado de las instituciones sociales con que se articulaba, para erigírsele como espacio aislado, prevalentemente propiedad del Estado nacional. Típicamente, la implantación norteamericana promovió la construcción de locales aislados de propiedad públi-

<sup>26</sup> Respecto de Haití el general Cole señaló «La escuela nacional apenas existía [...] El Estado no era propietario de los planteles, sino que los rentaba. Inspeccioné una escuela [...] estaba construida con barro, y cuando entré en ella me di cuenta de que se trataba de una pocilga [...] nunca pudo habérsela ocupado en ningún sentido, modo o forma como plantel escolar, empero el gobierno pagaba por ella». United States Senate, *Inquiry into the Occupation and Administration of Haiti and Santo Domingo* (Washington: Government Printing Office, 1921), 87.

<sup>27</sup> Samuel Lindsay, «Inauguration of the American School System in Porto Rico», en *Report of the Commissioner of Education for the year ending June 30, 1905*, editor Commissioner of Education of Porto Rico (Washington: Government Printing Office, 1907), 301.

<sup>28</sup> Con excepción de Haití, donde el ocupante no controló directamente el sistema escolar, en las tres sociedades restantes las políticas de ocupación fueron esencialmente centralizadoras. Ver: Julian Go, «Chains of Empire, Projects of State: Political Education and U.S. Colonial Rule in Puerto Rico and the Philippines», *Comparative Studies in Society and History*, 42 (2), (2000): 333-362; Erwin Epstein, (1987), «The Peril of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States», *American Journal of Education*, 96 (1): 1-23; Leon D. Pamphile, *Clash of Cultures. America's educational strategies in occupied Haiti, 1915-1934* (Maryland: University Press of America, 2008); Angulo, *Empire and Education*.

ca. Con alcances que variaron según el país, los gobiernos de ocupación estimularon la edificación de grandes inmuebles escolares, dotados de graduación y de estándares de higienismo, demostrativos de la epistemología con que propiamente nacía en esas sociedades el Estado Docente. Una nueva arquitectura escolar progresó en las distintas Antillas mediante la construcción directa, la nacionalización y adaptación de inmuebles o, como en la República Dominicana, mediante la creación de asociaciones de carácter civil que lo erigían para cederlo a la causa del Estado educador.<sup>29</sup>

Un aspecto trascendente del movimiento por la autonomización del espacio escolar resultó serlo la disolución de los entramados micropolíticos que ataban la escuela al ámbito domiciliario, en la imbricación que ello tenía con otras instituciones sociales, como el clientelismo político y las luchas por el control de dineros y cargos destinados a la escuela en ayuntamientos y comunes. Los reportes de inspección del SNIP de los años 1918-1920 son ricos en imágenes ilustrativas de las formas cotidianas de circulación del poder y el influjo local, desde la decisión de a quién otorgar el cargo de maestro de escuela; o a quien alquilar el local y cuanto pagar por él (ámbitos expresivos de meras simpatías e influjos) hasta la repartición partidaria de cargos, pasando por el uso patrimonial de las fuentes locales del fomento escolar. Una compleja micropolítica local modelaba el espacio escolar atándolo a sus lógicas de reproducción. Por ello, su transformación implicó combatir sus entramados.

Fue en escuelas del campo puertoplateño donde emergieron los primeros reportes diagnósticos sobre los límites que erigía la escuela-aposento para la reforma del sistema de enseñanza que deseaban implantar las fuerzas de Ocupación en «bien» de la vida dominicana.

En octubre de 1918, casi al cumplirse el segundo año de Ocupación militar, un Inspector de escuelas describía a su superior los obstáculos que hallaba en la empresa de elevar la calidad del servicio de enseñanza en las distantes secciones rurales fronterizas. Días antes se había decreta-

<sup>29</sup> Gratuidad y equidad fueron otros dos rasgos que también se transformaron, tanto en el sentido de que la relación con la escuela fuese paulatinamente convirtiéndose en una relación no dineraria, como en el de la relación sexualmente indiferenciada que comienza a definir al currículum, a las aulas y al cuerpo docente. En una relación siempre problemática con los contextos culturales locales, la escuela pública trató de ser libre, gratuita y coeducativa, ideal en el que el poder interventor tuvo ciertamente que negociar sus normativas, pero que avanzó importantemente durante estos procesos.

do la Enseñanza Rudimentaria y el cuerpo de Inspección del recién creado Servicio Nacional de Instrucción Pública diagnosticaba febrilmente la idoneidad del ejército docente para aplicarla. Decía el Inspector:

El personal docente de algunas de las escuelas rurales de mi Distrito no tiene suficiente capacidad intelectual para llenar bien su cometido; pero es muy difícil reemplazar a algunos maestros porque las escuelas funcionan en enramadas anexas a las casas que ellos habitan y para poder nombrar otros es necesario construir antes locales independientes para las escuelas rurales.<sup>30</sup>

El límite que erigía a la calidad general del cuerpo enseñante la dependencia de espacios escolares propiedad de los maestros en servicio no era privativo de aquella remota región fronteriza. Desde espacios relativamente modernos, como los campos de Puerto Plata, otro Inspector transmitía por esos días un diagnóstico similar, al observar que los todos los locales «pertenecen, cuando no a los directores, a una persona familiarizada con éstos», hecho que hacía concluir que, para mejorar la calidad del servicio, «o se cierran temporalmente las escuelas donde se cambie o sea necesario cambiar al Director, o se fabrican locales adecuados cuanto antes para que el cambio pueda verificarse».<sup>31</sup>

De inicio, la reforma al currículo rural impulsada por la Ocupación topó con el escollo de un sistema de escuelas rurales fundado, en gran medida, en la *escuela-aposento*. El común de los Inspectores creía necesario retirar del servicio al gran número de maestros incapaces de aplicar los nuevos programas de estudio, pero no podía hacerlo por depender el servicio del espacio poseído por éstos. Como señalaban, había dos alternativas: o se cerraban escuelas en manos de maestros incapaces, o se procedía a construir primero los espacios que servirían luego maestros mejor formados.

Como clamaban los inspectores, la escuela no podía cambiar porque se hallaba alojada en espacios que pertenecían a los directores (que, en aquellas típicas escuelas unitarias del tornar al siglo xx, eran directamente los maestros), que generalmente accedían al cargo por vínculos con la política

---

<sup>30</sup> Inspector del 32 Distrito Escolar, «Informe», octubre de 1918, Justicia e Instrucción Pública, legajo 682, AGN.

<sup>31</sup> José Francisco Camarena, «Informe», diciembre de 1918, Justicia e Instrucción Pública, legajo 682, AGN.

local, provincial o nacional y no por trayectorias y méritos profesionales. La escuela pública de los campos se hallaba profundamente influida por la política partidaria que la había convertido en bien de intercambio, fuese porque se otorgaba el cargo de maestro a personas carentes de esa formación, pero que eran adherentes políticos locales, fuese porque se perseguía beneficiarlas con el otorgamiento de los distintos tipos de subsidio a la enseñanza que contemplaban los ordenamientos vigentes.

En la mirada del coronel Rufus H. Lane —administrador de la reforma del sistema de enseñanza—, una perniciosa dinámica de prebendarismo político se hallaba en el origen de la pobre calidad general de la escuela dominicana «Cualquiera en mala situación, pero con amigos políticamente influyentes, abría una escuela privada para inmediatamente solicitar subsidio al gobierno nacional o municipal, o a ambos [...] el clamor por vivir del erario público era impresionante».<sup>32</sup>

Tráfico de cargos, influjo de partidarios, control de flujos de excedente, etc., constituirían los aspectos que combatirían las políticas de reforma educacional de la Ocupación. Como veremos a continuación, la naturaleza de esos límites no era solo espacial, ni podía vencerse con la mera construcción de espacios aislados de propiedad pública para uso exclusivo de la escuela. Vencerlos en aras de la modernización deseada requeriría desarticular la cadena de relaciones de poder y genealogía que los sustentaban.

### La reforma escolar norteamericana y el medio rural

Aunque la ocupación fue proclamada un 29 de noviembre de 1916, la política de reforma educacional comenzó a desarrollarse un año más tarde. En el interín, una Comisión de civiles dominicanos designada por el Gobernador Militar Harry. S. Knapp laboró en su diseño.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Rufus Lane, «Civil Government in Santo Domingo in the Early Days of Military Occupation», *The Marine Corps Gazette*, 7 (2), (1922): 143.

<sup>33</sup> Esa Comisión representó la contraparte local de la política, circunstancia siempre presente en las ocupaciones, que invariablemente hallaron fracciones intelectualmente proclives a sus ideas o políticamente sagaces para aprovechar la coyuntura en términos de poder. Formada por conspicuos dominicanos, representantes de fuerzas todavía por ser políticamente comprendidas, la Comisión fue presidida por Julio Ortega Frier, abogado graduado de la Universidad de Ohio, que constituyó el interlocutor apto para traducir la apropiación cultural del modelo.

La ocupación diseñó una serie de mecanismos de implantación de la reforma escolar. En esencia, éstos produjeron a las masas como sujeto escolar, controlaron y encuadraron al ejército docente como agente al servicio del Estado, crearon un espacio escolar de propiedad pública y legitimaron plenamente el control total del Estado sobre la transmisión curricular. Junto con intelectuales y fracciones políticas dominicanas que se apropiaron del proceso, la ocupación hizo emerger el nuevo Estado Docente mediante Órdenes Ejecutivas no sometidas a escrutinio civil, como la Ley de Instrucción Obligatoria de finales de 1917 y los trascendentes ordenamientos sobre la enseñanza pública y su dirección contemplados en la Orden N.º 145 de abril de 1918. Otros dispositivos legales fueron específicamente diseñados para modelar la escuela pública rural, en especial la Orden N.º 86 sobre Enseñanza Rudimentaria y la N.º 1 sobre establecimiento de *Sociedades Populares de Educación*.<sup>34</sup>

Las reformas calaron profundamente en la lógica precedente del sistema de escuela pública general dominicano, sentando bases para la emergencia y futura ampliación de un sistema de enseñanza nacional centralizado por el Estado y, con ello, para el alumbramiento de lo que podía propiamente llamarse Estado Docente en su historia. En el mundo rural su impacto fue muy importante, no solo por la creación de mecanismos que obligaron a los planteles de los campos a salir de los usuales espacios domiciliarios en que se alojaban, sino porque entrañó una relevante exacción de fuentes de poder del nivel municipal en favor del Estado central, cosa que venía intentando hacer desde 1915 el *Código de Educación Común*, que postuló la centralización de ciertos aspectos del sistema de enseñanza, levantando extendidas resistencias políticas y culturales en ayuntamientos y comunes del país, que contuvieron la intromisión del centro ilustrado en sus potestades jurisdiccionales tradicionales, pero que cedieron finalmente ante el poder militar externo.<sup>35</sup>

La autonomía que había caracterizado la gestión de la enseñanza pública por parte de ayuntamientos y gobiernos provinciales (en materia, por ejemplo, de definición y asignación del gasto escolar y de selección

<sup>34</sup> Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (SJIP), «Orden N.º 86», *Listín Diario* (Santo Domingo), 5 de octubre de 1918; SJIP, «Orden General N.º 1», *Listín Diario* (Santo Domingo), 4 de abril de 1919.

<sup>35</sup> El *Código de Educación Común* fue aprobado en 1915, siendo derogado en 1918 por el Gobierno de Ocupación. Representa la más acabada pieza programática del sistema de escuela pública generada por los discípulos de la Normal hostosiana. Su autor fue el Dr. Aristides Fiallo Cabral.



del personal dirigente de los planteles, entre otras aspectos), se vio afectada por la creciente centralización del sistema que comenzó a operar meses antes de la promulgación de la trascendental Orden Ejecutiva N.º 145 de abril de 1918.<sup>36</sup>

En septiembre de 1917, la Orden N.º 1 del recién designado *Encargado del Departamento de Justicia e Instrucción Pública por el Gobierno Militar de Santo Domingo*, coronel Rufus H. Lane, comenzó a limitarla al subordinar las designaciones de cargos docentes a la autorización del Departamento, hecho que preludiaba la creciente centralización de la enseñanza que coordinaría más tarde el Servicio Nacional de Instrucción Pública.<sup>37</sup> Frases como la del intendente Dubeau («el Intendente aquí es una irrisión»), reveladoras de la puja por el control de las designaciones docentes entre un centro ilustrado y una periferia presta a impedir el perfeccionamiento pedagógico de la escuela en aras de la componenda política y del beneficio patrimonialista, desaparecerían de los papeles del SNIP de los años 1918-1922, indicándonos que el control sobre el nivel local triunfó, al menos momentáneamente.<sup>38</sup>

También en abril de 1918, la Orden Ejecutiva N.º 146 asestaba un nuevo golpe a los circuitos de poder de ayuntamientos y comunales, al precisar la tasa y el modo de recaudación de los impuestos municipales dedicados al fomento educativo. En cuanto a la primera, la orden no fijaba nada radicalmente diferente de lo que postulaba el viejo *Código*

<sup>36</sup> Las cinco leyes decretadas por la orden 145 se basaban en las recomendaciones de la Comisión de Educación. La Ley Orgánica de Enseñanza Pública y la Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública eran las más relevantes, pues daban paso a la centralización administrativa y curricular de un sistema esencialmente basado en el esfuerzo disperso de los Ayuntamientos. Aunadas a la Ley de Instrucción Obligatoria, dieron cuerpo al sistema de ordenamientos sobre enseñanza que rigió durante la ocupación. Gobierno Militar, «Orden Ejecutiva 114», *Listín Diario* (Santo Domingo), 12 de enero de 1918; Gobierno Militar, «Orden Ejecutiva 145», *Listín Diario* (Santo Domingo), 18 de abril de 1918.

<sup>37</sup> SJIP, «Orden del Departamento de Instrucción Pública», *Listín Diario* (Santo Domingo), 12 de septiembre de 1917. Días después, otra orden instauraba estructuras de obediencia burocrática inflexibles con quienes hiciesen llegar influjos de orden político o religioso a la escuela. SJIP, «Orden N.º 10», *Listín Diario* (Santo Domingo), 4 de octubre de 1917.

<sup>38</sup> Tras la desocupación, con el retorno de los viejos caudillos políticos al poder, el control de la política local tendería a relajarse. «Urge devolver a los Intendentes e Inspectores la plenitud de sus atribuciones selectivas en lo que respecta al proveimiento de vacantes del servicio docente y sustraer definitivamente las oficinas escolares y las escuelas de la acción nociva y disolvente del politiquero menudo. Deben ser las autoridades escolares [...] quienes recomienden al Poder Ejecutivo los candidatos [...] para los cargos vacantes y no las juntas de partidos políticos», decía un Inspector en 1926. Inspector 34ava. zona escolar, «Informe», agosto de 1926, Justicia e Instrucción Pública, legajo 10, AGN.

*de Educación Común* derogado; no así en cuanto al modo de ejercer los recursos fiscales, que en lo sucesivo serían centralizados por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, desde donde volverían a las tesorerías locales para efectuar los pagos.<sup>39</sup>

La desarticulación del control local sobre el fomento educativo se vio potenciada por la constitución paralela de un espacio escolar de propiedad estatal, producto tanto de la construcción de casas-escuelas con cargo al erario nacional (cosa que preponderantemente ocurrió en las ciudades) como del encuadramiento y exacción del esfuerzo de la comunidad campesina por establecerlo y cederlo graciosamente al Estado.

Las Sociedades Populares de Educación creadas en la primavera de 1919 tuvieron ese sentido: asociaciones de vecinos dispuestas a establecer la escuela en rústicos inmuebles rurales de propiedad pública. Las localidades carentes de escuela debían organizarlas como preámbulo de su solicitud al Servicio Nacional de Instrucción Pública, así como éstas debían constituirse en torno de los planteles de antaño establecidos. Fue su trabajo el que esencialmente hizo aflorar el espacio escolar público en la campaña dominicana, como también lo hizo en otras experiencias internacionales de centralización bajo la égida del Estado.

Las Sociedades se integraban preponderantemente con guardianes de niños inscritos en el plantel, condicionando el ingreso de no-guardianes a vista pública en Asamblea. De modo interesante, inspectores y maestros del SNIP tenían un poder sobre las decisiones de las juntas directivas de las Sociedades que subordinaba en sus Estatutos a síndicos y alcaldes pedáneos (representantes del poder político local), a quienes se daba voto en caso de ausencia del agente burocrático del Servicio. Las Sociedades debían proveer los terrenos y edificios para el establecimiento de la escuelas, encargándose de su erección (bajo normas provistas por el Estado) y de su mantenimiento, pudiendo arbitrar fondos dinerarios para la consecución de esos fines, pero incapacitada de «solicitar para el efecto fondos fiscales o municipales».

Un pálido sentido de creación de instituciones cívicas para el *self government* podría imputársele al diseño de las Sociedades Populares de Educación, que más que comunidades de deliberación tendieron a

---

<sup>39</sup> Gobierno Militar, «Orden Ejecutiva N.º 146», *Listín Diario* (Santo Domingo), 20 de abril de 1918.

constituirse en núcleos de campesinos tributarios del creciente poder central. Muestra de que el ocupante no las imaginaba como comunidades de opinión a ser ilustradas (cosa que hubiese implicado, como en los EE.UU., cierta prédica por el laicismo, por la equidad de género, por el supremo deber de la ilustración), las Sociedades estaban autorizadas —previa entrega de los locales— para:

[...] determinar si la escuela debe ser mixta, o si los alumnos deben ser divididos de tal forma que los varones asistan durante uno de los períodos y las hembras durante el otro [...] determinar si la dirección de la escuela debe ser asignada a un hombre o a una mujer [...] fijar las épocas del año en que la escuela deba disfrutar de los períodos de vacaciones [...] fijar la hora en que deba comenzar cada período de trabajo escolar.<sup>40</sup>

A pesar de que no se las concibió para aplicar una agenda de ideas progresivas respecto al auto-gobierno, la coeducación o el laicismo, quedaron descritas para la posteridad del siguiente modo:

En los distritos rurales se hizo el experimento de formar sociedades de padres que tenían en cierta medida el control de detalles en relación con la escuela [...] Estas sociedades erigían el edificio escolar [...] Estas sociedades trabajaron con entusiasmo y bien, y podrían haber sido consideradas como inicios de la propagación del gobierno democrático en el país.<sup>41</sup>

No existe registro del número de Sociedades creadas en el lapso 1919-1920, ni estimación fundada de su contribución a la formación del sistema estatal de escuelas rurales. Basado en fuentes del Gobierno Militar, Angulo señala que cientos de ellas fueron creadas en el lapso 1919-1924, contribuyendo a la expansión del naciente Servicio Nacional de Instrucción Pública con la cesión de unos 300 planteles (lo que representaba casi

<sup>40</sup> SJIP, «Orden General N.º 1», *Listín Diario* (Santo Domingo), 4 de abril de 1919.

<sup>41</sup> Lane, «Civil Government in Santo Domingo», 145.

la mitad de las 647 escuelas rurales que Snowden imputaba en 1920 a la ocupación)<sup>42</sup> bajo un esquema de exacción de trabajo impago.<sup>43</sup>

Sin duda, las Sociedades contribuyeron de modo importante al esfuerzo escolar del gobierno militar, entregando gratuitamente pequeños edificios rurales que permitieron economías en alquiler y mantenimiento de locales. Sin embargo, su papel como mecanismo de apoyo a la centralización del sistema en curso deberá valorarse con método a partir de fuentes operativas del SNIP, dado que es posible captar fenómenos que deben todavía ser sistematizados.

El primero alude a la duración de su acción, pues las Sociedades emergen y dan mucho de qué hablar durante la muy específica coyuntura del bonancible presupuesto de los ciclos escolares 1919/20, 1920/21. De constituir en esos años un ítem informativo regular en los reportes de inspección, poco sigue mencionándose en los que se generan entre 1922 y 1924.

También debe valorarse el carácter de su contribución al proceso de creación de un espacio escolar público segregado, pues aunque los reportes del lapso 1919-1921 revelan que su papel no siempre tuvo fines constructivos, pues algunas de ellas operaron en conexión con la gestión de fondos civiles para seguir alquilando locales de escuela, o gestionando inmuebles de propiedad municipal preexistentes. Esos reportes dejan también ver que no todas las Sociedades que se establecieron recibirían el servicio escolar, particularmente en el marco de las severas restricciones financieras que afloraron a partir del ciclo 1921/22. Así, de las 17 Sociedades Populares de Educación que reportaba en la común de Guayubín el inspector Juan Tomás Lithgow a fines de 1919, sólo siete procedieron con la construcción de edificios. Las restantes se abocaron a la habilitación de planteles de propiedad privada y municipal, o a sostener con su propio peculio el alquiler de locales.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> US Military Government of Santo Domingo, *Santo Domingo: Its Past and Its Present Condition* (Santo Domingo: s.e., 1920).

<sup>43</sup> Angulo, *Empire and Education*, 83.

<sup>44</sup> Inspector 35 Distrito Escolar, «Informe», diciembre de 1919, Justicia e Instrucción Pública, Legajo 1/734, AGN.

La emergencia de Sociedades revela también diferencias regionales posiblemente ligadas con el desarrollo local de la cultura escolar. En este sentido, tendieron a surgir homogéneamente en comunes del llamado Valle del Cibao, donde la escuela rural tenía una historia más larga, que en zonas de nueva escolarización como la frontera con Haití o las llanuras azucareras del Este. El primer tipo de comunes muestra la creación de numerosas sociedades; en las segundas su mención es menos frecuente. La presencia histórica de una cultura escolar pudo constituir un elemento decisivo en la formación de Sociedades Populares de Educación, que rápidamente movilizasen el esfuerzo local en aras de la continuidad de un servicio educativo cada vez más perturbado por la estrechez económica.<sup>45</sup> Con todo, en comunes de vieja escolarización como Moca, en el centro del país, sólo la mitad de las escuelas rurales contaban con Sociedad Popular de Educación en 1921.

Ciertos incidentes revelan procesos de resistencia a su creación y a la noción de que era deber del pueblo dominicano sumar su esfuerzo a la expansión escolar del SNIP. Tal pareció el caso de una denuncia investigada en la común de Guayubín, según la cual el Sr. Carlos Rojas (empleado del SNIP en la cercana ciudad de Moca) había venido afirmando que los de Guayubín eran «muy sonsos con estar contribuyendo para ayudar a construir casas-escuelas», pues en Moca el que estaba obligado a construir era «el Ayuntamiento [...] que él no permitía que las gentes de los campos contribuyeran para eso,»<sup>46</sup> discurso que puede leerse como legitimidad del viejo orden escolar municipal y como repulsa a las diversas formas de exacción de trabajo impago impuestas por el Gobierno Militar al campesinado.

Así, con el concurso de mecanismos como las Sociedades Populares de Educación, la escisión del politiqueo que ataba la escuela al espacio domiciliar-privado y la intervención de las rentas municipales, la política de Ocupación alcanzó parcialmente a concretar el ideal de segregación del espacio escolar para su conversión en espacio de propiedad pública exclusivamente abocado a la enseñanza.

<sup>45</sup> La gran expansión de la Escuela Rudimentaria rural se vio abruptamente frenada en 1921 por el efecto combinado de la crisis de los precios del azúcar y el cambio del sistema fiscal que nutría el fomento escolar.

<sup>46</sup> Inspector 35 Distrito Escolar, «Informe», diciembre de 1919, Justicia e Instrucción Pública, Legajo 1/734, AGN.

Los alcances de este logro a lo largo del campo dominicano son difíciles de precisar, pues en el turbulento período que condujo a la desocupación del país en 1924 y a la inestabilidad gubernativa que traerían las pugnas entre viejos caudillismos políticos por el control del Estado, el aparato escolar rural experimentó marcadas discontinuidades. Sin embargo, la reforma pudo aparentemente apropiarse y consolidar una plantilla importante de espacios para la escuela en secciones rurales a lo largo y ancho del país.

De las alrededor de 200 escuelas rurales que existían en 1915 a las 647 que anunciaba triunfalmente Snowden en 1920 ¿cuántas le fueron legadas por las Sociedades Populares?

Muchas, aunque lejos de serlo todas, como meridianamente lo mostraría la profundización de la política de centralización y ampliación del espacio escolar propiedad del Estado que desarrollaría la dictadura de Rafael L. Trujillo, «el Generalísimo» que sujetó la vida dominicana durante poco más de treinta años y en cuyo honor —más bien, por cuya progenitura— se vestiría la campaña dominicana de un nuevo espacio escolar, icónico y funcionalmente vinculado con el dominio despótico: la escuela «*Presidente Trujillo*».

## LA ESCUELA «PRESIDENTE TRUJILLO» Y EL ENCUADRAMIENTO SOCIAL DEL CAMPESINADO DOMINICANO, 1933-1944

Fue nuevamente una primavera la que trajo cambios a la escuela rural pública del campo dominicano. En esta segunda ocasión —la primera había sido en 1919—, el cambio haría que el espacio escolar se implantase como institución emblemática de un régimen de dominación y como un aparato definidamente representativo del Estado.

En marzo de 1931, la Ordenanza N.º 193 del Consejo Nacional de Educación dispuso el establecimiento de *Asociaciones de Amigos de las Escuelas* en todos los planteles rurales del país. Presentadas como otra de las geniales «innovaciones» que el *Benefactor* ensayaba en interés del pueblo dominicano, las nuevas Sociedades reeditaban las implantadas en días de la Ocupación militar norteamericana, si bien resurgían con ciertas mutaciones.

Los organismos especificados por la ordenanza tendrían como fines primordiales el

cooperar al mejor éxito de la obra de la educación; ayudar al engrandecimiento moral y material de la escuela; estimular el entusiasmo del alumno por la propia escuela [...] lograr una mayor compenetración entre los padres y los maestros, y despertar la iniciativa privada en beneficio de la escuela dominicana.<sup>47</sup>

Sus socios serían los padres de los alumnos inscritos y los maestros del plantel, pudiendo admitir en Asamblea el ingreso personas ajenas al servicio en calidad de amigos. Cada socio debía libremente cotizar sumas que no excediesen un peso anual, pues «estas Asociaciones no deben [...] crear otras obligaciones que las que espontáneamente quiera imponerse el individuo». Una Junta Directiva, integrada por socios y maestros tendría voz y voto sobre los asuntos de la escuela, pudiendo participar, sólo con voz, otras personas interesadas, como el personal dirigente del sistema de enseñanza. El Director de la escuela sería siempre el asesor técnico de la Junta Directiva.

Frente a sus antecesoras, a quienes se reconocía jurisdicción en varios procesos de gestión escolar y pedagógica, las nuevas Asociaciones carecen de ella. El contraste entre la Orden N.º 86 de 1919 y la moción del superintendente Max Henríquez Ureña aprobada como ordenanza por el Consejo Nacional de Educación en 1931 abre vías de reflexión.

Como fines, deberes, derechos y prácticas, el ordenamiento de 1919 es prolijo en la prescripción del *modus operandi* de las Sociedades Populares de Educación. Las Sociedades podrían crearlas los padres de los alumnos inscritos en el plantel tanto en localidades con escuela instalada como en aquellos lugares que careciesen de ella y existiese interés por su creación. Su fin esencial sería el de proveer «los locales y terrenos [...] necesarios para la escuela o las escuelas Rudimentarias del lugar» de acuerdo a criterios que respondan «a las condiciones que sean requeridas en edificios y terrenos para esta clase de escuelas». La Sociedad «mantendrá dichos edificios y terrenos en completo estado de limpieza y buen orden», pudiendo administrar fondos pero no pudiendo solicitar para el

<sup>47</sup> «Asociaciones de Amigos de las Escuelas», *Revista de Educación*, 3 (11), (1931): 51.



efecto «fondos fiscales o municipales». Las Sociedades constituidas en localidades sin escuela podrán solicitar el envío de un maestro pagado con fondos público cuando provean los edificios y terrenos y cuando aseguren la inscripción de 40 niños.

Cumplidos esos deberes, las Sociedades tendrían derecho a decidir, como fue señalado, si la escuela era mixta o segregada, si el maestro era hombre o mujer, las épocas del receso vacacional durante el año y el horario de clases. Las Asambleas de asociados tomarían lugar en la escuela, pudiendo ser empleada ésta como lugar de reunión «para que el maestro les lea obras útiles» o para leer quienes supieran hacerlo. La Sociedades serían dirigidas por un Presidente (padre de familia) fungiendo como su Secretario el maestro. Las decisiones habrían de transmitirse al Inspector escolar, quien podrían solicitar al Consejo Nacional de Educación su veto.

Frente a la Orden N.º 86, la moción del superintendente Henríquez Ureña es parca en el señalamiento de deberes, derechos y formas de operación de las Asociaciones. Por principio, es omisa en la definición del orden de democracia y deliberación que pálidamente especificaba su antecesora, guardando también silencio respecto de su intervención en aspectos de género y gestión del plantel.<sup>48</sup>

También se elude la mención del deber de las Asociaciones de aportar edificios y terrenos para la escuela, cosa que el funcionariado trujillista tenía claro desde los inicios del régimen y que manifiestamente promovería desde mediados de 1933.<sup>49</sup> En este sentido, podría pensarse que

<sup>48</sup> Una opinión crítica del año 1929 refleja la percepción que parecía presidir la visión del funcionariado: «Las Sociedades Populares de Educación tienen el deber de proporcionar el local para la Escuela del lugar. Es el único deber que la Orden de su creación les atribuye. En cambio, tienen el derecho [...] de hacer que el Director del plantel les lea y les escriba su correspondencia, les lea la prensa, les aconseje en sus asuntos, y en su calidad de entidad oficial, de determinar si la escuela debe ser mixta o no; si la dirección debe ser encomendada a un Hombre o a una Mujer; de fijar las horas de clase; de fijar los períodos de vacaciones [...] Sólo por exposición elevada ante el Consejo Nacional de Educación, puede un Inspector de Instrucción Pública hacer oposición a cualquier... acuerdo de ellos por absurdo que sea... Ha sido muy peligroso darle atribuciones pedagógicas a gente en su mayoría analfabeta». *Revista de Educación*, 1 (5), (1929): 473.

<sup>49</sup> Escribía el superintendente Jiménez en 1930: «En cuanto a los locales para las escuelas rudimentarias se puede conseguir que Inspectores de Instrucción Pública y Síndicos Municipales, de común acuerdo, reúnan a los vecinos de las diferentes secciones rurales en donde hoy escuelas, para hacer, por la vía persuasiva, que estos construyan el local dando cada uno lo que pueda [...] donándolo después al Estado mediante acto notarial». Tres años después, el entonces superintendente Pedro

Henríquez procurase una redacción que evitase el recuerdo de los mecanismos de exacción de trabajo impago que pesaron sobre el campesinado durante la Ocupación, si bien el régimen trujillista recurriría a ellos de modo más extendido.

Lo que si quedaba claro en la ordenanza es que tales Asociaciones emergerían por el acto demiúrgico del personal dirigente (maestros e inspectores), que su creación sería asunto «de utilidad pública» y que había llegado la hora de «estimular por todos los medios la iniciativa privada en obsequio de nuestras escuelas. Desechemos la tradicional falacia [...] de que el Estado lo debe hacer todo. Ningún Estado hace más de lo que puede, y además hay muchas iniciativas que deben ser exclusivas del orden privado».<sup>50</sup>

En esa lógica de pérdida de jurisdicción de la sociedad local en favor de su traslado al esquema paternalista se anuda parte de la trama representó la inserción del eventualmente poderosísimo *Partido Dominicano* en las dinámicas escolares rurales a mediados de 1933. En abril de ese año, cuando la crisis del sector externo se resentía de modo más profundo, cuando quizás era poco el apoyo que habían logrado, hasta la fecha, negociar con los empobrecidos agricultores Inspectores y maestros del servicio público, Trujillo solicitó al *Partido Dominicano* (del cual era Presidente) lanzarse a una campaña nacional por la construcción de 1000 Casas-Escuela para alojar los planteles rurales.<sup>51</sup>

Así, en la fragua de las medidas de emergencia con que se había inaugurado su régimen, que conllevaron el establecimiento de una nueva gran alianza de signo paternalista —por no decir mesiánico— del trujillismo con el campesinado, nació la nueva escuela «*Presidente Trujillo*», espacio rural cedido por los campesinos para que el Estado concretase en

---

Henríquez Ureña giraba a sus inspectores la Circular 65 pidiéndoles informar «con absoluta exactitud en qué casos los padres de familia y guardianes de alumnos no dan el local que necesitan las escuelas rudimentarias [...] En estos casos, es indispensable hacer comprender a los vecinos que [...] será necesario trasladar la escuela a otro paraje donde los vecinos muestren más interés [...] Debe usted estudiar la manera de ir construyendo en cada lugar un local definitivo para la escuela rudimentaria. El terreno y la construcción que sobre él se haga, debe pasar a ser propiedad del Estado, poniéndose a nombre del Consejo Nacional de Educación». Ramón E Jiménez, julio de 1930, Justicia e Instrucción Pública, legajo 114951, AGN; Inspector 23avo distrito escolar, «Informe», abril de 1933, Justicia e Instrucción Pública, legajo 114380, AGN.

<sup>50</sup> «Asociaciones de Amigos», *Revista de Educación*, 3 (11), (1931):50.

<sup>51</sup> *Revista de Educación*, 5 (20), (1933): 10.

él no sólo la enseñanza pública sino un bien complejo esquema de rasgos despótico-corporativos.

A mediados del mismo año 1933, en lo que constituía una respuesta una circular de la Superintendencia (ocupada ahora por Pedro, el mayor de los hermanos Henríquez Ureña), el inspector Ortega reportaba:

Se ha obtenido el más lisonjero resultado con la campaña pro construcción de la casa-escuela rural «Presidente Trujillo» patriótica iniciativa del joven mandatario cuyo nombre ostentan estos locales sencillos en su construcción típica, pero verdaderos centros de cultura... con las casas-escuelas que se preparan en el otro Distrito habrá un conjunto de 60 a 70 casas-escuelas en la común de Santiago y probablemente 9 en la común de Peña.<sup>52</sup>

Como señalaba el inspector, las nuevas escuelas «Presidente Trujillo» eran sencillas construcciones típicas de la vida rural dominicana. El diseño oficial, la maqueta que se ponía en manos de los agentes del servicio para impulsar su edificación (ver imagen 2), las hacía aparecer como la característica vivienda campesina de madera, techada de guano, levantada sobre una planta rectangular de alrededor de 48 metros cuadrados.

El diseño superaba en dimensiones al tradicional espacio escolar rural, al menos al que se generó por las Sociedades Populares de Educación de los años veinte, cuya superficie prácticamente doblaba.<sup>53</sup> Sin embargo, reeditaba sus rasgos como espacio de enseñanza, al postular un aula única en la que un maestro instruía simultáneamente a niños de distintas edades.

Con su bandera nacional al frente y con su huerto escolar y su palma real a cada lado, la imagen de la escuela «Presidente Trujillo» materializó en los campos el espacio emblemático del nuevo orden de dominación que entrañaría la dictadura de Rafael L. Trujillo.

---

<sup>52</sup> Inspector 23avo distrito escolar, «Informe», abril de 1933, Justicia e Instrucción Pública, legajo 114380, AGN.

<sup>53</sup> Un reporte sobre escuelas rudimentarias rurales de la común de Jánico revela planteles que promediaban 24 metros cuadrados de superficie. Justicia e Instrucción Pública, mayo 1918, expediente 1/686, AGN.

**Maqueta de la nueva escuela rural dominicana «Presidente Trujillo»  
1933**



Fuente: Servicio Nacional de Instrucción Pública, Archivo General de la Nación.

Construida mayormente por el Partido Dominicano —oh reificación estatolátrica—, cuyo emblema era evocado por la estratégica «palmita», la nueva escuela comenzó a concretar el orden político-burocrático que controló la vida dominicana por décadas. Nacida del acto demiúrgico de los maestros, en sus locales sesionaron con frecuencia metódica las juntas locales del partido, en el marco de actos «político-sociales» dedicados al culto a la obra de quien más tarde devendría *Benefactor de la Patria Nueva, Primer Maestro, Generalísimo, Jefe* y todo los otro epítetos con que se conocería al tirano.

En tanto dispositivo institucional de propaganda y control que brindo conocimiento y poder social sobre la vida rural al régimen trujillista, la escuela rural «Presidente Trujillo» tuvo una trascendencia que ha recibido poca atención.<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Juan Alfonseca, «Escarlarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento del campesinado en la República Dominicana (1930-1940) », *Boletín del Archivo General de la Nación*, 36 (130), (2011).

Cerraremos nuestra discusión con lo que ésta nueva transmutación del espacio escolar supuso en cuanto a configuración de relaciones de poder y genealogía en el campo dominicano.

En primer término, la expansión del modelo «Presidente Trujillo» definitivamente sepultó a la escuela-aposento como espacio histórico, consolidando una planta institucional en poder del Estado como espacio segregado de enseñanza pública, labor que había tomado inicio durante la Ocupación norteamericana y que la dictadura sencilla aunque potentemente profundizó. Estimulado por la acción del propio Estado y del Partido Dominicano, esa creciente red de espacios institucionales acicateó la alianza en ciernes entre el trujillismo y las nuevas camadas de maestros normalistas que surgían en las ciudades, con lo cual —puede decirse— truncó la vieja micropolítica que ataba la escuela al maestro local y a sus vínculos interés.<sup>55</sup>

No por ello suprimió la micropolítica local en derredor de los planteles pueblerinos —que, en el interín del renovado ciclo caudillista abierto en 1924 por la desocupación del territorio por las fuerzas norteamericanas, tendió a rearticularse bajo otras formas, menos dependientes de maestros y espacios-aposento locales, pero profundamente atravesadas por el faccionalismo en la repartición prebendaria de cargos en el servicio escolar pueblerino.

En su pugna estratégica por desterrar el influjo de los viejos caudillos, el trujillismo fraguó en los campos nuevas alianzas, que articularon en los pueblos bloques integrados por el personal dirigente del servicio escolar (maestros e inspectores, agrónomos ocasionalmente) y representantes y activistas del partido del Estado en labores de movilización y encuadramiento político y cívico del campesinado a través del culto y el concurso con la obra del *Jefe*.

La nueva alianza no refundó los viejos lazos subsistentes de la escuela-aposento en el orden campirano, sino que los erradicó finalmente por

<sup>55</sup> Habría que distinguir etapas históricas en el movimiento normalista y en su inserción dentro del proceso más amplio de constitución del sistema de enseñanza pública dominicano. Entre el normalismo de viejo cuño, gestado en los años ochenta del XIX, imbuido de pedagogía y moral sociales hostosianas y el que tendió a establecer alianzas con la dictadura trujillista en ascenso existen distancias que es tarea pendiente analizar. Zeller ha sentado aspectos cardinales en esa evolución. Neici Zeller, *Discursos y espacios femeninos en República Dominicana, 1880-1961* (Santo Domingo: Letra Gráfica, 2012).

el convencimiento del nuevo funcionariado en insistir en la consolidación del sistema escolar sobre un modelo de institución aislada de propiedad del Estado (de jurisdicción cada vez más nacional, en este nuevo ciclo del proceso centralizador). En los campos, el trujillismo distribuyó cargos docentes a maestros egresados de las escuelas normales, que posiblemente fuesen oriundos de los pueblos donde enseñasen, pero que no vinculaban ya ni sus domicilios, ni sus procesos de interés con el erario local. Todo esto pasó a controlarlo la eventualmente potente Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. A los campos, iba el maestro en condición de intelectual orgánico del modelo dictatorial. A difundir, a encuadrar y poblar la mente del campesino en la *Cartilla Cívica* y en la exégesis de la obra patriótica del *Benefactor*. Por convicción o por amenaza, ese fue su papel y tuvo que cumplirlo.

Junto al elenco burocrático dirigente, el exhorto a la iniciativa privada hecho por la ordenanza relativa a las Sociedades de Amigos, operó como el canal propicio para la emergencia y articulación de nuevas alianzas cívicas de nivel local, como la que el obsequioso don Sabás Santana, rico agricultor de Las Lagunas, común de Moca, que ofrecía donar a la escuela 5 tareas de tierra, deseando «tener la satisfacción de que el Honorable Presidente Trujillo le dirigiera una carta congratulatoria»,<sup>56</sup> posiblemente con el fin de colocar en lugar visible, en la entonces naciente *Era* en que los retratos y los reconocimientos del Jefe se convertirían en preciado objeto de decoración de las viviendas, dando muestra a sus visitantes de profesión de fe.<sup>57</sup>

## EPÍLOGO

En el curso de los cien años analizados, el espacio escolar dominicano transitó del modelo de escuela-aposento —parcialmente público

<sup>56</sup> Inspector del 25avo Distrito Escolar, «Informe», 3 de diciembre 1935, Justicia e Instrucción Pública, legajo 28, AGN.

<sup>57</sup> Turits señala: «los esfuerzos de Trujillo por desarrollar un tipo de populismo rural [...] fueron mucho más sustanciales de lo que se ha asumido [...] el poder era ejercido [...] en constante negociación con las elites y en intercambios, aunque desiguales, con los sectores populares». Richard Turits, «The foundations of despotism. Agrarian reform, rural transformation, and Peasant-State compromise in Trujillo's Dominican Republic, 1930-1944», en *Identity and struggle at the margins of the nation-state. The laboring peoples of Central America and the Hispanic Caribbean*, editor Aviva Chomsky (Durham: Duke University Press, 1998), 293. (traducción nuestra).

e integrado a otras instituciones sociales— al espacio escolar aislado, propiedad del Estado nacional docente, al que accedía gratuitamente el campesinado.

Hemos descrito a grandes rasgos una transmutación espacial y genealógica que afectó a la escuela pública de los campos del país, pero que afectó, igualmente, al resto del sistema escolar nacional pues se trató, ni más ni menos, que del parto histórico del sistema de escuela pública.

Genéricamente se ha aludido a órdenes de configuración de poder político y genealógico en el largo trabajo de parto institucional que supuso la transmutación de la escuela-aposento a la escuela «Presidente Trujillo» en la vida rural dominicana. Un orden de configuración y cambio en las relaciones sociales que daban vida al espacio escolar público ocurrió en la esfera del proceso histórico de centralización del poder que supuso —como en todas las latitudes— la formación del Estado nacional dominicano. Exacción de fuentes de poder de la esfera municipal en favor del Estado central (recursos para el fomento escolar, jurisdicción sobre la adjudicación de cargos en el servicio escolar, gobierno sobre el plantel escolar, etc.) constituyen los rasgos de una pugna que nos es familiar pues se editó invariablemente en la génesis del Estado docente de la modernidad.<sup>58</sup> Vimos, en este tenor, a un Estado nacional haciéndose con el control de la renta local para el fomento de la escuela y haciéndose, de más en más, con el control de quienes enseñarían, donde se enseñaría y a quienes y a cambio de qué se les enseñaría. Instalándose en la vida pueblerina del hinterland dominicano por mediación de maestros e inspectores, el Estado nacional fue paulatinamente acrecentando sus jurisdicciones sobre la transmisión curricular.

Hemos delineado con menor detalle las aristas epistemológicas del combate que se libró en ese terreno concreto de la centralización y del control curricular o, al menos, hemos aludido de modo menos claro los proyectos de pedagogía instalados en esa pugna. Un posicionamiento central en ella se configuró en derredor del normalismo de cuño hostosiano y sus ideas sobre lo que debía ser la escuela y la educación del común cónsonas con los postulados de la pedagogía moderna. Fue el nor-

<sup>58</sup> Laurence Brockliss y Nicola Sheldon, «General Introduction», en *Mass schooling and the limits of State Building, c. 1870-1930*, editores Laurence Brockliss y Nicola Sheldon (Londres: Palgrave Macmillan, 2012).



malismo hostosiano el que dio forma a una epistemología social sobre la escuela y al debate que lo enfrentó, desde luego, con los intereses locales que sustentaban la escuela-aposento, no sólo por su crítica técnico-pedagógica al espacio escolar constituido por dinámicas de circulación del poder local, sino por su oposición al influjo del politiquero menudo en el reclutamiento docente.

La crónica de los debates de la intelectualidad hostosiana con las fuerzas que tendían a perpetuar la dinámica local que daba vida a la escuela-aposento puede rastrearse desde fines del XIX hasta los mismos días de la ocupación norteamericana, resultando una deuda historiográfica pendiente su investigación. Esos debates fueron formando el discurso de epistemología social que socavaría las bases del control local del fomento de la escuela-aposento pública en el medio rural (lo mismo que en el urbano) mediante el que se abrirían paso la descalificación pedagógica del docente empírico, la elevación del enseñante certificado, la crítica higienista a las condiciones del espacio escolar, la formulación del saber y la pedagogía adecuadas para la vida rural y, en suma, la intervención privilegiada del poder central del Estado nacional en la definición y control del proyecto de escolarización que, años más tarde, la Ocupación catalizaría concretándola gracias al definitivo poder de la mano militar.

En este sentido, existe cierta continuidad entre el ideario del sistema de escuela pública que requería la sociedad dominicana en mente de los hostosianos y los proyectos que acabarían entronizando luego las fuerzas ocupantes junto con la fracción doméstica que los conduciría. Aunque ciertos sectores de la intelectualidad formada en la Escuela Normal se enfrentarían políticamente con el ocupante, lo cierto es que no era difícil que consintiesen con éste en la implantación del proyecto de escuela pública bajo ideas-fuerza como el espacio aislado, de propiedad pública y acceso universal gratuito. El mismo Eugenio María de Hostos celebró rasgos del sistema estadounidense, así como lo hicieron también conspicuos discípulos suyos como Félix E. Mejía, Director General de Enseñanza Pública entre los años 1908 y 1912.<sup>59</sup> Empero, es una deuda de este escrito el no haberse extendido en sus incidencias cotidianas.

<sup>59</sup> Félix Evaristo Mejía, *Prosas polémicas 2. Temas educativos y discursos* (Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2008); Neici Zeller, «Resistencias magisteriales a la política educacional del Gobierno Militar de Ocupación en la República Dominicana, 1916-1924» (ponencia presentada en el

Se subraya otra vez el carácter exploratorio de este estudio y el sentido conceptual de los modelos de espacio escolar que aquí descritos. La escuela-aposento fue realidad indiscutible del desarrollo escolar dominicano hasta su paulatina disolución entre las reformas del Gobierno Militar y el ascenso de la dictadura trujillista. Como señalamos, brindó al Estado nacional la posibilidad de cumplir medianamente su compromiso ético con la ilustración y la elevación cultural futura del pueblo dominicano y llegó a alcanzar la difusión descrita.

Sin embargo, existía en el concierto de otros desarrollos de la configuración escolar de base claramente urbana, sostenidos por ayuntamientos ricos, sociedades confesionales, benéficas, artesanas, etc.

No todo era o había sido escuela-aposento en la vida educacional dominicana que comenzaba a transformarse a inicios del siglo xx. Como espacio primigenio de la enseñanza pública, de la entraña del domicilio de los docentes se gestaron también desarrollos que transitaron al espacio aislado, de uso estrictamente instruccional y a la enseñanza graduada. Esos espacios se insertaron con facilidad en el proceso de modernización y cambio que instauró el sistema de escuela pública de masas que propulsó la Ocupación.

En tanto trayectos en la historia de la formación del espacio escolar dominicano, los planteles confesionales y las escuelas de sociedades artesanas, culturales y filantrópicas, tendieron a contar con edificios aislados donde se desarrolló generalmente una enseñanza graduada. Sin embargo, no todos los pertenecientes a esas redes operaron en espacios aislados. Las «escuelas inglesas» de los negros protestantes de la península de Samaná, por ejemplo, asociaron típicamente la escuela con el templo, haciendo convivir rito y aprendizaje, cosa que les creó problemas con las política de control del Servicio Nacional de Instrucción Pública.<sup>60</sup> También las escuelas parroquiales que funcionaban en templos católicos de las ciudades mayores se fundían con otras actividades de práctica en

---

Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, Estado de México, 6-9 de mayo, 2014).

<sup>60</sup> Juan Alfonseca, «Escarización y minorías étnicas en la República Dominicana, 1918-1944», *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), (2008).

sus congregaciones.<sup>61</sup> Los espacios escolares de las sociedades filantrópicas (Amantes de la Luz, La Progresista, La Democracia, etc.) también se compenetraban con otras prácticas institucionales, lo mismo que los gestados por sociedades mutuales de obreros y artesanos, por no citar aquí el caso de las formas de enseñanza generadas en el espacio mismo del proceso de trabajo, como los Lectores de las factorías de tabaco.<sup>62</sup>

En su gran mayoría, los planteles de esas instituciones fueron gratuitos, aunque también recibían alumnos «públicos» subvencionados por Ayuntamientos y gobiernos nacionales.

Tampoco con el advenimiento de las escuelas «Presidente Trujillo» en 1933 quedó completamente consolidado el moderno espacio escolar aislado de propiedad pública, gratuito. Pasarían años para que la escolarización del sistema escolar provisto por el Estado lograra hacerse presente en el común de las secciones rurales. Sin embargo, puede decirse que su surgimiento parece haber cancelado la reedición del modelo parcialmente público de la escuela-aposento.

Por último, vale la pena simplemente enunciar aquí la agenda de problemas historiográficos que abre el estudio de estos procesos de transformación del espacio y las relaciones sociales entramadas en el fomento de la enseñanza pública dominicana en el período estudiado:

1. Un primer problema atañe al interés conceptual del modelo aquí llamado escuela-aposento, pues parece materia poco tratada en los estudios de teoría histórica del espacio escolar, que tendieron a privilegiar el análisis del espacio escolar regido por el Estado, dejando de lado, entre penumbras, este tipo de formaciones semipúblicas, con su haz de procesos culturalmente peculiares, sus sociologías y sus antropologías políticas.

<sup>61</sup> José Luis Sáez, S. J., *Autoridad para educar. Historia de la escuela católica dominicana* (Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2008). El caso de los planteles confesionales es difícil de aprehender, pues claramente podría decirse que muchas escuelas-aposento particulares se vinculaban espiritual y prácticamente con el credo y sus asociaciones. Castellanos cita varios casos, entre ellos el del Notario Eclesiástico Juan Vicente Moscoso, «gloria y prez de cualquiera sociedad que en ciertas horas del día convertía su casa en escuela» hacia 1822 y a quien podríamos directamente captar como el correspondiente eclesiástico del mítico maestro Aybar. Rafael C. Castellanos, *El Clero en Santo Domingo* (Santo Domingo: Amigo del Hogar, 1997).

<sup>62</sup> Araceli Tinajero, *El Lector. A History of the Cigar Factory Reader* (Austin: University of Texas Press, 2010).

Al menos en su vertiente clásica, esas teorizaciones se abocaron al análisis del espacio aislado, la emergencia de la escuela graduada y el desarrollo y concreción práctico-arquitectónica del pensamiento higienista en la pedagogía moderna. Pensamos, esencialmente, en los estudios hace tiempo realizados por Jaume Trilla, Antonio Viñao y Agustín Escolano, quienes apenas aluden al estadio formativo del que despegó la emergencia de los sistemas escolares públicos, principalmente al instalado en el domicilio del preceptor.<sup>63</sup> También la bibliografía sobre las concreciones nacionales del movimiento higienista vino refiriéndolo al ilustrar el arcaísmo del espacio domiciliario que se trataba de superar, pero su clave proverbia, pues la reflexión se centra en el futuro espacio normalizado dejando de lado la trama de relaciones socio-antropológicas que lo sustentaban.<sup>64</sup> Debe destacarse el aporte relevante que realiza, en este sentido, la recientemente aparecida compilación de estudios nacionales sobre la formación de la escuela pública en América Latina que coordinan Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara.<sup>65</sup>

2. Uno segundo problema alude a la relevancia que tendría reconocer los aportes de la sociedad civil a la formación histórica del sistema escolarización pública en la era moderna. Como en el aspecto anterior, también aquí ha preponderado un interés conceptualmente centrado en la figura (y la progenitura) del Estado político a la hora de periodizar históricamente el proceso. En el caso dominicano, pero también en otros del área latinoamericana, el aporte

<sup>63</sup> Antonio Viñao, «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994); Agustín Escolano, *Tiempos y espacios para la escuela* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000); Jaume Trilla, *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (Barcelona: Laertes, 1985).

<sup>64</sup> Un ejemplo de esa mirada proverbia en los estudios sobre el higienismo lo constituye la contribución reciente sobre higienismo y arquitectura escolar en Cuba del historiador Yoel Cordoví, que enuncia con nitidez la problemática del espacio doméstico al señalar: «en la agudización de la crítica situación de los locales docentes en el campo incidían los efectos de la politización de las instituciones escolares y su control por los órganos de poder local. Los vecinos de mayor representatividad en muchas de las comarcas rurales asistieron a una lucha encarnizada por el control de la distribución de los locales docentes con el propósito de usufructuar su alquiler, así como el sueldo del conserje y las cuotas que pudieran desembolsar el maestro o la maestra por los gastos en que incurriesen», sin involucrarse en su análisis. Yoel Cordoví Núñez, «Las casas-escuelas en Cuba: arquitectura e higienismo, 1899-1920», *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, (4), (2014): 141-142.

<sup>65</sup> Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara. *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (Buenos Aires: Prometeo, 2014).

ciudadano a la formación del sistema escolar público fue definitivo, como lo evidencian el desarrollo del modelo domiciliar-privado en que se gestó la escuela-aposento y el asociacionismo que entregó gratuitamente al Estado sus recursos.<sup>66</sup>

3. El tercer problema que señalaremos aquí como materia de una agenda conceptual historiográfica es el del papel de la ocupación militar norteamericana en el lanzamiento del sistema centralizado de escuela pública en las sociedad dominicana. Como acaba de señalarse, la Ocupación pareció simplemente haber creado las condiciones de fuerza política para implantar ideas que se habían venido discutiendo desde inicios del siglo sobre el interés de centralizar la enseñanza, regular el influjo local en su fomento y en el reclutamiento del personal dirigente, etc. En el orden de las ideas pedagógicas, también fue la intelectualidad dominicana la que dio cuerpo a los programas de enseñanza reformados en ese lapso, imprimiéndoles aspectos del ideario hostosiano aunque incorporando también posiciones utilitaristas y el sesgo vocacional de la enseñanza norteamericana.

En este sentido, la epistemología de la escuela reformada durante la Ocupación halla soluciones de continuidad durante el trujillismo, que retoma elementos del diseño de la Escuela Rudimentaria implantada en 1918, como el fomento a las asociaciones locales, la enseñanza orientada a la vida, el huerto escolar, entre otros rasgos coherentes con los planteamientos de la Escuela Nueva entonces en boga.

### **Nota sobre el autor**

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS es dominicano. Realizó estudios de grado y posgrado en ciencias sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede México). Labora como docente e investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha desarrollado investigación histórica en materia de política educativa y escolarización en contextos rurales de México y la República Dominicana durante la primera

<sup>66</sup> Ariadna Acevedo, «Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930» (Tesis Doctoral, Universidad de Warwick, 2004).

mitad del siglo xx. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Es miembro fundador de la *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (SOMEHIDE) y ha formado regularmente parte de comités organizadores de eventos especializados en la historia de la educación. Cuenta con diversas publicaciones sobre los procesos de escolarización en el medio rural.

## REFERENCIAS

- ACEVEDO, Ariadna. «Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930». PhD diss., Universidad de Warwick, 2004.
- ALFONSECA, Juan. «Escolarización y minorías étnicas en la República Dominicana, 1918-1944». *Cuadernos Interculturales* 6 (11), (2008): 17-45.
- «Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento del campesinado en la República Dominicana (1930-1940)». *Boletín del Archivo General de la Nación* 36 (130), (2011): 375-405.
- «A Public School System. Ensayo sobre un concepto en la representación imperial norteamericana sobre la escuela popular en las Antillas, 1898-1934». In *El lenguaje de la educación: conceptos, metáforas y narrativas en los orígenes de los sistemas educativos nacionales (c.1870-1930)*, edited by Eugenia Roldán Vera. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ANGULO A. J. *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- BOSCH, Juan. «Una escuela rural hace veinte años». *Revista de Educación* 6 (27), (1935): 70-73.
- BROCKLISS, Laurence y Nicola SHELDON. «General Introduction». In *Mass schooling and the limits of State Building, c. 1870-1930*, edited by Laurence Brockliss y Nicola Sheldon, 1-12. Londres: Palgrave Macmillan, 2012.
- CALDER, Bruce. *El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924*. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana, 1989.
- CASTELLANOS, Rafael. *El Clero en Santo Domingo*. Santo Domingo: Amigo del Hogar, 1997.
- CLARK, Victor. «Report on Public Schools of Puerto Rico». In *Report of the Major-General commanding the army*, edited by War Department, 639-677. Washington: Government Printing Office, 1899.
- CORDOVÍ NUÑEZ, Yoel. «Las casas-escuelas en Cuba: arquitectura e higienismo, 1899-1920». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 4 (2014): 131-151.
- DE LOS SANTOS, Danilo. «El pensamiento y la institución educativa en la sociedad dominicana». *Revista Eme-Eme* 6 (33), (1977): 14-69.

- «El pensamiento y la institución educativa en la sociedad dominicana». *Revista Eme-Eme* 6 (34), (1978): 40-124.
- EPSTEIN, Erwin. «The Peril of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States». *American Journal of Education* 96 (1), (1987): 1-23.
- EQUIPO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. «La educación bajo la dictadura trujillista: una bibliografía». *Ciencia y Sociedad* 12 (1), (1987): 121-133.
- ESCOLANO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- FIALLO, José A. y Alejandrina GERMÁN. *Formación de maestros y maestras en República Dominicana, 1844-1992*. Santo Domingo: INTEC, 1999.
- Go, Julian. «Chains of Empire, Projects of State: Political Education and U.S. Colonial Rule in Puerto Rico and the Philippines». *Comparative Studies in Society and History* 42 (2), (2000): 333-362.
- GOBIERNO DOMINICANO. *Constitución política y reformas constitucionales 1844-1942* Tomo I. Santiago de los Caballeros: Editorial El Diario, 1934.
- GONZÁLEZ, Raymundo. *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana (1879-1894)*. Tomo I y II. Santo Domingo: Archivo General de La Nación, 2007.
- HERNÁNDEZ FIGUEROA, Alfredo. *La Vega, 25 años de historia. 1861 – 1886*. Tomo II. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2007.
- LANE, Rufus. «Civil Government in Santo Domingo in the Early Days of Military Occupation». *The Marine Corps Gazette* 7 (2), (1922): 127-146.
- LINDSAY, Samuel. «Inauguration of the American School System in Porto Rico». In *Report of the Commissioner of Education for the year ending june 30, 1905*, edited by Comissioner of Education of Porto Rico, 293-339. Washington: Government Printing Office, 1907.
- MARSHALL, James D. «Foucault y la investigación educativa». In *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, edited by Stephen J. Ball, 15-33. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y José BUSTAMANTE VISMARA. *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- MEJÍA, Félix Evaristo. *Prosas polémicas 2. Temas educativos y discursos*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2008.
- MOQUETE, Jacobo. *Filosofía y política de la educación dominicana*. Santo Domingo: Editora Universitaria, 1986.
- MORRISON, Ramón. *Historia de la educación en la República Dominicana (Desde sus más remotos orígenes hasta 1900)*. Santo Domingo: Editora Taller, 1995.



- NEWLAND, Carlos. «The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950». *Journal of Latin American Studies* 26 (2), (1994): 449-467.
- NIVAR, Consuelo. *Sistema educativo en la República Dominicana*. Ciudad Trujillo: Librería Dominicana, 1952.
- PALACÍN, Gregorio B. «Cien años de educación nacional». *Revista de Educación* 14 (73), (1944): 39-69.
- «Cien años de educación nacional». *Revista de Educación* 14 (74), (1944): 7-31.
- PAMPHILE, Leon D. *Clash of Cultures. America's educational strategies in occupied Haiti, 1915-1934*. Maryland: University Press of America, 2008.
- PIMENTEL, Francisco Antonio. *Historia de la educación en la República Dominicana*. Santo Domingo: Editora Centenario, 2003.
- POPKEWITZ, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. *Sociedades, cofradías, escuelas, gremios y otras corporaciones dominicanas*. Santo Domingo: Editora Educativa Dominicana, 1975.
- ROLDÁN VERA, Eugenia. «Instrucción pública, educación pública y escuela pública: Tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana, 1780-1833». In *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, edited by Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara, 61-91. Buenos Aires, Prometeo, 2014.
- SÁEZ, José Luis. *Autoridad para educar. Historia de la escuela católica dominicana*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2008.
- SANTOS, Roberto. *Pasado, presente y perspectivas de la educación nacional institucionalizada*. Santo Domingo: Editora Alfa y Omega, 1983.
- TINAJERO, Araceli. *El Lector. A History of the Cigar Factory Reader*. Austin: University of Texas Press, 2010.
- TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.
- TURITS, Richard. «The foundations of despotism. Agrarian reform, rural transformation, and Peasant-State compromise in Trujillo's Dominican Republic, 1930-1944». In *Identity and struggle at the margins of the nation-state. The laboring peoples of Central America and the Hispanic Caribbean*, edited by Aviva Chomsky, 292-334. Durham: Duke University Press, 1998.
- UNITED STATES MILITARY GOVERNMENT OF SANTO DOMINGO. *Santo Domingo: Its Past and Its Present Condition*. Santo Domingo: s.e., 1920.
- UNITED STATES SENATE. *Inquiry into the Occupation and Administration of Haiti and Santo Domingo*. Washington: Government Printing Office, 1921.

- VIÑAO, Antonio. «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones». *Historia de la Educación* 12-13 (1993-1994): 17-74.
- ZELLER, Neici. *Discursos y espacios femeninos en República Dominicana, 1880-1961*. Santo Domingo: Letra Gráfica, 2012.
- «Resistencias magisteriales a la política educacional del Gobierno Militar de Ocupación en la República Dominicana, 1916-1924». Paper presented at Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, Estado de México, May 6-9, 2014.



## MÉXICO: DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN RURAL

*Mexico: From indigenous education to rural education*

Marco A. Calderón Mólgora\*

Fecha de recepción: 29/03/2017 • Fecha de aceptación: 04/09/2017

**Resumen.** Este ensayo refiere a la historia de la educación rural en México en el contexto de la configuración del Estado que surge a consecuencia de la revolución social de la década de 1910. Muestra la forma en que la percepción del llamado «problema indígena» se transforma en «el problema rural», y la manera en que dicha transformación se vincula a las estrategias del gobierno federal para dar solución a uno de los grandes «problemas nacionales». Ante el hecho de que los proyectos de educación rural dieron paso a dificultades y resistencias, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ensayó distintos métodos con el propósito de encontrar estrategias adecuadas para «civilizar» y «forjar patria». El trabajo hace énfasis en algunas de esas estrategias para educar a la población que habitaba en el campo en la década de 1920. A pesar de que los políticos e intelectuales hicieron énfasis en la urgencia de rescatar las necesidades locales en el proceso de construcción de la nación moderna, un elemento central de este proceso es que la educación rural buscaba la industrialización de la producción agrícola, lo que implicaba cambios muy significativos en la vida cotidiana de las comunidades indígenas y campesinas.

**Palabras clave:** Educación pública; Estado; Problema indígena; Problema rural.

**Abstract.** *This essay refers to the history of rural education in Mexico in the context of the state configuration that emerges as a result of the social revolution during the decade of 1910. It shows how the perception of the «the indigenous problem» is transformed into «the rural problem» and the way in which such transformation is related to the strategies of the federal government to solve one of the most important «national problems». Since the rural education project faced difficulties and resistances, the Ministry of Public Educa-*

---

\* Centro de Estudios Antropológicos. El Colegio de Michoacán. Martínez de Navarrete 505. Fraccionamiento Las Fuentes. Zamora, Michoacán, 59699 México. calderon@colmich.edu.mx

*tion tested different methods in order to find strategies to «civilize» and «forging a sense of the fatherland». This work emphasizes some of the strategies undertaken by the Ministry of Public Education to educate the population that lived in the countryside in the 1920s. Although politicians and intellectuals emphasized the urgency of rescuing local needs in the process of building the modern nation, a central element of this process is that rural education sought the industrialization of agricultural production, which implied very significant changes in the everyday life of indigenous and peasant communities.*

**Keywords:** *Public education; State; Indigenous problem; Rural problem.*

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, bajo diferentes matices, se reproducen una serie de ideas y prejuicios en torno al llamado «problema indígena» y a la manera de resolverlo.<sup>1</sup> Si bien entre dichas percepciones y la realidad cotidiana existía una distancia significativa,<sup>2</sup> tales representaciones son relevantes dado que constituyen las bases ideológicas sobre las que se elaboraron planes y programas para alfabetizar y educar a la población que habitaba en el campo. Muchos eran los «defectos» que las élites decimonónicas atribuían al indígena, a quien se le concebía como un ser melancólico, desconfiado, tímido, hipócrita, egoísta, falto de iniciativa, apático, con poca imaginación, mentiroso e incluso indolente. No sabía reír y no sabía disfrutar de la vida. Era además reacio a socializar con gente de otros pueblos o grupos étnicos; era también concebido como un ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse en las fiestas religiosas y a emborracharse con frecuencia. Si bien cultivaba el campo, se consideraba que no tenía aspiraciones; no buscaba cambiar su situación y no les interesaba incrementar la producción para insertarse al mercado.<sup>3</sup>

Quizás como consecuencia de la revolución mexicana, en la década de 1920 inicia una nueva etapa de la historia en relación con el «proble-

<sup>1</sup> Martin Stabb, «Indigenism and Racism in Mexican Thought: 1857-1911», *Journal of Inter-American Studies*, I (4), (1959): 405-423; Beatriz Urías, *Indígena y Criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México* (México: Universidad Iberoamericana, 2000).

<sup>2</sup> Guy Rozat, *Los orígenes de la Nación. Pasado indígena e historia nacional* (México: Universidad Iberoamericana, 2001), 12.

<sup>3</sup> Luis González y González, «El subsuelo indígena», *Historia moderna de México, La República Restaurada, La vida Social* (México-Buenos Aires: Editorial Hermes, 1974).

ma indígena» y la forma de darle solución. Con la constitución de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 se intensifica la injerencia del gobierno federal en las comunidades rurales a través de los maestros y las escuelas; con todo, durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928), el «problema indígena» se convierte en un «problema rural». La convicción de que tanto las comunidades indígenas, como las localidades rurales mestizas, presentaban básicamente las mismas problemáticas sociales —a «excepción» del desconocimiento del idioma español—, introduce un matiz significativo en cuanto a la concepción del «problema indígena». Se hizo mayor énfasis en las diferencias sociales y culturales entre lo rural y lo urbano. El atraso de las comunidades rurales, llegó a representar, para el gobierno federal, «el problema de la vida rural», el cual debía ser resuelto para que el país figurara «entre los pueblos civilizados». <sup>4</sup> Un elemento central de esta historia es que la educación rural buscaba la industrialización del campo, lo que implicaba cambios drásticos en la organización social, en los hábitos de trabajo, en las expectativas, en las formas de pensar, en las creencias vernáculos, en suma, en el «*ethos* moral» de la población que habitaba en el campo. <sup>5</sup> Persistían algunos elementos de la antigua convicción liberal decimonónica en cuanto a la supuesta «degeneración» del indígena; lo que parece haber cambiado es la explicación en cuanto a las causas del «atraso social» y las formas de resolverlo. <sup>6</sup>

## PRIMEROS PASOS

El 30 de mayo de 1911 el Congreso Federal aprobó un decreto sobre *Instrucción Rudimentaria en la República*. El artículo 1.º autorizaba al poder Ejecutivo el establecimiento de escuelas con el propósito de enseñar «a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano», así como instruirlos en la ejecución de «las operaciones funda-

<sup>4</sup> «Plática del Dr. J. M. Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, a los miembros de las Misiones Culturales, 25 de febrero de 1927», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, XVII (5), (1927).

<sup>5</sup> Philip Corrigan y Derek Sayer, «El gran Arco, La formación del Estado Inglés como revolución cultural», en *Antropología del Estado, Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, eds. María y Pamela Calla Lagos (Bolivia: PNUD, 2007), 41-116.

<sup>6</sup> Mary Kay Vaughan, *State, Education and Social Class in Mexico, 1880-1928*, (Chicago: Universidad de Illinois, 1982); Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: El Colegio de México, 1999); Elisa Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México* (México: UNAM, 2006).

mentales y más usuales de la aritmética». Otros artículos establecían que la educación básica sería de dos años y que el número de escuelas crecería en la medida en que los recursos del Ejecutivo lo permitieran. Sin importar sexo y edad, todas las personas analfabetas que tuvieran la voluntad de instruirse de manera voluntaria habrían de tener la oportunidad de asistir a dichos establecimientos. Para estimular la asistencia a la escuela, el ejecutivo distribuirá «alientos y vestidos a los educandos», tomando en cuenta las necesidades y las circunstancias locales y regionales. Esa disposición legal no contravenía las leyes vigentes sobre instrucción obligatoria en los Estados, en los territorios y el Distrito Federal.<sup>7</sup>

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes envió a los estados y los territorios «Instaladores de Escuelas Rudimentarias»; además, creó una sección para la organización de los asuntos vinculados con los instaladores y las nuevas escuelas. Ese personal tenía como obligación «explorar las regiones más incultas del país» y proponer la constitución de escuelas rudimentarias en puntos estratégicos considerando la «división natural étnica o delimitada por el uso de un idioma o dialecto regional»; los instaladores habría de elaborar un presupuesto para la creación de las escuelas y para su sostenimiento; debían además encontrar a personas que reunieran «condiciones de aptitud y moralidad» con el objetivo de dirigir los establecimientos.<sup>8</sup>

A su juicio de Alberto J. Pani, Subsecretario de Educación Pública, el establecimiento de *Escuelas Rudimentarias*, constituía el mayor reto que enfrentaba el país en materia de educación popular. El problema era de grandes dimensiones y poseía varias aristas, como «el nivel mental y la naturaleza de la población», además del bajo presupuesto. En 1910 existía una población total de 15,139,885 habitantes, de los cuales 10,324,484 no sabían escribir ni leer. Otro problema significativo era «la falta de homogeneidad étnica de la población». Si bien el propio Pani reconoce la dificultad de establecer una clasificación precisa, a su juicio era factible dividir a la población en tres grupos «étnicos fundamentales» tomando en cuenta sus «rasgos exteriores» más sobresalientes: uno conformado blancos y criollos; el segundo el de los mestizos, esto es, la población que

<sup>7</sup> Francisco J. Pani, *La instrucción rudimentaria en la República* (México: Secretaría de Instrucción Pública, 1912), 11.

<sup>8</sup> Pani, *La instrucción rudimentaria en la República*, 12.



resultó del «cruzamiento» de diversas razas; el tercero se componía de «indios puros» (poco más de tres millones).<sup>9</sup>

Frente al complejo panorama derivado de la enorme heterogeneidad cultural y diversidad regional, educar a la población «inculta» representaba un problema de grandes dimensiones. El decreto establecía que a las escuelas rudimentarias podrían concurrir por voluntad propia todos los que tuvieran interés en alfabetizarse. Considerando que diez millones de personas no sabían leer, escribir y desconocían las operaciones elementales de la aritmética, los 300 mil pesos designados resultaban totalmente insuficientes. Según los cálculos de Pani, entre los años de 1909 y 1910, existían en todo el país 14,418 escuelas oficiales y particulares, atendiendo a una población de 900 mil alumnos. Considerando que la población escolar era de 3,6 millones, existía entonces un total de 2,7 millones de infantes que no tenían acceso a la educación formal. Para atender a toda esa población se requieran 67.500 escuelas rudimentarias en todo el país, lo cual implicaba un presupuesto mínimo de 40,5 millones de pesos anuales.<sup>10</sup> Pese a todo, fue poco lo que se hizo a ese respecto en la década de 1910, en parte como consecuencia de la violencia revolucionaria y en parte por los estragos de la influencia española. Más de un millón de personas perdieron la vida en esa década. Según Moisés Sáenz, en 1920 el 63,29% de la población no sabía leer ni escribir.<sup>11</sup> El censo de 1921 registró un total de 14,5 millones de habitantes, de los cuales 1.820.844 fueron clasificados como indígenas [12,55%]; la población mayor a 10 años que declaró ser analfabeta era de 6.879.348, lo que representaba el 47.44% del total.<sup>12</sup>

## LA VISIÓN DE JOSÉ VASCONCELOS

Si bien en diferentes estados de la República se realizaron esfuerzos significativos en cuanto a la educación indígena y rural, sobre todo durante el último tercio del porfiriato, sería en la segunda década del siglo xx cuando el gobierno federal tendría la capacidad de multiplicar escuelas e

<sup>9</sup> Pani, *La instrucción rudimentaria en la República*, 14.

<sup>10</sup> Pani, *La instrucción rudimentaria en la República*, 17-18.

<sup>11</sup> «The Norman Wait Harris Memorial Foundation, Third Institute, Educacional Policy of the Mexican Government», Caja III, Colección Especial, Biblioteca Regestein, Universidad de Chicago.

<sup>12</sup> *Resumen del Censo General de Habitantes*, Departamento de la Estadística Nacional, 30 de noviembre de 1921.

incrementar el número de maestros en todo el territorio nacional. José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional el 4 de junio de 1920, quien convocó a todos los mexicanos a participar en una campaña de alfabetización.<sup>13</sup> A su juicio, una cuestión básica era enseñar a leer y escribir el español a la gran masa de «gente ignorante» que conformaba entonces la mayor parte de la población mexicana. Para luchar en contra del analfabetismo se constituyó «un cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental». Echando mano de textos y útiles a su disposición, esos maestros habrían de enseñar a leer y escribir en poco tiempo.<sup>14</sup> Después de cuatro meses de trabajo estaban inscritos poco más de 1,500 profesores en todo el país. Pese a todo, muchos mexicanos permanecían en la ignorancia, lo cual representaba un «peligro inmenso» y una amenaza constante para la patria.<sup>15</sup>

Vasconcelos elaboró un proyecto para la creación de un organismo federal encargado de la educación pública en México, siendo creada la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1921. La centralización de la educación era un aspecto fundamental en el proceso civilizador de un país tan heterogéneo culturalmente como México.<sup>16</sup> La propuesta establecía un ministerio para toda la República conformado por tres departamentos: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes.<sup>17</sup> En todo el país habrían de fundarse escuelas rurales, instituciones en las que se enseñarían «trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre uso de máquinas y métodos modernos para mejorar las industrias locales». La nueva secretaría enviaría «maestros ambulantes» para recorrer pueblos y «rancherías predicando la buena nueva de la regeneración por el trabajo, por la pericia y por la virtud». Vasconcelos enfatiza de manera tajante su oposición a la posibilidad de tratar al indígena como un ser especial y distinto «del resto de la población». De hecho, la campaña de educación indígena fue organizada «a la española, con incorporación del indio» a México.<sup>18</sup> Sin embargo, una cosa era lo

<sup>13</sup> José Vasconcelos, *El Movimiento Educativo en México* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1922), 5.

<sup>14</sup> Vasconcelos, *El Movimiento Educativo en México*, 14-15.

<sup>15</sup> Vasconcelos, *El Movimiento Educativo en México*, 88-89.

<sup>16</sup> José Vasconcelos, *Memorias II. El desastre* (México, FCE, 1982), 13.

<sup>17</sup> Vasconcelos, *Memorias II. El desastre*, 19.

<sup>18</sup> Vasconcelos, *Memorias II. El desastre*, 20.

que Vasconcelos expresa en sus memorias y otra lo que algunos de sus colaboradores pusieron en práctica. Además, la legislación vinculada a la creación de la SEP, en su artículo sexto, relativo al Departamento Escolar, propuso «la creación de escuelas especiales para la educación de los indios», las cuales habrían de establecerse en «regiones densamente pobladas por indígenas». En ellas se enseñaría «la lengua castellana», así como otros «rudimentos para asimilarlos» a la civilización. Una vez aprendido el español, los indígenas pasarían «a las escuelas rurales primarias». <sup>19</sup>

## MAESTROS MISIONEROS

En el año de 1922 se propuso la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI). Su principal impulsor, el diputado del Partido Liberal Constitucionalista, Juan B. Salazar, argumentó sobre la necesidad de su creación para emprender la «regeneración» de los indígenas, que, según sus cálculos, sumaban cinco y medio millones en toda la República. No sólo había que alfabetizar al indio; era imprescindible «enseñarle a vivir» y arrancar de su mente la idea de ser una «eterna bestia de carga». <sup>20</sup> Vasconcelos aceptó esa innovación «sin gran entusiasmo» y en marzo de 1922 señaló que ese departamento «tenía una existencia provisional», el cual habría de desaparecer en el momento en que los indígenas tuvieran la capacidad de asistir a las escuelas rurales. <sup>21</sup>

El primer jefe del DECI sería Lauro G. Caloca, militar y revolucionario nacido en Zacatecas en el año de 1883. La dependencia bajo su cargo contaba con recursos suficientes para contratar cien maestros misioneros y cien residentes. Para mayo de 1922 existían en la práctica «setenta y siete» de los primeros y «trece de los segundos». La visita a muy distintas localidades y zonas indígenas en diferentes puntos de la República fue una de las primeras tareas de los maestros misioneros. Entre sus múltiples responsabilidades, debían rendir informes en relación con «las condiciones escolares de cada centro». Casi todos los maestros misioneros

<sup>19</sup> Vasconcelos, *El Movimiento Educativo en México*, 70.

<sup>20</sup> Claude Fell, «La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana», *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo (México, El Colegio de México, 1999), 115.

<sup>21</sup> Fell, «La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana», 116.

se concentraron en estados con mayor población indígena como Oaxaca, Puebla, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí, Nayarit, Morelos y Michoacán, faltando aun asignar plazas para Sonora y Yucatán, estados cuya población indígena requería también de «atención especial».<sup>22</sup>

Aquellos primeros misioneros no sólo localizaron núcleos indígenas, sino que analizaron las condiciones económicas de los pueblos, así como la «clase de cultura» que debían impartir; seleccionaron a las personas que habrían de desempeñarse como maestros. Otra responsabilidad fue estudiar y analizar las industrias locales con el propósito de mejorarlas y desarrollarlas. Además, tenían que elaborar proyectos y organizar exposiciones permanentes de los productos elaborados; debían buscar también la cooperación de ingenieros agrónomos de la Secretaría de Agricultura y Fomento con el objetivo de analizar la calidad de la tierra, los «sistemas de labranza», las clases de cultivos, las temporadas de lluvia, las condiciones climatológicas, las vías de comunicación, los mercados de consumo y los salarios. Con el objetivo de facilitar su labor, un punto fundamental era que tanto los maestros misioneros como los maestros residentes, es decir, los profesores que los primeros entrenaban, habrían de conocer «el dialecto del grupo indígena» así como las características de la región en la que desempeñaban sus labores.<sup>23</sup>

Tomando en cuenta «los estudios y las observaciones» realizadas por los maestros misioneros, Caloca llegó a la conclusión de que la educación urbana no constituía en realidad un problema. En las ciudades era suficiente invertir dinero en la contratación de maestros y en la edificación de escuelas para lograr civilizar a la gente ignorante. En contraste, los habitantes de las zonas rurales representaban un verdadero problema.<sup>24</sup> De un total de diez y seis millones de habitantes, sólo cuatro millones vivían «bajos los auspicios de la civilización»; los doce restantes eran analfabetos, población que permanecía desvinculada «de los intereses materiales y culturales de la República». Muchos de ellos desconocían el español y carecían «de los conocimientos más elementales»; sus cabezas

<sup>22</sup> Lauro Caloca, «Departamento de Cultura Indígena. Informe del Jefe del Departamento», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, I (1), (1922): 573.

<sup>23</sup> Caloca, «Departamento de Cultura Indígena. Informe del Jefe del Departamento», 574.

<sup>24</sup> Lauro Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», *Ethnos, Revista dedicada al estudio y mejora de la población indígena de México*, 2.<sup>a</sup> época, I (1), (1922-1923): 63-72.

estaban llenas de «vicios ancestrales» derivados de la violenta conquista española. Caloca se pregunta cómo sería posible descender, de manera paulatina, «al fondo de la conciencia de esos habitantes». El problema era muy difícil de resolver. No era suficiente destinar recursos monetarios; urgía contar «con hombres de acción» no sólo dispuestos a ir al campo sino con la capacidad de llegar a la conciencia de las personas y enseñarles a vivir. Los ignorantes, los analfabetos, requerían de la ayuda de las personas conscientes.<sup>25</sup>

Por otro lado, como indica Caloca, muchos habitantes del campo migraban a las ciudades, en busca de oportunidades laborales; sin embargo, al llegar, a los centros de población urbana se enfrentaban a diversos problemas. Entre otras cosas, los migrantes carecían del entrenamiento adecuado para ingresar al mercado laboral. El Departamento de Asuntos Indígenas se propuso revertir dicha tendencia. Ya que la tierra para el cultivo constituía «la base fundamental de todas las prosperidades» y ofrecía al hombre la libertad como el «bienestar económico y social», no solo había que frenar la migración del campo a la ciudad, sino que había incluso que fomentar la migración de la ciudad al campo. Por lo tanto proponía «organizar una falange de maestros misioneros» que tuvieran la capacidad de crear conciencia e inculcar la fe en el progreso entre los habitantes del campo.<sup>26</sup>

El maestro rural debía dominar el «dialecto», además de conocer algo de ciencia. Voluntad y empeño constituían otros dos elementos fundamentales del profesor ideal. Con el propósito de alcanzar las metas que la SEP promovía, los habitantes indígenas debían adquirir en un corto período varias habilidades: lectura y escritura en castellano, un conocimiento de las operaciones básicas de la aritmética; también debían cobrar conciencia sobre el hecho de que el cultivo de la tierra era la base de la prosperidad de cualquier país.<sup>27</sup> Esos conocimientos y habilidades podían ser alcanzados a través de una educación concreta, que permitiera levantar «los primeros muros de ese edificio que se llama nacionalidad».

<sup>25</sup> Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», 64.

<sup>26</sup> Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», 65.

<sup>27</sup> Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», 65.

Tanto los maestros misioneros, como los profesores residentes, debían de contribuir a la recolección de la información necesaria para calcular el número y las características de «los núcleos indígenas más numerosos de la República».<sup>28</sup>

Otro punto crucial sobre «la educación de las razas indígenas de la República» refiere a la diversidad de «dialectos». El idioma, según Caloca, constituía el medio de expresión de «las manifestaciones internas del individuo», al operar «directamente en su propia vida». La confianza y la fraternidad encontraban su base en un idioma común. Para imponer el español como un idioma oficial, los maestros misioneros debían hablar «el dialecto» de la «raza indígena» con la que habrían de trabajar. Al no existir un número suficiente de maestros que cumpliera dicho requisito, una estrategia era reclutar a indígenas, que habiendo tenido la necesidad de salir de sus lugares de origen para trabajar, hubiesen aprendido el español. A ellos sería posible entrenarlos para que regresaran como maestros a sus lugares sus pueblos o rancherías.<sup>29</sup>

Durante un Congreso de Maestros Misioneros celebrado en septiembre de 1922 se solicitó elevar el número de profesores ambulantes a 300 y de maestros residentes a 20,000. Otra conclusión fundamental se refiere a la necesidad de considerar la educación como un «problema social», así como «la dotación de tierras cultivables para las escuelas». El lema del congreso fue «la tierra como fuente suprema de bienestar económico y social».<sup>30</sup> Poco tiempo después, Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, organizó cursos de invierno cuyo objetivo era lograr «el mejoramiento cultural, profesional y práctico de los maestros federales», estando dirigido de manera especial a los maestros rurales. El objetivo central de la escuela y la educación era «conseguir, para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso». Durante los cursos se impartieron clases de arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, juegos, deportes, puericultura, economía

<sup>28</sup> Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», 66.

<sup>29</sup> Caloca, «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República», 67.

<sup>30</sup> Secretaría de Educación Pública, *Las Misiones Culturales 1932-1933* (México: Secretaría de Educación Pública, 1933), 7.

doméstica, agricultura, industrias agrícolas como lechería y conservación de frutas.<sup>31</sup>

Los misioneros serían los encargados de establecer, organizar y difundir la labor educativa de la SEP. En teoría eran libres para «introducir y llevar a cabo todas aquellas reformas» que buscaran el «mejoramiento de las instituciones» del departamento; sin embargo, la unificación «del personal docente en cuanto a los principios científicos y educativos» constituía un aspecto crucial. Los maestros misioneros debían vigilar el funcionamiento de las escuelas rurales. Otra atribución importante era la posibilidad de proponer al departamento la contratación de personal docente que fuese necesario para completar «la planta de empleados de una zona, así como las sanciones» que habrían de aplicarse a los maestros que no cumplieran de forma adecuada con sus responsabilidades. Debían formular recomendaciones «verbales y escritas», además de proponer trabajos prácticos para superar las deficiencias. Otra de sus tareas era difundir información sobre «fiestas, exposiciones, excursiones y de trabajos especiales», así como dar cuenta a la SEP de las autoridades locales que buscaran entorpecer el trabajo de los maestros. Una facultad adicional era conceder licencias económicas hasta por tres días, tres veces al año, a los maestros que así lo solicitaran, además de desempeñar comisiones que la SEP les encargara de manera especial. Debían también solicitar constancias a las autoridades municipales en cuanto a las fechas de ingreso y salida de las comunidades de sus lugares de trabajo.<sup>32</sup>

Los misioneros tenían responsabilidades en relación con la investigación social. De hecho estaban obligados a elaborar informes sobre las localidades y las regiones en las que trabajaban en cuanto al número de habitantes, la composición étnica de la población, los «idiomas predominantes», además de recolectar datos en torno a orografía, hidrografía, recursos naturales, condiciones climatológicas, productos animales y vegetales, industrias locales, vías de comunicación, porcentajes de alfabetismo, número de escuelas en funcionamiento, costumbres (incli-

<sup>31</sup> Secretaría de Educación Pública, *Las Misiones Culturales 1932-1933*, 8.

<sup>32</sup> Enrique Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, I (4), (1923): 401-402.



dos «vicios» y «virtudes»), así como la disposición o resistencia de la población a la educación federal y los métodos de trabajo locales, sin importar si eran «primitivos, atrasados o modernos». Los informes eran mensuales e incluían datos sobre el número de escuelas fundadas en el período, escuelas visitadas, labores desarrolladas en ellas, además de las instituciones educativas clausuradas.<sup>33</sup>

A finales del primer semestre del año de 1923 existían un total 112 profesores ambulantes, 100 de los cuales prestaban en distintos estados mientras que otros diez desempeñaban «trabajos culturales» en varias entidades federativas al estar adscritos a las Misiones Culturales. En relación con los maestros residentes, se otorgaron 876 nombramientos, 715 de los cuales estaban en servicio activo adscritos a distintas dependencias: 578 al Departamento de Cultura Indígena, 126 a la Campaña de alfabetización, cinco al Departamento de Bellas Artes y seis al Departamento Escolar.<sup>34</sup> Según las estadísticas de la SEP, del año de 1922 a 1923 el número de escuelas rurales pasó de 309 a 569; mientras tanto, el número de maestros residentes se incrementó 84,39%, pasando de 314 a 579. El crecimiento del número de alumnos en el mismo periodo fue muy importante: de 17,925 aumentó a 34,819 lo que significó un incremento de 94,24%. A finales del año, 904 maestros rurales residentes estaban atendiendo a 49.640 estudiantes mientras que el número de maestros ambulantes permaneció siendo el mismo.<sup>35</sup>

La SEP emitió varias circulares en relación con los profesores ambulantes. La número quince señala la responsabilidad de enseñar a «los indios los rudimentos» de «civilización»; tenían que buscar «penetrar la mentalidad» de los educandos con la finalidad de influir sobre ellos; debían «descubrir la porción de verdad» que existía en algunos de los «usos y conocimientos» indígenas. En otras palabras, el misionero habría de estar abierto e investigar todo el «extraño acervo de conocimientos útiles o curiosos» de los indios «tales como el uso medicinal de

<sup>33</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 403.

<sup>34</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 391.

<sup>35</sup> Enrique Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, II (5-6), (1924): 588.

plantas, observaciones meteorológicas, creencias y prácticas de vida». Dichos saberes, incluso «las supersticiones debidamente recolectadas y fielmente transcritas», resultaban útiles «para completar el estudio de la mente humana», tanto «en sus aberraciones» como «en sus aciertos». Otra de sus responsabilidades era «dar a conocer al mundo el alma de los indígenas»; al mismo tiempo, el misionero tenía que poner al indio «en comunicación con la ciencia acumulada por el resto de la humanidad durante el curso de los siglos». Los maestros habrían de enviar al departamento los datos que consideraran «originales sobre usos y costumbres», sobre todo en relación con el uso medicinal de las plantas, además de los «procedimientos industriales, primitivos o avanzados, prácticas religiosas o simplemente supersticiones; particularidades de trajes, juegos, músicas y bailes de las distintas regiones». Otro aspecto crucial era no asumir actitudes arrogantes al investigar las «deficiencias de la cultura» local.<sup>36</sup>

Después de varios meses de trabajo, la SEP consideró que las actividades de los Maestros Misioneros constituían una «mera exploración»; en cuanto a la investigación social, las autoridades planteaban que su desempeño resultaba muy poco satisfactorio. Bajo tales circunstancias habría que proceder de otra forma. Era necesario «emprender una verdadera campaña» que hiciera «efectiva la obra de civilización de los indios». La mayoría de los misioneros eran normalistas que carecían de conocimientos indispensables sobre pequeñas industrias, producción agrícola, cuidado y crianza de animales domésticos; además, muchos de ellos no estaban llevando a cabo las acciones de tipo social que en teoría debían «desarrollar para atraer a los indios y lograr su redención». Peor aún, muchos habían logrado su nombramiento como maestros por «influencias políticas» y algunos se dedicaban a actividades distintas a la enseñanza; incluso hubo quienes se entregaron «al vicio», lo que descreditaba a la secretaría y generaba desconfianza entre la población.<sup>37</sup> En otras palabras, aquellos profesores ambulantes eran muy diferentes a los que la SEP consideraba ideales.

<sup>36</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 407-408.

<sup>37</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924», 600.

## LA CASA DEL PUEBLO

Según Enrique Corona, segundo director del DECI, los indígenas vivían en una «angustiosa y triste situación», al padecer múltiples carencias; muchos de ellos no sabían español, «habitaban en regiones apartadas y mal comunicadas con el resto del país» y sus condiciones económicas eran difíciles. Por si fuera poco «el tratamiento injusto» recibido por largo tiempo había generado en ellos «un estado abúlico» que les restaba «energías para progresar por sí mismos»; además, desconfiaban, con razón, «de los mestizos y blancos». <sup>38</sup> Por ello, el problema de la educación del indio resultaba sin duda una tarea muy compleja. Para su resolución, había que recurrir a métodos especiales que tomaran en cuenta aspectos sociales, económicos, morales, espirituales e incluso físicos. Los fondos públicos para atacar el problema eran muy escasos. La cooperación vecinal y la organización económica de la escuela resultaban por lo tanto indispensables. Las escuelas habrían de establecerse en lugares cuya población indígena fuera mayor a 60% y en donde existieran al menos 40 alumnos. Como regla general la Casa del Pueblo no debería funcionar ni «en cabeceras» ni en «poblaciones de importancia», ya que no se buscaba quitar a las «autoridades locales su derecho y obligación de sostener planteles educativos». <sup>39</sup>

Para Corona, principal impulsor de la Casa del Pueblo, el objetivo central de la dependencia a cargo (DECI) era «el mejoramiento de las razas autóctonas»; se trataba de «impulsar el desenvolvimiento integral, la conservación», el «desarrollo y perfeccionamiento» de las industrias indígenas, así como «la implantación de nuevas actividades» productivas considerando «los productos naturales» de cada región. De esa forma sería posible tanto el mejoramiento cultural como el bienestar económico

<sup>38</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924», 393.

<sup>39</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924», 401. Sobre La Casa del Pueblo existe varios trabajos importantes. Entre otros, véase Katherine M. Cook, *La casa del pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción en México* (México: SEP, 1932); Joseph W. Stanley, *La casa del pueblo: México Experiments in Rural Education* (Tesis doctoral, Stanford University, 1948); Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena* (México: SEP70, 1973); Engracia Loyo, *La casa del pueblo y el maestro rural* (México: Ediciones El Caballito/SEP, 1984).

de los indígenas. En especial, había que promover las artesanías locales, así como «los primitivos tejidos» fabricados por los habitantes. Era fundamental lograr que tales productos fuesen valorados, tanto en México como en el extranjero. El departamento a su cargo estudiaría los mejores métodos para perfeccionar la elaboración de las artesanías indígenas y las estrategias adecuadas para ampliar el mercado. Era fundamental contar con el apoyo de las autoridades de las diversas regiones étnicas con el objetivo de coleccionar los «productos industriales genuinamente indígenas», además de otros productos «animales, vegetales y mineras». Una de las estrategias para lograr esos propósitos era el establecimiento de un museo en la Ciudad de México en el que fuesen expuestos todos esos productos, en el cuál habrían de montarse exposiciones fotográficas que lograsen captar «las características raciales y sociales de la raza indígena», así como de sus medios de vida.<sup>40</sup>

El nombre de las escuelas rurales, la Casa del Pueblo, era sin duda muy significativo al representar el «espíritu» que la SEP buscaba imprimir a la educación pública. Sin pretender ser los creadores de «nuevas doctrinas pedagógicas», dicha institución suponía «modificaciones profundas» en relación con «la organización y métodos de enseñanza de las escuelas comunes y corrientes». Según Corona, esos cambios respondían «al conocimiento real» acumulado por varios años sobre «las necesidades educativas» de los campesinos. Las Casas del Pueblo, diseñadas para «la cultura de los indígenas», representaban una forma de educación que podría «aplicarse con éxito seguro a todas las escuelas rurales del país», independientemente de la raza y de la condición étnica de los estudiantes. Corona estaba seguro de que el indígena no era «inferior al blanco o al mestizo»; tampoco era «un elemento refractario» a la «cultura».<sup>41</sup>

La Casa del Pueblo constituía una «escuela para la comunidad» y una «comunidad para la escuela». En primer lugar, se trataba de una «nueva escuela con una nueva idea directriz»; en ella no sólo se enseñaban «las primeras letras y las operaciones fundamentales de aritmética»; al mismo tiempo constituía «una nueva idea de luchar por la vida» y de

<sup>40</sup> Enrique Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 405.

<sup>41</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 393.

incrementar la producción «con menor esfuerzo» físico. En segundo lugar, buscaba «congregar a todos los miembros de la comunidad», eliminando los conflictos y enemistades entre grupos, promoviendo relaciones de cooperación y colaboración para la resolución de problemas locales y regionales. En tercer término, la Casa del Pueblo buscaba establecer «vínculos de fraternidad y solidaridad entre los miembros de la especie humana», construyendo un nuevo concepto de la existencia en el que el amor a los semejantes era fundamental.<sup>42</sup>

Las nuevas escuelas buscaban diseminar «en aldeas y lugarejos, sólidas nociones de interés local, nacional y mundial». En ella no solo habrían de generarse nuevas «ideas sobre la manera de promover el bienestar personal», sino también propuestas y proyectos para «levantar el ser social, intelectual y moral» de quienes tuvieran «hambre y sed de justicia». La higiene, la «ética social», además de «las virtudes cívicas» y todo aquello que promoviera la constitución «de una humanidad mejor» sin ningún tipo de «prejuicio político ni religioso», constituían otros objetivos específicos y fundamentales. La Casa del Pueblo era también un centro de cultura que no se limitaba a atender a la población infantil; por el contrario, constituía un espacio que debía extender su influencia a toda la población, estableciendo «una corriente de entendimiento y de cooperación entre el hogar y la escuela». Otra característica fundamental es que la educación estaría «siempre dentro del campo de la experimentación» y para ello realizaría prácticas en diferentes espacios, como el jardín, las huertas, los campos de cultivo, los establos, el mercado, lugares todos en donde el maestro enseñaría nociones de vida y de trabajo. Los alumnos no sólo aprenderían a leer, escribir, contar, sino que habrían de conocer la naturaleza, siendo capaces de observarla e interpretarla a partir de la experiencia.<sup>43</sup>

La transformación que el DECI buscaba llevar a cabo no podía realizarse de la noche a la mañana. De hecho, las escuelas rurales, para constituirse en verdaderas Casas del Pueblo, debían de cumplir numerosos requisitos y superar múltiples obstáculos. Muchas escuelas no contaban

<sup>42</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 394-395.

<sup>43</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 395.

con campos para el cultivo, ni gallineros, ni establos, ni semillas para sembrar; sin embargo, existían bases para ser optimistas, como el hecho de que en general los vecinos estaban cooperando. Corona calculaba que eran necesarios entre tres a cuatro años para que el proyecto de la Casa del Pueblo diera sus primeros resultados. Era indispensable comenzar «por formar entre los alumnos y otros miembros de la colectividad» nuevos hábitos; había que desterrar una forma de «idiosincrasia propia» de los habitantes rurales que inhibía la necesidad de prosperar y la búsqueda de «mayor bienestar». En otras palabras, había que desterrar la apatía.<sup>44</sup>

Para que el indígena dejara de ser un ser mecánico, no sólo tenía que aprender a leer y escribir; al mismo tiempo existía la necesidad de llevar a cabo varias reformas sociales cuyo objetivo principal era redimirlo, elevándolo «a la categoría de hombre». Las escuelas habrían de convertirse en «verdaderos centros de educación». Con el propósito de incentivar la convivencia social y la armonía, la Casa del Pueblo tenía que ser un espacio para la celebración de reuniones sociales. Una vez al mes, en la misma mesa, se sentarían a departir alumnos, padres de familia y maestros. En esas reuniones los profesores narrarían cuentos y desarrollarían temas históricos; eran también espacios para el intercambio de ideas sobre las necesidades de la comunidad y la forma de mejorar las condiciones de vida, como «el perfeccionamiento de los cultivos» o «la procreación y selección de animales domésticos». Se recomendaba realizar pláticas de carácter cívico; sin embargo, dadas las limitaciones presupuestales, el maestro misionero y del maestro rural habrían de jugar un papel fundamental. Ellos tenían que promover la cooperación de los vecinos para la construcción de gallineros y corrales. Esa actividad implicaba «despertar el espíritu de... asociación y el deseo de ayudar al país en la resolución de sus problemas».<sup>45</sup>

Tomando en cuenta las características de la localidad y la región, la Casa del Pueblo debía promover diversas actividades y conocimientos prácticos. En cuanto a las pequeñas industrias, los maestros habrían de

<sup>44</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 395.

<sup>45</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 396.

promover la apicultura, avicultura, sericultura y crianza de varios tipos ganado, además del envasado de frutas, legumbres y cultivo de flores. La promoción de industrias locales, como la confección de objetos elaborados con barro, mimbre, tule, otate, carrizo, palma o hule, era fundamental. En cuanto a los oficios habría que promover la carpintería, la curtiduría o la jabonería. Para las niñas, de manera específica, era importante incluir cursos de economía doméstica con temas de remiendo, zurcido, corte y confección de ropa sencilla; no podían faltar clases de cocina para la elaboración de sopas de pastas, recetas con legumbres y platillos que incluyeran distintas clases de carnes y vegetales. Habrían de incluirse clases de dibujo vinculados a trabajos manuales. Las excursiones constituían un elemento clave para fomentar la observación de distintos procesos, como la influencia del sol y de la luna en la naturaleza, las características geográficas locales e incluso el cuidado de animales. Para la adquisición de hábitos de higiene personal debían incluirse charlas sencillas en relación con el cuidado y la limpieza de «la piel, el pelo, la boca, la nariz, el oído y los ojos».<sup>46</sup>

El programa de estudios de la Casa del Pueblo era de dos años y comprendía dos temas fundamentales: lengua nacional y aritmética. En pueblos en los que se hablara únicamente lengua indígena, durante el primer año la enseñanza del castellano constituiría un aspecto central. El aprendizaje de la lectura y la escritura serían desde luego aspectos de primera orden. Además, dentro de la materia de lengua nacional se incluían «conversaciones sobre asuntos propios de la Casa del Pueblo, del hogar o de la localidad». La narración de cuentos vinculados a la vida real, además de la enseñanza de recitaciones simples y de composiciones, monólogos y diálogos, constituían estrategias fundamentales de aprendizaje. Copiar y dictar representaban prácticas claves para ejercitar la escritura. En cuanto al programa de aritmética se promovía el «conocimiento intuitivo» de números y de «cálculos objetivos, empleando las cuatro operaciones... con los números del 1 al 20». Luego se realizaban ejercicios de cálculos mentales y escritos con las operaciones básicas: sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. Una vez concluida esa etapa, seguía la enseñanza de los quebrados. Otro tema importante era el «conocimiento práctico

<sup>46</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 397-398.



de las monedas mexicanas de cobre, bronce, níquel, plata y oro», además medidas como el metro, el decímetro y el centímetro.<sup>47</sup>

Durante el segundo año, como parte del programa de lengua nacional, se realizaban «ejercicios sistemáticos para perfeccionar los conocimientos adquiridos en el primer grado sobre el idioma castellano». Eso incluía la lectura de fragmentos de libros, cuentos o noticias de periódicos, así como ejercicios de reflexión sobre el contenido de los mismos, ya fuera de forma escrita o verbal. Se incluían ejercicios de «redacción de cartas, recados y órdenes de uso común y corriente», además de ejercicios de caligrafía, así como las reglas básicas de ortografía. Las reuniones sociales constituían momentos adecuados para enseñar algunas composiciones sencillas en verso o en prosa, así como algunos monólogos o diálogos. En la materia de aritmética era fundamental realizar ejercicios prácticos que implicaran la utilización de operaciones básicas con números enteros y decimales; además de ampliar los conocimientos sobre sumas y restas con quebrados con denominador común, y de ejercicios prácticos que implicaran la utilización de metros, decímetros y centímetros. Otro tema importante era la conversión de varas a metros y de libras a kilos. Sin duda era fundamental que «todos los cálculos aritméticos» estuvieran «en íntima relación con los asuntos o cuestiones de la vida real».<sup>48</sup>

Junto a las actividades escolares, la Casa del Pueblo debía considerar otras experiencias educativas como las excursiones a fábricas o pequeñas industrias, así como visitas a lugares en donde existieran actividades y «medios de vida». Era importante utilizar «exhibiciones cinematográficas, como medio de propagar la cultura agrícola, industrial, social y estética de los alumnos». Resultaba indispensable hacer énfasis en el «desarrollo de los hábitos de higiene», no sólo entre los alumnos, sino en la población en general; no podía faltar la organización de grupos de deporte «para la práctica de todo tipo de juegos y competencias atléticas», fomentando incluso «deportes peculiares de cada región».<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 398.

<sup>48</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 399-400.

<sup>49</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 400.

Todas las actividades, tanto físicas, como estéticas o intelectuales, tenían como propósito formar «hombres libres, de iniciativa» además de «prácticos». El ideal era crear seres con sentimientos bien definidos de responsabilidad, con «pleno dominio de sí mismos», y con una «firme voluntad» de colaboración «con todos los demás hombres, a fin de labrar una existencia placentera para sí... y para los otros miembros de la colectividad». Aun cuando la moral y la formación del carácter eran aspectos que se consideraban fundamentales, no se impartirían en una clase específica y en un tiempo determinado conforme a un programa establecido de manera rígida; por el contrario, era algo que debía estar presente en todas las actividades impulsadas por la Casa del Pueblo.<sup>50</sup>

Los maestros necesariamente tendrían que considerar las circunstancias locales para diseñar sus estrategias educativas, puesto que en las zonas rurales el trabajo de los niños (en el campo) y de las niñas (en la casa) era fundamentales para la reproducción de la familia campesina. En otras palabras, resultaba indispensable impartir «la educación de acuerdo con las actividades propias de la región y las condiciones económicas de los habitantes». La distribución del tiempo y las actividades constituían puntos cruciales. Había que distribuir las actividades en un máximo de siete horas. En algunas épocas el año, cuando las actividades agrícolas demandaban mayor tiempo de trabajo de los infantes, las actividades intelectuales no debían suspenderse totalmente; por el contrario, había que buscar la forma de continuar desarrollándolas, aunque fuera en «su más mínima expresión». El maestro debía aprovechar esas coyunturas para recolectar material para sus clases, mejorar las condiciones físicas de la escuela, como el arreglo de los anexos o la construcción de lo que fuera necesario. Había que buscar un punto medio, evitando el riesgo de caer en el extremo de una «libertad irracional», puesto que la acción de la Casa del Pueblo tenía que ser cotidiana, «disciplinada, regularizada, sistemática y progresiva», tanto en sus «trabajos intelectuales», como en sus actividades mecánicas.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Corona «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 400.

<sup>51</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 400-401.

En cuanto a las prácticas agrícolas, la SEP estableció varios lineamientos. En el primer grado se estudiaba el tipo de suelos, los instrumentos de labranza, las formas de preparar la tierra para el cultivo, la germinación de semillas, el tipo de siembras, las labores de conservación y técnicas para cosechar. En el segundo año se analizaban temas como transporte, almacenamiento de los productos, empaques, plagas y enfermedades, abonos y campos de experimentación. Un aspecto crucial se vinculaba al trabajo social asociado con «las mejoras agrícolas de la localidad» como la construcción de caminos rurales, «los detalles físicos del terreno y la situación económica de los habitantes». <sup>52</sup> En el boletín de la SEP fueron publicados a manera de ilustración algunos ejemplos para que los maestros llevaran a cabo sus enseñanzas agrícolas. En el segundo año el profesor debía reforzar lo aprendido a lo largo del primer ciclo, haciendo énfasis en el aspecto económico. Mientras que en el primero ciclo las clases se vinculaban a las condiciones de la localidad, el ciclo de cultivo, la preparación de la tierra, la selección de semillas, entre otros temas, en el segundo ciclo era importante enfatizar la cuestión de los costos, incluyendo variables sobre el tiempo y el dinero. <sup>53</sup>

## EDUCACIÓN RURAL EN EL CALLISMO

El sentido de la educación rural promovida por la SEP durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) adquiere matices significativos que marcaron algunas diferencias en relación con su antecesor, Álvaro Obregón. A juicio de Calles, México requería de una población «más homogénea y más armónica». Resultaba indispensable mejorar «las grandes colectividades» del país, es decir, «las masas campesinas, obreras e indígenas.» Un elemento clave era lograr «su incorporación plena a la vida civilizada». Junto al reparto agrario, que permitiría el incremento de la producción agrícola y la «liberación económica» del campesino, «la educación de la población rural del país» habría de constituir, según Calles, otro de los elementos básicos de su administración. En su plan de gobierno se incluía la consolidación de los derechos de los trabajadores,

<sup>52</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 412.

<sup>53</sup> Corona, «Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública», 414.

tanto en las ciudades como en «los centros industriales». Se buscaba, en suma, «equidad y justicia para todas las clases sociales». Con todo, dado que la mayor parte de la población en México vivía en el campo, «el problema educacional de las masas rurales» merecía atención especial. No sólo se trataba de abatir el analfabetismo; era al mismo tiempo fundamental lograr «un desarrollo armónico» de la población indígena. Esa enorme masa de personas tenía que «incorporarse plenamente a la civilización». Hasta donde las finanzas lo permitieran, la expansión de la escuela rural sería una de las prioridades de aquella administración.<sup>54</sup>

Según el Secretario de Educación Pública, Manuel Puig Casauranc, pese a todos los esfuerzos realizados hasta ese momento para incorporar a «las grandes colectividades campesinas y de la raza indígena a una vida propiamente civilizada», los resultados eran totalmente insatisfactorios. Ante tales circunstancias hizo un llamado a «los mexicanos de buena voluntad», preocupados por el mejoramiento colectivo, a cooperar con el gobierno federal encabezado por el presidente Elías Calles. Resultaba imprescindible que los ciudadanos cuya concepción de patria fuese «correcta», sacudieran su indiferencia y se sumaran al esfuerzo de las autoridades federales.<sup>55</sup> Si bien era evidente que la universidad constituía una pieza clave para la construcción del conocimiento científico, el esfuerzo educativo del gobierno federal haría énfasis en la educación básica, no sólo de la población urbana, sino sobre todo de la población rural, es decir, de «las grandes masas de campesinos, mestizos e indígenas».<sup>56</sup>

La población rural y la urbana eran diferentes entre sí y por ello resultaba indispensable crear programas específicos para los alumnos de las ciudades y del campo. En los dos casos, un punto básico era la generación de conocimientos científicos para después proceder a la práctica. Ningún programa podía tener éxito sin el conocimiento de la población escolar, de las características y las problemáticas de los educandos. Así como sobre la población urbana era fundamental «establecer y ensanchar un departamento especial de investigación» social que mostrara las caracte-

<sup>54</sup> Plutarco E. Calles, «Las ideas del Señor Presidente de la República en Materia de Educación», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, III (8), (1925): 7.

<sup>55</sup> Manuel Puig, «Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, III (8), (1925): 15.

<sup>56</sup> Puig, «Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924», 16.

rísticas generales de los habitantes urbanos, era indispensable establecer un departamento específico cuyo objetivo fuese el «estudio científico de la población rural». Dicha instancia habría de analizar los «antecedentes antropológicos» de los habitantes del campo, su historia y sus problemáticas contemporáneas. Todo ese conocimiento sería de utilidad para un fin práctico: la incorporación de las masas rurales a la civilización.<sup>57</sup>

Uno de los grandes problemas que la SEP enfrentaba era la carencia de maestros rurales bien preparados. Ni de la Universidad Nacional ni las Escuelas Normales estaban egresando los maestros que las escuelas rurales necesitaban. Un aspecto fundamental era la formación de profesores que hablaran la lengua indígena de la región donde habrían de enseñar. La experiencia mostraba, por otro lado, que los maestros formados en esas instituciones no estaban dispuestos a desplazarse a pequeñas localidades rurales para ejercer su profesión y educar a los habitantes del campo. De hecho, los profesores con el perfil adecuado se negaban a abandonar la ciudad; no existían maestros dispuestos a participar en la cruzada para formar patria. Bajo tal circunstancia la secretaría se veía obligada a contratar a profesores urbanos como maestros rurales, quienes no sólo carecían de «la preparación mental» adecuada, sino que no mostraban ningún interés por el campo y sus problemáticas sociales. En tanto se lograba la preparación de una cantidad «suficiente de profesores para escuelas rurales», una alternativa era reclutar a individuos «de buena voluntad» que conocieran «las necesidades del medio y de la población escolar».<sup>58</sup>

Con el propósito de unificar culturalmente a la población y crear «aspiraciones análogas» entre todos los mexicanos, la SEP creó dos nuevos departamentos. Uno de Antropología y otro de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena (DERCI). El primero tuvo como objetivo central analizar a la población rural del país mediante procedimientos científicos, para elaborar los programas de la SEP que estarían dirigidos a «las grandes masas campesinas», tanto indígenas como mestizas. Entre varios temas, dicha instancia investigaría «las causas por las que

<sup>57</sup> Puig, «Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924», 17.

<sup>58</sup> Puig, «Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924», 19.

la población indígena» pudo alcanzar «un alto desarrollo integral» en tiempos pasados, es decir, antes de la conquista, así como las razones por las cuales los indígenas se convirtieron en un problema.<sup>59</sup> Ese trabajo, que venían realizando Manuel Gamio y su equipo desde la Secretaría de Agricultura Fomento, fue transferido a la nueva dependencia a partir del primero de enero del año de 1925; sin embargo, el célebre antropólogo entró en contradicción con Manuel Puig al denunciar problemas de corrupción, por lo que pronto abandonó la SEP y viajó a Chicago.<sup>60</sup>

Pese a los conflictos, el Departamento de Antropología continuaría estudiando las «ideas éticas, estéticas, religiosas», así como los «idiomas, dialectos, hábitos, costumbres, aspiraciones y necesidades intelectuales y económica de la población indígena en épocas pasadas»; estudiaría también el comercio, la industria, la agricultura, la distribución geográfica, las habitaciones y la indumentaria. Esos conocimientos, aunados, a los datos proporcionados por el estudio de la población contemporánea, permitirían a la SEP «deducir, por procedimientos lógicos... los medios propicios para procurar la mejoría material e intelectual de las diversas agrupaciones nacionales». En relación con el estudio de la población contemporánea el Departamento de Antropología comprendía cuatro áreas: I. Antropología y eugenética; II. Estudios Sociales, Etnográficos y Lingüísticos; III. Censo y Legislación Indígena; IV. Exposiciones Etnográficas.<sup>61</sup>

Por su lado, el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena tomaría en cuenta el conocimiento científico generado por el Departamento de Antropología para su desempeño. La meta era crear 4.000 escuelas rurales, instituciones en las cuales los infantes del campo no sólo recibirían «instrucción primaria elemental», sino que aprenderían además «a localizar materias primas», tanto vegetales como «animales y minerales» con el objetivo de «transformarlas en productos comerciales de venta efectiva y de útil consumo doméstico». Esos conocimientos y habilidades habrían de extenderse a la población adulta

<sup>59</sup> «Educación Rural, Departamento de Antropología y de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, III (8), (1925): 26

<sup>60</sup> Ángeles González, *Manuel Gamio, una lucha sin final* (México, UNAM, 1987), 79-81.

<sup>61</sup> «Educación Rural, Departamento de Antropología y de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, III (8), (1925): 26-27.

«mediante cursos especiales», o a través de conferencias sencillas. Las enseñanzas de teoría rudimentaria habrían de apoyarse en «pequeños textos especiales». <sup>62</sup>

## EL PROBLEMA RURAL

Para Gregorio Torres Quintero, la Escuela Rural era la institución destinada a la educación de los habitantes cuya sobrevivencia dependía «de los productos de la agricultura»; sin embargo, existían varias confusiones en cuanto a su definición, en parte, derivadas de las diversas condiciones sociales de los pueblos y rancherías. <sup>63</sup> La diferencia entre educación rural y educación urbana no era un tema menor dado que en la década de 1920 tres cuartas partes de la población en México vivían en el campo; con todo, existían diversas confusiones que daban paso a equívocos en cuanto a las estrategias educativas y los programas escolares. No obstante, la «pobreza nacional», la producción agrícola era superior en valor a la producción minera, que además estaba en manos de capitales extranjeros, incluido el petróleo. Con todo, México no era autosuficiente en materia de producción de alimentos, siendo preciso importar ganado y maíz, además de «mantequilla y huevos». Bajo dichas circunstancias, era un «deber patriótico intensificar la producción agrícola». Para resolver esa problemática, un aspecto básico era lograr una «educación adecuada». De ahí se desprendía «la necesidad de una escuela rural organizada» que tomara en cuenta tanto «las necesidades espirituales como económicas» de los campesinos. Gregorio Torres Quintero no tenía duda en cuanto a la necesidad de contar con escuelas rurales en todos los niveles. <sup>64</sup>

Si bien el discurso la SEP establecía una diferencia entre educación rural y educación urbana, en la práctica, la distinción no era para nada evidente. Parte del problema era la falta de claridad en relación con «los

<sup>62</sup> «Educación Rural, Departamento de Antropología y de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena», 27.

<sup>63</sup> Gregorio Torres Quintero (1866-1934), originario de Colima, estudió en la Escuela Nacional de Maestros, graduándose en 1891. Fue un activo promotor de la escuela pública, laica y gratuita en México. Colaboró en la SEP, jugando un destacado papel en educación rural durante el gobierno de Calles.

<sup>64</sup> Gregorio Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, IV (2), (1925): 200.



fines de una y los fines de la otra». En ambos casos, era fundamental que los niños comprendieran tanto «la vida individual» como la «vida social del medio en el que se desenvolvían». Los infantes tenían que ser adiestrados de tal manera que al convertirse en adultos se adaptaran a su ambiente. El ciudadano del campo tenía que ser «rural en sus deseos, rural en sus empresas y propósitos»; debía ser a la vez alguien que amara la tierra y a su patria. El buen campesino tenía que estar compenetrado en la vida rural, de tal forma que la ciudad no fuese un foco de atracción, pese a sus encantos y luces.<sup>65</sup> La escuela rural no sólo debía de enseñar a leer, escribir y contar; tenía al mismo tiempo que ser capaz de crear sujetos inteligentes con la habilidad de «interpretar mejor sus funciones» en relación con la explotación de la tierra, haciendo rendir al suelo sus más ricos frutos; al mismo tiempo tenía generar individuos que no solo mantuvieran en su «alma un acendrado afán por la vida rústica», sino que al mismo tiempo los acostumbrara a «emplear su ocio en beneficio propio y de la comunidad». Al mejorar la vida individual del sujeto, se produciría al mismo tiempo un beneficio para la comunidad en relación con la salud física, moral e incluso social. En resumen, afirma Quintero, la educación rural tenía que lograr que los campesinos fueran «mejores rancheros y mejores ciudadanos».<sup>66</sup>

Era indispensable ofrecer una preparación adecuada a los maestros rurales. Ello implicaba que el profesor comprendiera las necesidades de la vida rural; además de ser culto y práctico, el educador tenía que ser alguien que estuviera dispuesto a permanecer en la comunidad, como cualquier otro vecino, mostrando disposición para colaborar por el bienestar de los habitantes locales. Por lo general, los maestros solían quedarse en los pueblos unos cuantos días, para después salir de ahí y abandonar la escuela y la comunidad. Ese era un problema general, no sólo de México, sino también de otros países, como Estados Unidos, según el testimonio de un agricultor estadounidense que Torres cita en su trabajo. Un aspecto crucial era que el «maestro se convirtiera en vecino del lugar para tomar parte en la discusión de los problemas rurales» y contribuir a su resolución; debía de convertirse en líder y en un emprendedor que tomara la

<sup>65</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 201.

<sup>66</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 202.

iniciativa de todo aquello que resultara benéfico para los niños y la comunidad. El buen maestro no podía ni debía limitar su trabajo al aula.<sup>67</sup>

A pesar de que en algunas comunidades rurales existían escuelas desde la época colonial, muchas localidades permanecían en el atraso; los niños, al terminar sus estudios, pronto olvidaban lo que habían aprendido en las aulas por el hecho de que los conocimientos adquiridos nada tenían que ver con su vida cotidiana, como escribir o hablar español. Aquella escuela rural no respondía a «las necesidades reales» de la población del campo; además, los maestros, muy mal preparados, no lograron comprender «su misión», sobre todo por la falta de conocimientos en relación con «los fenómenos sociológicos y económicos» de las comunidades en las que trabajaban. El buen maestro rural no podía limitar sus conocimientos y enseñanzas a las materias que se impartían en las escuelas urbanas. Los profesores rurales debían prepararse en al menos tres aspectos. Primero, tenían que conocer fundamentos de economía y sociología rural, herramientas que les permitirían comprender tanto los problemas como las «necesidades de la vida rural». Sólo así el profesor estaría en condiciones de convertirse en «director y consejero de la comunidad». En segundo término, para tener la capacidad de transformar la «vieja escuela rural» y convertirla en la escuela que exigía la agricultura moderna, el profesor habría de comprender de manera amplia «la organización escolar». Por último, resultaba imprescindible ofrecer materias que permitieran aprovechar mejor la vida.<sup>68</sup>

Torres afirmaba: «los programas de las escuelas rurales deben basarse en lo que el campesino y su mujer deben conocer teniendo en cuenta la etapa social de cada agrupación». No era lo mismo una comunidad rural dedicada a la caza o recolección y que utilizaba el arco y la flecha, que una comunidad donde la producción agrícola se llevara a cabo utilizando arados o tractores modernos; sin embargo, pese a las diferencias entre los muy diversos tipos de comunidad, existían elementos compartidos en cuanto a la educación rural. El primero se vincula a «la salud y felicidad personales», esto es, al «plano humano». Un segundo elemento era «la preparación de los miembros de la familia para el buen cumplimiento de sus derechos y deberes cívicos y sociales»; finalmente, estaban los co-

<sup>67</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 202.

<sup>68</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 203.

nocimientos prácticos indispensables para mejorar la vida mediante la explotación inteligente del medio ambiente y el desarrollo de industrias agrícolas.<sup>69</sup>

El conocimiento del contexto social, económico y cultural constituía un requisito imprescindible para que la escuela respondiera «a las necesidades del medio». Quintero estaba convencido de que la «vida en el campo y en las comunidades» merecía ser analizada en términos sociológicos. La gran diversidad de contextos y formas de comunidad se reflejaba en una amplia variedad de formas de organización y de necesidades locales. En el campo mexicano estaban representadas todas «las etapas de la civilización». A pesar de dicha heterogeneidad, algo en común era el hecho que todas esas poblaciones vivían principalmente de la explotación de la tierra. Un aspecto central eran las vías de comunicación. Para llevar a cabo una producción agrícola industrial eficiente era indispensable contar con carreteras «rápidas y seguras». Muy pocas eran las regiones y las localidades «adelantadas»; en la mayor parte del territorio existían «costumbres casi primitivas». Los indios utilizaban la coa para sembrar maíz; había casos en los que se utilizaban yuntas movidas por bueyes y arado egipcio. En regiones «más privilegiadas» se utilizaba «el arado de acero tirado por mulas o caballos». El tractor, representaba el instrumento más avanzado para la producción agrícola. En un extremo existían «el sembrador» que cosechaba para sostener a su familia; en el otro, se encontraba el agricultor que producía para el mercado nacional e incluso para la exportación. La primera era una economía «empírica y primitiva»; la segunda «científica y moderna».<sup>70</sup>

Debido a la enorme heterogeneidad social, las condiciones de educabilidad eran distintas. En las localidades donde la producción se llevaba a cabo con métodos «primitivos» y el producto se destinaba al consumo local, la familia resultaba un «elemento de educación muy eficaz». El padre enseñaba a sus hijos los métodos rudimentarios de labranza «así como otras industrias productivas no muy complicadas»; por su parte, la madre instruía a sus hijas en aspectos básicos sobre «el cuidado del hogar» y en otras actividades como «el hilado y tejido». En esos casos, la familia constituía el principal espacio social de ajuste al medio. Algo

<sup>69</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 204.

<sup>70</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 204.

similar sucedía en localidades donde la familia buscaba «obtener una modesta sobreproducción» destinada a la venta en el mercado. En contraste, en regiones donde se practicaba la agricultura comercial, las condiciones eran diferentes. El hijo de un rancharo no podía limitar sus conocimientos a lo que su padre le podía enseñarle; de hecho, necesitaba el apoyo de especialistas y del aprendizaje «de prácticas agrícolas más ilustradas». Con estos elementos, Quintero argumenta sobre la necesidad de ser flexible en cuanto a las enseñanzas de la educación rural, creando distintas escuelas y diversas jerarquías, «desde las más humildes hasta las más encumbradas en la escala pedagógica».<sup>71</sup>

Quintero sabía muy bien de la enorme heterogeneidad en cuanto al contexto social y económico de las diversas comunidades dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional; sin embargo, al mismo tiempo, estaba convencido, como muchos otros intelectuales y políticos, que «los medios rurales» padecían de «deficiencias económicas y sociológicas». Dada la importante migración del campo a la ciudad, «la agricultura» enfrentaba problemas significativos. La disminución de la producción agrícola no sólo significaba «una mengua de sangre en la vida nacional», sino también «en la raza». Puesto que en México no existían estudios sobre ese proceso, no se sabía con precisión si la población rural estaba disminuyendo o aumentando. De lo que no había duda era el hecho de que las revoluciones habían propiciado el desplazamiento de población rural a espacios urbanos, incluso hacia el extranjero, en búsqueda de seguridad y empleo. Dicha tendencia implicaba una «crisis agrícola e industrial» muy relevante. Era urgente reanudar el trabajo agrícola. En pocas palabras, «la vida rural» debía «renacer y encauzarse lo más rápidamente posible». La estabilidad de la población rural en el campo constituía un requisito para asegurar el futuro del país y la nación. Por ello resultaba urgente mantener una población compenetrada en la vida rural. Esa disposición hacia la vida en el campo debía ser heredada por los hijos y los hijos de sus hijos.<sup>72</sup>

El problema era considerable dado que «la vida del campo» era monótona y no «tan grata», a juicio de Quintero. ¿Qué hacer? En primer lugar, era preciso que la actividad agrícola fuese un buen negocio; en segundo

<sup>71</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 205.

<sup>72</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 206.

término, había que crear condiciones para una vida rural «atractiva socialmente»; para eso era necesario fomentar formas de recreación sana y terminar con «el aislamiento social». De otra forma, los rancheros, que por el hecho de serlo «no dejaban de tener alma en el cuerpo», corrían el riesgo de sentirse atraídos por la ciudad. El mayor problema, según Quintero, era el aislamiento físico, psicológico y sociológico. Una de las consecuencias de dicha circunstancia era «el desarrollo del individualismo» y un acendrado «espíritu de independencia», característicos de la población ranchera. Esa falta o ausencia de «trato social» los volvía «desconfiados y egoístas». Vivían temiendo siempre ser engañados por los demás. Algo similar sucedía en pueblos pequeños y aldeas. Aun cuando muchas familias vivían juntas, en la práctica permanecían aisladas. En otras palabras, no existía un sentimiento de comunidad y no cooperaban entre ellos. Incluso algunos sociólogos opinaban que el peor lugar para crear una familia era la pequeña aldea rural.<sup>73</sup>

El campo, donde los hombres se arruinaban y dislocaban, era también el espacio social en donde la escuela rural debía actuar, de forma coordinada, con otras agencias civilizadoras; la escuela debía fomentar «el desarrollo del espíritu de ayuda mutua y de cooperación social». La base de nuevas formas de convivencia y cooperación en la población rural se encontraba en «la organización de actividades de naturaleza económica» que motivaran al agricultor a «producir más y mejor», a transformar las materias primas en «manufacturas bien acabadas en el lugar mismo de su producción», y a llevar esos productos a los lugares de venta adecuados. Una vez establecida dicha base económica, sería posible fomentar otras tendencias sociales, «educativas, recreativas, morales» e incluso actividades estéticas. Luego se desarrollaría la actividad política. Si bien el proyecto parecía irrealizable, tomando en cuenta otras experiencias de pueblos europeos y los Estados Unidos, Quintero subraya que la escuela rural había dado pruebas fehacientes de ser fuerte y eficaz al estar inspirada en ideales cívicos.<sup>74</sup>

La clave de la escuela rural se encontraba en la organización social. En particular, había que atender tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la organización material, vinculada con el edificio, los muebles y

<sup>73</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 207.

<sup>74</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 207-208.

los útiles; en segundo término, «la organización intelectual o pedagógica, relativa a la selección u arreglo del programa y su presentación por medio de la enseñanza», asociados con horarios, formación de los grupos y promoción de los alumnos; finalmente la organización social propiamente dicha, es decir, la relación entre la escuela y la comunidad, por un lado, así como «las relaciones de los alumnos unos con otros y con el maestro», por el otro. Si bien las autoridades escolares habían atendido de manera sistemática los dos primeros aspectos, el tercer punto era el más problemático. Era este último aspecto donde Torres Quintero buscaba realizar su principal aporte. La relación entre escuela y comunidad era el aspecto más problemático y desatendido hasta el momento. La escuela no proporcionaba a la comunidad una forma de hacer la «vida más amplia, más feliz y más eficiente»; por su lado, la comunidad no daba «a la escuela toda la ayuda y la cooperación» que ella necesitaba. El problema se tornaba aún más complejo ya que los habitantes esperaban todo del gobierno. Esa falta de iniciativa individual convertía a México «en un pueblo sin espíritu ni aspiraciones». Según Quintero, los mexicanos, como los musulmanes, se movían «sentados en la puerta de la tienda, esperando pacientemente» a que se cumpliera «la voluntad de dios». Ante esa situación había que reflexionar sobre las causas del estancamiento «social, moral, económico, cívico y político» de las comunidades rurales, así como proponer soluciones para despertar y sacudir el «marasmo» en el que se encontraban hundida la población rural. La escuela rural moderna debía de «transformar eficientemente» a las «comunidades rurales incorporándolas a la civilización»; debían promover el aumento y el perfeccionamiento de la producción agrícola, «base de la alimentación nacional y de la energía de la raza».<sup>75</sup>

Con matices, esa forma de percibir las cosas era compartida por muchos intelectuales y políticos. Manuel Puig Casauranc, titular de la SEP durante el gobierno de Calles escribe: «El estado de atraso que en todos los órdenes guardan las comunidades rurales de nuestro país, ha planteado al Gobierno emanado de la Revolución, el *problema de la vida rural*», el cual exigía de manera imperiosa ser solucionado con el propósito de que México fuera parte de los «pueblos civilizados». Además afirma que «el problema de la vida rural», entre otras cosas, se vinculaba a «cues-

<sup>75</sup> Torres, «Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales», 208-209.

tiones de cómo hacer el suelo más productivo», de «cómo dar al campesino mayor bienestar y más comodidades», de «cómo incorporarlo a la civilización» y de «cómo hacer de la vida del campesino más grata y agradable». <sup>76</sup> A pesar de que el mismo personaje planteaba la necesidad de «educar a los niños para la vida rural y no para la vida urbana» y subrayaba además la necesidad de una «educación diferente en su contenido y en sus tendencias entre la escuela rural y la urbana», y aun cuando para Puig resultaba indispensable establecer «un programa práctico de estudios en el que las asignaturas y actividades» fueran la expresión «fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural», una buena proporción de las acciones del gobierno federal contradecía esa convicción o por lo menos matizaba la definición de lo que se consideraban aspiraciones populares. En efecto, existía una preocupación muy grande en torno a las necesidades locales; con todo, muchas de las expectativas del campesino iban a contra corriente de las aspiraciones de los modernistas; de hecho, los programas de desarrollo desataron numerosas manifestaciones de resistencia generando resultados diversos.

## EDUCACIÓN RURAL EN EL MAXIMATO

El asesinato de Álvaro Obregón en el mes de julio de 1928 marcó el inicio de una nueva etapa en la historia política de México. Es sabido que Plutarco Elías Calles se convierte en el *jefe máximo* de la revolución entre 1929 y 1935. Si bien no llegó a ser tan poderoso como varios historiadores lo han señalado, tuvo la habilidad de convertirse en un «árbitro político» a nivel nacional: <sup>77</sup> No sólo creó el Partido Nacional Revolucionario (PNR), una pieza clave en el proceso de institucionalización del nuevo sistema político mexicano; logró también convertirse en el principal dirigente político del gobierno federal a lo largo de seis años (1928-1934), una etapa en la que Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez fungieron como presidentes de la República por períodos breves. Calles tuvo incluso capacidad de ejercer cierta influencia sobre Lázaro Cárdenas del Río durante el primer año de su administración presidencial. A lo largo del

<sup>76</sup> «Platica del Dr. J. M Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, a los miembros de las Misiones Culturales, del 25 de febrero de 1927», *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, XVII (5), (1927), 5.

<sup>77</sup> Jorgen Buchenau, *Plutarco Elias Calles and the Mexican Revolution* (USA: Rowman and Littelfield Publishers, 2007), 144.



maximato hubo varios secretarios de educación pública: Ezequiel Padilla (1928-1929), Joaquín Amaro (1929-1930), Aarón Sáenz (1930), Manuel Puig Casauranc (1930-1931), Narciso Bassols (1931-1934), Eduardo Vasconcelos (1934) e Ignacio García Téllez (1934-1935). Todos ellos consideraban que la vida rural representaba un problema que era preciso resolver.

Narciso Bassols, Secretario de Educación en los gobiernos de Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, impulsó algunos cambios en la agenda pública de la educación rural.<sup>78</sup> Además del «problema» de la heterogeneidad cultural, un elemento básico de su discurso refiere a las profundas diferencias entre el campo y la ciudad. En efecto, a su juicio, lo rural y lo urbano representaban dos «sistemas intelectuales, dos doctrinas [...] independientes una de otra» y por lo mismo dos sistemas de educación diferenciados. La diversidad racial así como los antagonismos económicos, junto a un cúmulo de circunstancias políticas, explicaban esa distancia entre la ciudad y el campo.<sup>79</sup> La historia mexicana estaba cruzada por una «trágica y vieja disputa de intereses, tendencias, fuerzas vitales e ideas» entre «ambos mundos diferenciados». Si bien la independencia fue un movimiento que involucró principalmente a la población rural, con el correr de los años, la ciudad se impuso sobre el campo. En el México independiente «el ritmo de la vida social» en el espacio rural comenzó a ser determinado por el espacio urbano; se trata de una tendencia que fue volviéndose más evidente con el paso del tiempo. Ese contraste entre ciudad y campo constituía un claro emblema de la falta de integración cultural y económica de la nación mexicana. Dicha diferencia era crucial para entender el programa de la SEP, ya que no sólo afectaba la organización de métodos pedagógicos, sino también la «estructura misma del sistema de educación». De hecho, la secretaria bajo su cargo contemplaba estrategias específicas para la educación rural y para la urbana.<sup>80</sup> Bajo sus órdenes, la SEP tomaba en cuenta «las aspiraciones y

<sup>78</sup> Narciso Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», Mexico: Butler Library, Columbia University, microfilm 308, Z, Box 407.

<sup>79</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 4

<sup>80</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 5.

las necesidades de los campesinos»; el objetivo era lograr una «verdadera integración al organismo nacional» hasta alcanzar la «redención de las masas agrícolas». A juicio de Bassols, una de las consecuencias del movimiento revolucionario fue haber despertado el deseo de educación entre los habitantes del campo; por ello, el gobierno federal había creado una estrategia para satisfacer dicha necesidad.<sup>81</sup> Para el momento en que Bassols escribe, es decir, 1932, existían ya miles de escuelas rurales distribuidas a lo largo y ancho del país. Al inicio del programa educativo en el año de 1921, recuerda, fue necesario convencer a los campesinos sobre la necesidad de construir escuelas; pese a múltiples dificultades, los indígenas contribuyeron a su creación.<sup>82</sup> El cambio en el paisaje fue visible con el paso de los años; a juicio de aquel secretario, mientras que en muchos pueblos las iglesias se convertían en ruinas, las escuelas se multiplicaban. Esa transición no sólo hacía referencia a un cambio en el aspecto físico y material de las localidades; constituía además el emblema de un cambio psicológico de gran relevancia asociado al profundo cambio cultural que el país estaba experimentando bajo la conducción de los gobiernos revolucionarios. Bassols no tenía duda de que los campesinos depositaron su fe en la escuela; más aún, consideraba, que los habitantes del campo se habían de hecho reagrupado espiritualmente alrededor de la escuela, identificándose entre sí de una manera «fecunda y consciente», desplazando a la Iglesia como núcleo aglutinador de la población.<sup>83</sup> La edificación de miles de escuelas en el país no hubiera sido posible sin la cooperación de los campesinos; además, los trabajadores del campo estaban recibiendo parcelas, terminando así con su antigua condición de esclavitud.<sup>84</sup>

<sup>81</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 6.

<sup>82</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 7.

<sup>83</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 8.

<sup>84</sup> Bassols, «The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932», 9-10.

## CONCLUSIÓN

Entre finales de 1922 y septiembre de 1923 el número de estudiantes en escuelas rurales se duplicó al pasar de 17,000 a 34,000 alumnos, instalándose escuelas en «lugares donde jamás había existido colegio alguno».<sup>85</sup> Para el año de 1924, las cifras oficiales señalan la existencia de 1 605 escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, en todo el país, atendidas por 3,922 maestros.<sup>86</sup> Durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles el esfuerzo Educativo creció de manera significativa. Una fuente indica que en 1924 existían 1,044 escuelas rurales en las que estaban inscritos 76,076 alumnos atendidos por 1,105 profesores, mientras que para el año de 1928 se registraban un total de 3,392 escuelas y 4,712 maestros, atendiendo a una población escolar de 284,056 alumnos. Esto significa que en ese periodo aproximado de cuatro años fueron edificadas 2,348 nuevas escuelas, siendo contratados 3,607 nuevos maestros y enrolado 207,980 alumnos. Otro dato importante para la misma etapa es que el número de inspectores pasó de 47 a 117, mientras que el presupuesto creció de 1,540,128 a 4,296,810 pesos.<sup>87</sup> El incremento en el número de inspectores y recursos públicos federales se vincula al proceso de federalización educativa.<sup>88</sup> Por su lado, una publicación de la UNESCO indica que en el año de 1923 existían 1,023 escuelas rurales atendidas por 876 maestros con una población escolar de 50,000 alumnos; para 1930 existían 6,132 escuelas, 6,504 maestros rurales y una población escolar de 324,798 estudiantes; hacia 1938 había 17,047 maestros rurales, 683,432 alumnos y 11,248 escuelas.<sup>89</sup>

La década de 1920 es considerada como la edad de oro de la educación rural en México; sin embargo, el crecimiento del número de escuelas, de maestros y la matrícula escolar, a juicio de Moisés Sáenz, implicó

<sup>85</sup> *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales*, General Álvaro Obregón, (México: Secretaría de Educación Pública, Septiembre 1° de 1923), 229, énfasis en el original.

<sup>86</sup> *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales*, General Álvaro Obregón, (México: Secretaría de Educación Pública, Septiembre 1.º de 1924), 231.

<sup>87</sup> *El esfuerzo educativo en México, La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, (México: Secretaría de Educación Pública, Tomo I, 1928), 22.

<sup>88</sup> Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (México: CIDE, 1996).

<sup>89</sup> Lloyd Huges, *The Mexican Cultural Mission Programme* (Paris: UNESCO, 1950), 14.

múltiples problemas, retos y dificultades.<sup>90</sup> A pesar de que varios actores e intérpretes hicieron énfasis, a lo largo del tiempo, sobre el hecho de que los profesores no debían estar involucrados en cuestiones políticas, el proceso caminó en otro sentido; de hecho, la tendencia fue a politizar la actividad del magisterio, pero no en un sentido «revolucionario», sino de control y subordinación a organizaciones corporativas. Encabezado por el poderoso líder sindical, Luis Napoleón Morones, la Confederación Revolucionaria Obrera Mexicana (CROM) hizo suyas las demandas de los maestros y la educación pública en 1924. Otra coyuntura relevante fue la constitución del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en el año de 1929. El punto IX de la declaración de principios del PNR especifica que la alfabetización de las masas, en particular de la población rural, constituía uno de sus objetivos fundamentales del nuevo partido, mismo que apoyó la construcción de nuevas escuelas rurales, tanto para niños como para adultos, así como la organización corporativa de los maestros. En la década de 1930, la sindicalización del magisterio corrió paralela a un significativo incremento de escuelas y maestros rurales.

La historia política oficial de la posrevolución plantea que la educación rural implementada por la SEP constituyó un éxito en la transformación de los habitantes del campo en ciudadanos, sobre todo en términos de los derechos sociales. Es cierto que los diferentes proyectos educativos y culturales tuvieron consecuencias socioculturales muy relevantes, como fue la difusión y socialización del sentimiento nacionalista; sin embargo, un aspecto fundamental es la tensión, siempre presente y al parecer irresoluble, entre la urgencia de atender las «necesidades locales», por un lado, y responder a las «necesidades de la nación», por el otro. Si bien en el discurso público se hizo énfasis en la premura de retomar las «necesidades» y los requerimientos de la población, en la práctica, muchos de los agentes del Estado realizaron su trabajo pensando en forjar patria, supeditando los intereses individuales al «interés general». En distintos casos, la gente del pueblo, por su «ignorancia», se «resistía» al progreso, «desvirtuando» o adaptando los designios modernizadores de los proyectos estatales. En otras palabras, las necesidades locales no necesariamente coincidían con las necesidades nacionales; más aún, en

<sup>90</sup> Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México: Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* (México: El Colegio de México/CIDE, 1998), 173.

muchas ocasiones eran contrapuestas, sobre todo por el hecho de que estas últimas estaban vinculadas a la lógica del mercado, al desarrollo del capitalismo y a la construcción de una nueva forma de estado social, alejado del liberalismo clásico. Fue en parte por esa contradicción entre necesidades locales y exigencias nacionales, entre el respeto a las «tradiciones positivas» de los pueblos indígenas y las exigencias de la industrialización, entre apoyos y resistencias, que varios intelectuales y políticos revolucionarios modificaron de manera paulatina su forma de percibir el «problema indígena» hasta convertirlo en el «problema rural». ■

### Nota sobre el autor

MARCO A. CALDERÓN MÓLGORA es Doctor en Ciencias Antropológicas y Sociólogo Político de Licenciatura y Maestría. Durante los últimos quince años ha trabajado diversas cuestiones de historia sociocultural de la educación rural, la antropología y la formación del estado de la posrevolución en México. Haciendo énfasis en distintos «laboratorios culturales» financiados por la Secretaría de Educación Pública, su libro más reciente, en proceso de publicación, se titula *Educación rural, «experimentos sociales» y Estado en México, 1910-1933*, un trabajo que analiza el cambio cultural asociado a la formación del Estado de la posrevolución. Ejes transversales de diversas publicaciones son cuestiones de ciudadanía, el complejo vínculo entre México y Estados Unidos en materia de educación indígena y rural, así como el papel de la mujer y la familia campesina en la formación de la nación moderna en la primera mitad del siglo xx.

### REFERENCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP70, 1973.
- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE, 1996.
- *La federalización educativa en México: Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México/CIDE, 1998.
- BUCHENAU, Jurgen. *Plutarco Elias Calles and the Mexican Revolution*. USA: Rowman and Littlefield Publishers, 2007.

- CALOCA, Laura. «Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República». *Ethnos, Revista dedicada al estudio y mejora de la población indígena de México*, 2.<sup>a</sup> época, I (1), (1922-1923): 63-72.
- COOK, Katherine. *La casa del pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción en México*. México: SEP, 1932.
- CORRIGAN, Philip y Derek SAYER. «El gran Arco, La formación del Estado Inglés como revolución cultural». In *Antropología del Estado, Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, edited by María y Pamela Calla Lagos, 39-74. Bolivia: PNUD, 2007.
- FELL, Claude. «La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana». In *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, edited by Pilar Gonzalbo, 109-122. México: El Colegio de México, 1999.
- GONZÁLEZ, Ángeles. *Manuel Gamio, una lucha sin final*. México, UNAM, 1987.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis. «El subsuelo indígena». In *Historia moderna de México, La República Restaurada, La vida Social*, edited by Daniel Cosío Villegas, Tomo III. México-Buenos Aires: Editorial Hermes, 1974.
- HUGES, Lloyd. *The Mexican Cultural Mission Programme*. Paris: UNESCO, 1950.
- LOYO, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural*. México: Ediciones El Caballito/SEP, 1984.
- *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México: México, 1999.
- PANI, Francisco. *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Secretaría de Instrucción Pública, 1912.
- RAMÍREZ, Elisa. *La educación indígena en México*. México: UNAM, 2006.
- ROZAT, Guy. *Los orígenes de la Nación. Pasado indígena e historia nacional*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Las Misiones Culturales 1932-1933*. México: Secretaría de Educación Pública, 1933.
- STABB, Martin. «Indigenism and Racism in Mexican Thought: 1857-1911». *Journal of Inter-American Studies*, 1 (4), (1959): 405-423.
- STANLEY, Joseph. «*La casa del pueblo: México Experiments in Rural Education*» PhD diss., Stanford University, 1948.
- URÍAS, Beatriz. *Indígena y Criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.
- VASCONCELOS, José. *El Movimiento Educativo en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1922.
- *Memorias II. El desastre*. México, FCE, 1982.
- VAUGHAN, Mary Kay. *State, Education and Social Class in Mexico, 1880-1928*. Chicago: Universidad de Illinois, 1982.

## ALFABETIZACIÓN EN EUSKARA EN LAS ESCUELAS RURALES DEL PAÍS VASCO (1900-1939)\*

*Basque-language literacy in rural schools in the Basque Country (1900-1939)*

Joxe Garmendia Larrañaga<sup>&</sup>; Iñaki Zabaleta Imaz<sup>£</sup> e Hilario Murua Cartón<sup>¥</sup>

Fecha de recepción: 06/03/2017 • Fecha de aceptación: 02/10/2017

**Resumen.** En el primer tercio del siglo xx se produce en el País Vasco un proceso de modernización que afectó a la enseñanza en general. En esta época en las zonas rurales todavía había altas tasas de analfabetismo y la población era vascoparlante. Con el objetivo de paliar esta situación las diputaciones de Bizkaia y Gipuzkoa pusieron en marcha dos experiencias: Las Escuelas de Barriada en Bizkaia (1919-1938) y las Escuelas Rurales Provinciales en Gipuzkoa (1930-1938). Aunque en sus inicios, las escuelas de barriada de Bizkaia pretendieron desarrollar una escuela vasca y un proyecto bilingüe, los cambios políticos condicionaron este proyecto. En el caso de las escuelas provinciales de Gipuzkoa, el objetivo era suplir la insuficiencia de instrucción. El objetivo de este trabajo es comparar estas dos experiencias de alfabetización desarrolladas en un ámbito rural, en las que se interrelacionan la alfabetización en castellano y en euskara.

**Palabras clave:** Escuela rural; País Vasco; Alfabetización; Identidad nacional.

\* Este artículo es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, proyecto número EDU2013-44129-P. Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16. La versión en euskera de este artículo se publicará en el n.º 8 de la revista.

<sup>&</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70, 20018 Donostia-San Sebastián, España. joxe.garmendia@ehu.eus

<sup>£</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián, España. i.zabaleta@ehu.eus

<sup>¥</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián, España. hilario.murua@ehu.eus



**Abstract.** *In the first third of the twentieth century, the Basque Country underwent a modernizing process that affected general education. Given that there were still high rates of illiteracy in rural areas and the populations were Basque-speaking, in an attempt to increase literacy the provincial councils of Bizkaia and Gipuzkoa put two different programmes into motion. Bizkaia established «escuelas de barriada», or neighbourhood schools (1919-1938), and Gipuzkoa instituted the rural provincial schools (1930-1938). Although the neighbourhood schools in Bizkaia began by trying to create Basque schools that were bilingual, political changes influenced the project. In the case of the provincial schools in Gipuzkoa, the goal was to combat the lack of instruction. The objective of this study is to compare these two rural literacy programmes in which literacy in Spanish and in Basque were intertwined.*

**Keywords:** *Rural schools; Basque Country; Literacy; National identity.*

## INTRODUCCIÓN

A principios del siglo xx el mundo rural del País Vasco, a pesar del proceso de industrialización, era fiel reflejo de una sociedad tradicional basada en la agricultura y en el que primaba la pobreza. La vida social estaba fundamentada en la familia, el catolicismo, las costumbres y una cultura tradicional propia del mundo rural, donde el euskera era la lengua habitual. La ubicación geográfica de la mayoría de los caseríos vascos, que se encontraban en zonas muy alejadas de los núcleos urbanos, favorecía el mantenimiento de los valores religiosos tradicionales y las costumbres rurales. En este contexto se fue produciendo, gradual y pausadamente, un profundo cambio socio económico. Poco a poco, el mundo rural fue evolucionando en sus estructuras, convirtiéndolo cada vez más en una sociedad urbana e industrial pero manteniendo, en parte, los modos de vida y una mentalidad rural.<sup>1</sup> Buena muestra de ello fueron la presencia del caciquismo y el monopolio del poder político por parte las fuerzas políticas tradicionales. En el medio rural era patente la influencia política de los grandes propietarios y del clero, que controlaban el poder local y provincial.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Jesús Arpal, Begoña Asua y Paulí Davila, *Sociedad y Educación en el País Vasco* (San Sebastián: Txertoa, 1982).

<sup>2</sup> Joxe Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950* (Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004), 63. El clero seguía siendo pieza clave de casi todas las decisiones. Para profundizar en este tema se puede consultar Luis Castells, *Modernización*

La profunda transformación socio-económica que se estaba dando en el País Vasco afectó también, y directamente, al modelo educativo con una la baja tasa de alfabetización y escolarización, aunque superior al resto del Estado español. Teniendo en cuenta que la escuela tiene como objetivo primordial estos procesos de alfabetización y escolarización, en el caso vasco se daba, además, la particularidad de que la enseñanza se impartía en una lengua que no era la habitual de la mayoría de la población rural de Bizkaia y Gipuzkoa. Para paliar esta situación, desde las perspectivas fueristas y nacionalistas, se plantearon diversas propuestas. Se trataba de alternativas que potenciaron experiencias paralelas de alfabetización rural a través de estas escuelas, cuyo desarrollo estuvo sujeto siempre a las vicisitudes políticas.

La primera experiencia promovida en el ámbito rural por las instituciones provinciales fueron las escuelas de barriada de Bizkaia, después vendrían las escuelas rurales de Gipuzkoa. En estas escuelas, por lo que respecta a los planteamientos educativos, se tuvieron muy en cuenta las aportaciones pedagógicas de la época y las realizadas en los diversos congresos promovidos por la Sociedad de Estudios Vascos. En estos congresos se planteó la necesidad de desarrollar una política educativa acorde a la realidad del país y para ello se propuso impulsar la lengua vasca en las escuelas rurales. Los promotores y dinamizadores de estos planteamientos fueron, fundamentalmente, organizaciones nacionalistas vascas. Esas fuerzas reivindicaban la enseñanza impartida en euskera, como un elemento básico para el reforzamiento de la cultura y de la identidad vasca. Pero en esta labor se vieron obstaculizadas, entre otros, por las fuerzas monárquicas, que veían en la misma una forma de extender el ideario nacionalista. En consecuencia, los planteamientos educativos de estas escuelas estarán sujetos a los cambios políticos, condicionando su implantación y expansión. Comparar ambas experiencias es el objetivo fundamental de esta aportación.

## LA ALFABETIZACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL

El siglo XIX marca el inicio de la estatalización de la enseñanza dentro del proceso de construcción de los sistemas educativos nacionales. Se

---

*y dinámica política en la sociedad Guipuzcoana de la Restauración (1876-1915)* (Madrid: Siglo XXI, 1987).

trataba de materializar la idea de nación, entendida como sujeto político y la construcción de un sistema educativo capaz de formar la ciudadanía en el territorio determinado. Hobsbawm se referirá, como es conocido, al concepto de «fabricar naciones» y situará el trabajo que desempeñará la escuela dentro de la ingeniería política que los Estados pusieron en marcha con ese fin.<sup>3</sup>

En los casos de España y Francia se defendió la lengua nacional y los sistemas educativos comunes en el marco de las fronteras estatales perfectamente delimitadas; al mismo tiempo se intentó —y se logró— crear sistemas legales comunes.<sup>4</sup> Se ha argumentado que esas medidas eran demandadas por una necesidad urgente de homogeneización cultural, medidas que cobran sentido en el contexto del proceso de modernización que se irá desarrollando y que exigirá individuos alfabetizados en la lengua del Estado para compartir una cultura homogénea transmitida a través de la escuela. La visión de Gellner, pone en evidencia, en cualquier caso, la importancia de la cultura y el idioma en relación al proceso de nacionalización llevado por los Estados a través del sistema educativo.<sup>5</sup>

En este contexto, tanto el Estado francés como el español tuvieron que hacer frente a un reto: la necesidad de materializar, de hacer real, la noción de comunidad y, con tal propósito, tanto la cultura como los idiomas francés y español cobraron una importancia fundamental. En definitiva, las políticas educativas desplegadas por ambos Estados, en esa perspectiva, han estado orientadas a la unidad de los ciudadanos que compondrían el estado-nación y, en ese sentido, la unidad de cultura e idioma ha primado en la política de cada uno de ellos. En el caso del Estado español, hay que señalar la dificultad que existía para la construcción de la identidad nacional; ya que la ideología nacionalista española estaba escasamente vinculada con los proyectos democráticos y modernizadores.<sup>6</sup> En este contexto hay que destacar que, aunque la enseñanza en las escuelas del País vasco se haya impartido mayoritariamente en

<sup>3</sup> Eric J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Edición Crítica, 1991).

<sup>4</sup> Leonard Tivey, *El Estado Nación* (Barcelona: Nova Gràfic, 1987), 25-54.

<sup>5</sup> Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismos*, (Madrid: Alianza 1988), 347.

<sup>6</sup> En el proceso de modernización del Estado hay que tener en cuenta los antecedentes históricos y sociales del siglo XIX. Ver Xosé Manoel Núñez Seixas, *Los nacionalismos en la España contemporánea siglos XIX y XX* (Barcelona: Hipòtesi, 1999). Respecto a la tesis de débil nacionalización, desarrollada sobre todo en la década de los 90 señalaremos las siguientes obras: Borja de Riquer: *Escolta Espan-*

castellano o en francés, la cultura y la lengua vasca han perdurando hasta la actualidad, sobre todo en las zonas rurales donde el euskera era lengua vehicular y la única que conocían sus habitantes. No podemos olvidar que la construcción identitaria vasca, en el ámbito escolar, estará limitado por razones sociolingüísticas —el euskara no tiene la misma presencia en todos los territorios—, y por la presencia de una administración y escuela española que se fue extendiendo.<sup>7</sup>

Así, el Estado español nacido del conflicto Tradición-Modernidad será el encargado de redefinir las relaciones con las fuerzas tradicionalistas y vasquistas a finales del siglo XIX que, además de defender su lengua y su cultura, empezará a reclamar algún tipo de institucionalización política del territorio habitado.<sup>8</sup> En esta época, por lo que se refiere a la construcción de la identidad vasca se puede hablar de dos visiones: una visión en la que el fuerismo y el carlismo vendrían a configurarse como los antecedentes que explicarían el surgimiento del nacionalismo vasco y otra que señala que el discurso fuerista es la versión vasca del nacionalismo español.<sup>9</sup>

En este contexto, la autonomía administrativa y la modernización del sistema educativo serán factores claves en la transformación social y económica del país. Obtener mayores tasas de alfabetización se convertirá en un elemento clave en el proceso de modernización y la escuela será su principal agente como elemento de homogeneización cultural y lingüística, tanto por el Estado como por el nacionalismo vasco.

La llegada del siglo XX trajo consigo, en el Estado español, notables transformaciones sociales, culturales y educativas. En el marco legislativo-educativo del Estado podemos señalar que fueron hitos reseñables: la creación del Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes, en 1900; la centralización y garantía de los salarios a los maestros de escuela primaria en 1901; y la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 12 años en 1901. En este proceso de renovación educativa, la zona rural fue la gran olvidada. Así, la falta de escuelas rurales dignas era una realidad

ya. *La cuestión catalana en la España liberal* (Marcial Pons, Madrid, 2002) y la obra de obra de José Álvarez Junco, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Taurus, Madrid, 2001).

<sup>7</sup> Paulí Dávila, «Euskal Herria tiene forma de corazón», *Historia de la educación*, 27 (2008), 215-243.

<sup>8</sup> Francisco Letamendia, *El hilo invisible* (Bilbao, EHU-UPV, 2013), 302-303.

<sup>9</sup> Coro Rubio, *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2003).

sangrante en todo el Estado español, y las pocas escuelas existentes o estaban abandonadas a su suerte o se imponía un modelo pedagógico de corte urbano, que no tenía en cuenta la realidad sociocultural del mundo rural.<sup>10</sup>

El proceso de alfabetización en castellano, desarrollado desde finales del siglo XIX, supuso un duro proceso para la mayoría de los niños y las niñas del País Vasco, sobre todo los de las zonas rurales. Esta realidad era bien conocida por el inspector J.M. Eguren, que en sus visitas por las escuelas de Gipuzkoa y Álava de 1859 a 1876, trabajó con ahínco para imponer el castellano en las escuelas y también fuera de ellas.<sup>11</sup> Dicho inspector reconocía que la masa general del pueblo vasco hablaba habitualmente el vascuence<sup>12</sup> y, por consiguiente, ésta era la primera lengua que aprendían los niños y las niñas —situación que deseaba cambiar de una forma particular; como señalaba en la introducción de su famoso método—. <sup>13</sup> Esta situación era especialmente relevante en las zonas rurales, con una población exclusivamente monolingüe vasca, *euskaldun*, y con una población dispersa en barrios alejados de los núcleos urbanos y en caseríos diseminados. En estos barrios las carencias educativas eran mucho mayores que en las zonas urbanas lo que repercutirá en sus tasas de escolarización y alfabetización.<sup>14</sup>

Con la expansión de la revolución industrial y la unificación de los mercados, la alfabetización de la población fue una de las prioridades de

<sup>10</sup> Jose María Hernández Díaz, «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (2000): 113-136; Paulí Dávila (coord.), *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004).

<sup>11</sup> Paulí Dávila, y Ana Eizagirre, «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», en *Leer y Escribir en España, doscientos años de alfabetización*, coord. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez, 1992), 195.

<sup>12</sup> Según Larronde, quien cita las estadísticas de 1876 de Ladislao de Velasco, la cantidad y la densidad de los vasco-parlantes sería la siguiente: «Guipúzcoa, 170.000 de 176.000 habitantes (140.000 lo hablan habitualmente); Vizcaya, 149.000 de 183.000 habitantes (hay 28.000 personas en el distrito de Valmaseda-Encartaciones que no hablan vascuence, a las que hay que añadir 6.000 extranjeros que residen en Vizcaya: a fines de siglo, esta última cifra será mucho más elevada como consecuencia de la inmigración obrera atraída por el desarrollo industrial); Álava, 12.000 de 120.000 habitantes (esta provincia, profundamente «desvasquizada» desde hace mucho tiempo, no cuenta más que con algunos núcleos vascófonos en las zonas limítrofes con Vizcaya: Aramayona, Villarreal, Llodio); según Ladislao Velasco, hay, pues, en 1867 331.000 personas que hablan euskera, de 479.000, en estas tres provincias». Jean-Claude Larronde, *El nacionalismo vasco: su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana-Goiri* (San Sebastián: Ediciones Vascas, 1977), 132.

<sup>13</sup> Paulí Dávila, *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995), 88-92.

<sup>14</sup> Castells, *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la restauración (1876-1915)*, 14.

las autoridades, tanto en la zona urbana como en las zonas rurales, población que en el caso de Gipuzkoa y Bizkaia, eran mayoritariamente vasco-parlante.<sup>15</sup> Así, eran miles los niños y niñas que no acudían a la escuela, por la distancia en que estaban las escuelas o sólo lo hacían por temporadas, debido a que se ocupaban de los trabajos de campo. Teniendo en cuenta que la escuela pública no era capaz de llegar a muchas zonas rurales, para solucionar, entre otros, el problema de la distancia, se recurrió a la creación de escuelas particulares, las denominadas *escuelitas rurales*.

Estas *escuelitas* fueron creadas en la mayoría de los casos a iniciativa de padres, particulares, instituciones locales y sobre todo los curas de los barrios rurales. Uno de los objetivos de estas escuelas era que la enseñanza de la Doctrina Cristiana se diese en vascuence. La mayoría de estas escuelas estaban regidas por maestras y maestros sin título, curas, sacristanes, *seroras* (mujeres que también se dedicaban a cuidar la Iglesia), que impartían la docencia en euskera, que era la lengua vehicular de los niños y niñas que acudían a estas escuelas. La línea educativa de estas *escuelitas* solía estar, en la mayoría de los casos, determinada por el cura del barrio, la mayoría de ellos de ideología tradicionalista y *euskaldun*, en la línea de la Iglesia de la época. Aunque en la mayoría de estas *escuelitas* no se apreciaba una apuesta política nacionalista, en la postguerra la represión castigó también a los maestros de estas escuelas que se identificaron con la causa nacionalista.

En Gipuzkoa, en 1920 el número de *escuelitas*, escuelas rurales particulares incompletas, que se contabilizaban era de 73.<sup>16</sup> En 1930, en las barriadas rurales funcionaban 74 escuelas rurales subvencionadas, a las que acudían 3.666 niños y niñas.<sup>17</sup> En los barrios en los que no había escuelas, la Diputación de Gipuzkoa recurrió también al cuerpo de *mi-*

<sup>15</sup> Pero hay que tener en cuenta, como señala Paulí Dávila, que esta relación alfabetización- industrialización no se corresponde necesariamente en todos los casos. Así en el censo de 1930, Álava —provincia agrícola— figuraba en primer lugar en el ranking de los alfabetizados, con un 22,48% de analfabetos, seguida de Gipuzkoa con 25,51%, Bizkaia con 27,31 % —provincias industriales— y Navarra con un 29,24%. Paulí Davila, *Lengua escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (Donostia, EHU, 1998), 80.

<sup>16</sup> Archivo General de Gipuzkoa, (AGG), situada en Tolosa (Gipuzkoa). (JD IT 1874).

<sup>17</sup> AGG (JD ITF 1460/2056). Inspección de 1934, Escuela del barrio de Arzallus, Errezil. Todavía en algunos caseríos se llama *eskola* a la habitación en la que, a principios del siglo XX, se impartía la enseñanza. Así lo han podido corroborar los autores de artículo en una entrevista realizada en el año 2003 en el caserío Sarramendi, del barrio de Larrañe de Oñati (Gipuzkoa).

*keletes*,<sup>18</sup> y así estableció *escuelitas* en algunos de los puestos de *mikeletes* a petición de los vecinos de distintos barrios rurales.<sup>19</sup> Pero el mantenimiento y creación de estas *escuelitas* no era suficiente para solucionar el problema de la enseñanza rural.

Así pues, por lo que respecta al modelo de alfabetización vasco, es preciso señalar las siguientes particularidades: la introducción del castellano como lengua de aprendizaje escolar y consecuentemente de alfabetización, la importancia del régimen municipal en el sostenimiento de las escuelas y la utilización del catecismo en euskara como medio de alfabetización. Ante esta realidad, extender la enseñanza en las zonas rurales se convirtió en objetivo prioritario para las Diputaciones de Bizkaia y de Gipuzkoa.

**Tabla 1. Tasas de analfabetismo en el Estado español y en el País Vasco (1900-1920)**

Año	Estado español	Álava		Gipuzkoa		Bizkaia		Navarra	
	Proporción	Población	Proporción	Población	Proporción	Población	Proporción	Población	Proporción
1900	63,7%	33.054	34,2 %	90.594	46,2%	145.553	46,7%	137.221	44,6%
1910	59,3%	31.456	32,3%	92.222	40,6%	142.733	40,7%	135.539	43,4%
1920	52,2%	27.064	27,4%	90.419	34,9%	133.970	32,7%	121.332	36,7%

Fuente: Paulí Dávila: *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (San Sebastián: Ibaeta-Pedagogía, 1995), 188.

En la encuesta realizada por la Diputación de Gipuzkoa en 1914 se señalaba la desoladora situación de la enseñanza.<sup>20</sup> En 1921, después de

<sup>18</sup> Joxe Garmendia, «Mikelete postuetako eskolak», *Hik Hasi* 62, (2001): 41-43. Desde fines del siglo XIX hasta 1936, los Mikeletes de Gipuzkoa, fueron un grupo armado que realizó tareas administrativas y labores de guarda de las fronteras. La Diputación desarrollo un plan para la implantación de escuelas rurales en los puestos de miqueletes y aunque este plan no llegó a desarrollarse en los términos señalados, sí funcionaron 5 escuelas rurales.

<sup>19</sup> AGG (JD IT 1457, 2). Sobre la petición de abrir escuelas en las zonas rurales. El 17 de septiembre de 1924, el Teniente Coronel Jefe de Mikeletes de Gipuzkoa de la Comandancia n.º 381 de San Sebastián, señala que «en diversas ocasiones algunos padres de familia se han acercado a los puestos de Mikeletes establecidos en lugares aislados de los poblados solicitando sus servicios para que en ratos perdidos y sin desatender el cumplimiento de las obligaciones que la Provincia les tiene encomendados enseñaran a sus hijos a leer, escribir y otras materias». Aunque se elaboró un plan que contemplaba el establecimiento de 14 escuelas a cargo de los miqueletes, solo se abrieron 5 escuelas.

<sup>20</sup> AGG (JD IT 1455). De esta manera justificaban los ayuntamientos las bajas tasas de alfabetización y escolarización: 1.- El poco entusiasmo y abandono de los padres; 2.- La ocupación en el trabajo, en las labores agrícolas y la pesca; 3.- La distancia de los caseríos y las dificultades topográficas; 4.- La



analizar las respuestas de los ayuntamientos, se subraya la cuestión de la lengua y la presencia del profesorado foráneo como causas de la deficiente situación educativa.<sup>21</sup> En sus informes las instituciones locales señalaban la incoherencia de que se impartiese la clase en castellano y la dificultad que tenían muchos alumnos de expresarse en castellano:

Lo apropiado es que los maestros posean el idioma vascongado, mejor que sean vascongados y que los nombramientos los haga la Diputación provincial o que los maestros fuesen nombrados por los Ayuntamientos por los beneficios que reportaría esto. Así se evitaría que los maestros se encontrasen abandonados y mejoraría la enseñanza. En los pueblos completamente vascos, es absurdo aprender todo en castellano, se necesitan textos en vascuence.<sup>22</sup>

Los padres se quejan de que el maestro carece de lengua vasca y no les enseña la doctrina en dicha lengua y además a los niños por carecer de lengua castellana no le atienden al maestro, aunque este ponga su buena voluntad. Esta es la causa por la que la mayoría asiste a la escuela particular de Cestona. Necesidad de una maestra, en vez de un maestro, con la condición de que sepa el euskera.<sup>23</sup>

La inspección también era consciente del desconocimiento del lenguaje castellano por la casi totalidad de los niños que asistían a estas a las escuelas rurales:<sup>24</sup>

poca calidad de la enseñanza: las deficiencias del profesorado, los cambios frecuentes de profesorado y largas vacantes y la falta de maestros titulares; 5.- El problema de la lengua, en algunos casos se subraya la timidez de los niños para presentarse ante maestros que ignoran la lengua vascongada Observaciones de los Ayuntamientos de Ataun, Berastegi, Zegama, Segura, Usurbil, Amezketa, Zegama, Zestoa, Aretxabaleta, Astigarraga, Getaria, Antzuola, Aretxabaleta, Ataun, Aia, Legazpia, Elgeta, Orio, Soralue, Villabona, Elgeta, Hernani, Erreterria, Eskoriatza, Asteasu.

<sup>21</sup> Dávila, *La profesión del magisterio*, 111-112.

<sup>22</sup> AGG (JD IT 1874). Observación de los Ayuntamientos de Ibarra, Eskoriatza, Lazkao y Leaburu, 17 de diciembre de 1920.

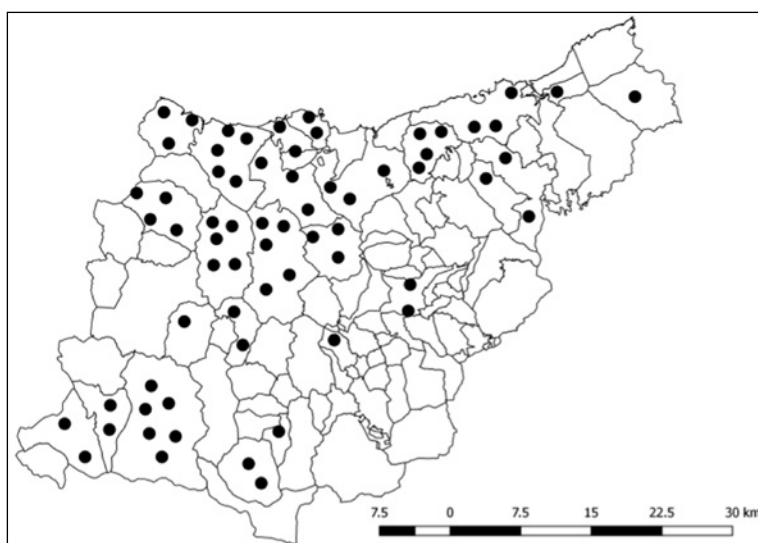
<sup>23</sup> AGG (JD IT 1874). Observación del Ayuntamiento de Aizarnazabal, 1920.

<sup>24</sup> Archivo General de la Administración (AGA), Madrid. «Memoria del inspector Sanz Rahora, L. de 1906, sobre Gipuzkoa», Leg. 6202: «El desconocimiento del lenguaje castellano por la totalidad de los niños que asisten a las escuelas rurales hace preciso emplear procedimientos intuitivos para la enseñanza de aquél, como base de todos los conocimientos que el niño puede adquirir. Tales procedimientos exigen material adecuado que facilita la labor instructiva del Maestro».

La instrucción es primitiva y aunque tienen algunos textos en castellano, solamente es para saber leer, pues toda la enseñanza la hacen en vascuence (barrio de Urkia).

Aunque la instrucción es en euskara se encuentran muy adelantados (barrio de San Esteban).<sup>25</sup>

Incluso la Comisión de Enseñanza de la Diputación corroboraba que era un absurdo pedagógico el que se diese la enseñanza en una lengua no conocida por los que habían de recibirla.<sup>26</sup>



Mapa 1. *Escuelitas* rurales particulares subvencionadas en Gipuzkoa (1936)<sup>27</sup>

La realidad educativa de Bizkaia no se diferenciaba de la realidad guipuzcoana. La mayoría de los docentes vizcaínos destacaban en sus memorias anuales el grave problema que suponía que los alumnos no

<sup>25</sup> AGG (JD ITF 1460/2054). Inspección de 1932.

<sup>26</sup> Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa de 4 de agosto de 1921: «En el territorio vasco son bastantes los maestros que no poseen el vascuence y otros que no lo dominan en el grado de perfección que se requiere para educar e instruir a los niños vascongados. En los muchos pueblos de Guipúzcoa donde los niños no poseen otro idioma que el vascuence por no haber oído hablar otra lengua en sus hogares, verse sometidos a la tortura de tener que recibir las lecciones de su maestro en un idioma que le es completamente desconocido».

<sup>27</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 207-208. Mapa realizado por los autores.

conociesen la lengua castellana, lengua en que se expresaban la mayoría del magisterio vizcaíno. En Bizkaia eran muchos los maestros y maestras que, sin saber ni entender euskera, llegaban a las escuelas enclavadas en zonas rurales, donde la población era mayoritariamente vascófona.<sup>28</sup> Belaustegigoitia, nacionalista moderado, señala que «la mayoría de las escuelas que podemos ver hoy son perjudiciales para el euskera; tanto las del gobierno enemigo, de creencias tibias, como aquellas escuelas creadas entre nosotros, ya sea por quien vista de rojo, o incluso de sotana».<sup>29</sup>

Hay que destacar, también, que la escuela se diseñaba para el ámbito urbano y en sus contenidos aparecía como un elemento extraño para el mundo rural, ya que no tenía en cuenta las peculiaridades del lugar ni la realidad socio-económica. El idioma representaba una primera barrera, la mayoría de los niños desconocía el castellano y el número de maestras y maestros *euskaldunes* (conocedores del idioma vasco) era insuficiente.<sup>30</sup> En este contexto se puede entender que gran parte de los ayuntamientos que reivindicasen una mayor implicación de los poderes provinciales en la gestión de la enseñanza.

Con los nuevos cambios sociales y con la implantación de una escuela ajena a la realidad social del País Vasco, la comunidad vasca era cada vez más consciente que las señas de identidad, las tradiciones y la lengua, estaban siendo erosionadas por las nuevas ideologías liberales. Así en el plano educativo, empieza a emerger un movimiento vasquista que reacciona en defensa de la lengua, la religión y la cultura, movimiento que se ven apoyado por algunas fuerzas políticas locales y provinciales.

## RENOVACIÓN EDUCATIVA Y ESCUELAS RURALES: LAS ESCUELAS DE BARRIADA Y LAS ESCUELAS PROVINCIALES

En el primer tercio del siglo xx, se produjo uno de los hechos culturales más importante de esta época, la creación de la Sociedad de Estudios

<sup>28</sup> Ander Delgado, «¿Amantes de Dios de la patria y de la familia?», *Educatio siglo XXI*, 34 (3), (2016), 47-64.

<sup>29</sup> Iñaki Zabaleta, «La enseñanza en los orígenes del nacionalismo vasco: la cuestión religiosa», en *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo xx*, ed. Paulí Dávila (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004), 134.

<sup>30</sup> Cándida Calvo Vicente, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana en el primer franquismo», *Vasconia*, 27, (1998): 166.

Vascos. Así, carlistas, euskalerríacos, liberales y nacionalistas promovieron por primera vez una entidad de carácter supraprovincial en la que colaboraron, además de las diputaciones de Bizkaia, Gipuzkoa, Araba y Navarra, los Obispos de Vitoria, Pamplona y Bayona. A partir de 1918 se celebraron los Congresos de Estudios Vascos.<sup>31</sup> En ellos que se reivindicó, entre otras aportaciones, una enseñanza acorde a la realidad del País en cuanto a la lengua y a la cultura.<sup>32</sup> En los primeros Congresos (Oñati, 1918, Pamplona, 1920, y Gernika, 1922) la presencia de los temas relacionados con la enseñanza fue constante. En el Primer Congreso, en 1918, se analizó básicamente la historia y la situación de la enseñanza primaria. En este Congreso hay que destacar las aportaciones de Eduardo Landeta, Adelina Méndez de la Torre, Leoncio de Urabayen y Luis de Eleizalde,<sup>33</sup> que presentaron la realidad educativa del País, así como las propuestas para mejorarla. El Segundo Congreso de Estudios Vascos se celebró en 1920 en Pamplona, y estuvo dedicado a la «Enseñanza y cuestiones económico sociales».<sup>34</sup>

Pero no debemos de obviar, como antes se ha señalado, que en los barrios rurales, a falta de otras escuelas el modelo más extendido a principios del siglo xx era el de las *escuelitas* rurales.<sup>35</sup> Estas escuelas creadas por iniciativa de los padres recibían, en muchos casos, una pequeña ayuda económica de los ayuntamientos y diputaciones.

<sup>31</sup> Idoia Estornés, *La Sociedad de estudios vascos. La aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936)* (San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1983).

<sup>32</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 148-157.

<sup>33</sup> Luis de Eleizalde, escritor, pedagogo y político guipuzcoano (Bergara, 1878- Bilbao, 1923). Inspector de Enseñanza de la Diputación Bizkaia. Fue miembro fundacional de Euskaltzaindia. Entre sus obras más conocidas podemos citar: *Razas, lengua y nación vascas*, 1911; *Morfología de la conjugación vasca sintáctica*, 1913; *Metodología para la restauración del euzkera*, 1918; *Euskal-zenbakistia*, 1920 y *Euskeraz irakurtzeko irakaspidea*.

<sup>34</sup> Estornés, *La Sociedad de estudios vascos*, 73-91.

<sup>35</sup> Pero esta realidad no era exclusiva del País Vasco; lo mismo ocurría en diversas regiones del Estado español. A principios de siglo, en Galicia, también, las escuelas rurales gallegas eran escasas; los maestros pocos, mal pagados y mal preparados. Los niños dejaban la escuela para trabajar y ayudar a sus familias y los locales seguían siendo como en el siglo xix, sin material escolar, lúgubres, con poca higiene, sin ventilación, ni iluminación. Así no es de extrañar que los vecinos de las zonas más desfavorecidas intentaran paliar este déficit creando por su propia cuenta y riesgo escuelas privadas que recibieron el nombre de *escolas de ferrado*. Narciso de Gabriel, *Escolantes e Escolas de Ferrado* (Vigo, Xerais, 2001); Anton Costa, «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible», *Innovación Educativa*, 24 (2014): 33-153; Blanca Martínez, «La formación de capital humano en Galicia», *Revista Galega de Economía*, 12 (1), (2003): 1-22.

A partir de estas y otras aportaciones se plantearán diversas propuestas: unas en la línea de trabajar desde fuera de los cauces oficiales o institucionales, otras intentarán trabajar desde el propio sistema escolar oficial. Este último movimiento tendrá una corta vida, al estar condicionada por la coyuntura política.<sup>36</sup>

Todas estas escuelas tenían como elemento distintivo la introducción del euskara en las escuelas.<sup>37</sup> En el ámbito rural, las nuevas experiencias de las escuelas de barriada y las escuelas provinciales rurales responden a la necesidad de alfabetizar la población rural *euskaldun* y aportar un carácter renovador a las escuelas rurales.

Superar esta realidad fue el objetivo de las nuevas experiencias de Bizkaia y Gipuzkoa. Con los proyectos citados se edificaron nuevas escuelas, siguiendo las pautas de las nuevas construcciones escolares, se dotó a estas escuelas de materiales innovadores, y se exigió que los maestros y maestras que tuvieran que ejercer en estas escuelas estuvieran titulados y dominaran el euskera. La política educativa de estas escuelas dependió de la correlación de fuerzas políticas. Aunque las escuelas de barriada de Bizkaia fueron promovidas por el nacionalismo vasco, los cambios políticos acaecidos en esta provincia condicionaron su evolución. Por lo que respecta a las escuelas provinciales de Gipuzkoa, a pesar de ser escuelas en las que a sus profesores se les exigía el conocimiento del euskara, era evidente que sus promotores estaban más preocupados por el analfabetismo rural que por promocionar la enseñanza en la lengua vasca. Teniendo en cuenta que la lengua representa la particularidad más específica de una cultura, era evidente que en la zona rural esta se había mantenido porque era la lengua que se utilizaba habitualmente. Como se puede observar, hasta ahora la apuesta de las instituciones y autoridades políticas por una educación en euskara había sido muy débil, el

<sup>36</sup> Paulí Dávila, «Curriculum vasco, agentes sociales y libros de texto en euskara hasta 1937», *Eusko-news*, 265 (2008): 12-19; consultado el 11 de enero 2017. URL: <http://www.euskonews.com/0465zbbk/gaia46504es.html>.

<sup>37</sup> Trabajando desde fuera de las instituciones, una de las experiencias que se desarrolló en un ámbito urbano fue el modelo de Escuela Vasca. Este proyecto es una experiencia de escolarización exclusivamente en euskara, que se enmarca dentro del proyecto nacionalista, y que será referente para las ikastolas que se crearán durante el franquismo. En esta experiencia la escuela es concebida como medio para concienciar a los alumnos vascoparlantes, desde la perspectiva del nacionalismo vasco.

ilingüismo diglósico estaba a favor del castellano.<sup>38</sup> Por lo que respecta a la metodología educativa, en estas nuevas escuelas hay que reseñar que se tenía en cuenta la pedagogía moderna y el material era sencillo pero novedoso.<sup>39</sup>

## Las Escuelas de Barriada de Bizkaia

La presencia de los nacionalistas en la Diputación de Bizkaia, a partir de 1917, y unas condiciones políticas favorables, hicieron posible que prosperase esta interesante experiencia, tanto por la intervención de las instancias públicas como por su aportación pedagógica.<sup>40</sup> Este intento no era el primero, en 1896 lo había intentado el diputado Victoriano Gáldiz y en 1911 el diputado Isidoro León, pero estas propuestas no prosperaron.<sup>41</sup> A partir de 1917, con la creación de la Junta de Instrucción Pública y la Junta de Cultura de la Diputación de Bizkaia, se fue afianzándose la idea de la escuela vasca. En esta la Junta de Instrucción participaron personas tan cualificadas como, E. Landeta, L. Eleizalde y el mismo Gallano.<sup>42</sup> Así, la Diputación de Bizkaia trataba de extender la instrucción primaria y que esta fuera en euskara:

Todos sabéis que en la parte rural de Bizkaia hay una masa muy importante de población joven que no conoce el castellano, que habla simplemente el euskera, a esa juventud se le enseñan las primeras letras en castellano. Y resulta que como no entienden lo que se les enseña, salen de las escuelas sin saber leer ni

<sup>38</sup> Paulo Iztueta, «Las contradicciones de la cultura vasca: Teoría y praxis», en *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, coord. Paulí Davila (Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995), 349-50.

<sup>39</sup> Gregorio Arrien, *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936* (Bilbo, Bizkaiko Foru Aldundia, 1987), 165-175.

<sup>40</sup> En mayo de 1917, tras las elecciones provinciales, se constituyó en Bizkaia la nueva Diputación provincial. El nuevo Presidente de la Corporación, Ramón Sota, había sido alumno de Azkue y alumno del King's College de Londres, respecto a la educación rural señalaba lo siguiente: «En la parte rural de Vizcaya hay una masa muy importante de población joven que no conoce el castellano, que habla simplemente el euskara; a esa juventud se le enseñan las primeras letras en castellano. Y resulta que como no entienden lo que se les enseña, salen de las escuelas sin saber leer ni escribir, es decir, han perdido el tiempo» Archivo Administrativo Diputación de Vizcaya: Sesión de Diputación de 4-V-1917 (BOPV de 23-V-1917, n.º 114), 494.

<sup>41</sup> Maite Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada su desarrollo (1919-1938) Una epopeya de la historia de la educación en Bizkaia* (Bilbao: Gobierno Vasco, 2015), 33.

<sup>42</sup> Arrien, *Educación y escuelas*; Dávila, *La política educativa*, 167-168.

escribir, es decir que han perdido el tiempo. Es preciso que a esta parte de nuestra población se le enseñe en euskera, naturalmente que para ello tendremos que recabar del Estado una libertad absoluta de enseñanza conjuntamente con las otras Diputaciones.<sup>43</sup>

El 26 de noviembre de 1919 se presentó la moción que llevaba el nombre del diputado provincial encargado de presentarla, el diputado Gallano, con el objeto de crear centros de educación e instrucción para reducir los altos niveles de analfabetismo y corregir los desajustes educativo-culturales de la provincia, sobre todo de las zonas rurales y de los barrios minero-industriales. El proyecto de las escuelas de barriada de Bizkaia trajo consigo la reducción del analfabetismo y la instauración de una educación bilingüe. Así mismo, con esta iniciativa se intentó mejorar el nivel de vida de los habitantes de las zonas rurales y costeras, zonas de gran relevancia para el nacionalismo. La labor educativa de estas escuelas mereció toda clase de elogios, así la Comisión de Primera Enseñanza de Estudios Vascos señalaba lo siguiente:

Una de las más grandiosas iniciativas que cabe esperar de una administración pública bien orientada al aproximar los centros de enseñanza a los más apartados lugares de población. Estas diputaciones vascas han servido un ejemplo práctico de lo que de construir el ideal de nuestro pueblo: el mantenimiento de su organización nativa y característica y el mejorar dentro de ese sistema natural su situación cultural. No son obstáculos a vencer la peculiar, natural y recomendable diseminación de la población, ni la existencia de un idioma propio de la tierra. No son obstáculos, no son inconvenientes que haya que subsanar; son valores que posee el País Vasco, que hay que conservar, proteger y fomentar, creando soluciones adecuadas a una organización propia y no alterando ésta a la medida de fórmulas comunes preestablecidas.<sup>44</sup>

<sup>43</sup> *Boletín Oficial de la Provincia de Vizcaya*, 23 de mayo de 1917.

<sup>44</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 196.



La construcción de las Escuelas de Barriada estuvo a cargo del arquitecto provincial Diego Basterra (1883-1959).<sup>45</sup> En el diseño de este proyecto participó la Sociedad de Estudios Vascos que, entre otras peticiones, reivindicaba la implantación de la enseñanza en euskera desde párvulos, la edición de libros de texto y material en ese idioma, y la incorporación de la asignatura de Geografía e Historia del País Vasco.<sup>46</sup>

Así pues, en la evolución del presupuesto de la Diputación de Bizkaia durante estos años, se aprecia un fuerte aumento en la inversión educativa. Mediante este proyecto la Diputación vizcaína propuso:

La creación de cincuenta Escuelas primarias de niños y cincuenta de niñas en un periodo de cinco años, en otras tantas barriadas o agrupaciones de más de diez familias cuyas viviendas disten por lo menos un kilómetro de la Escuela más próxima, gestionando al efecto la cesión gratuita del local más adecuado que dispongan los vecinos favorecidos y costeando la Excm. Diputación el material de enseñanza necesario y el sostenimiento de los Maestros, cuyo sueldo mínimo será de 3.000 pesetas. Consignación de la cantidad de 90.000 pesetas en los presupuestos del próximo ejercicio para la creación de las veinte Escuelas correspondientes al primer año.<sup>47</sup>

Las escuelas de barriada fueron concebidas, en sus orígenes, como verdaderas escuelas vascas. Este proyecto pretendía desarrollar un proyecto bilingüe desde las estructuras del propio sistema escolar y oficial, impulsado por destacados personajes nacionalistas como Landeta y Eleizalde. Como señala Zufia, la Diputación se encontraba ante el problema del vascuence y hacer caso omiso a él era tanto como llevar de antemano al fracaso a estas escuelas. No podía exigirse al maestro una labor eficaz

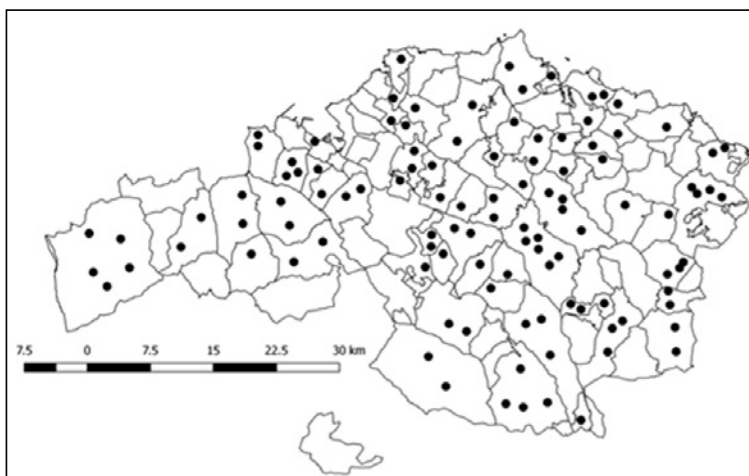
<sup>45</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 84. Diego Basterra, de ideología nacionalista fue concejal del Ayuntamiento de Bilbao por ese partido. Alcanza la condición de funcionario del Ayuntamiento de Bilbao en 1919 y permaneció al frente del Servicio de arquitectura hasta 1937, cuando fue detenido y encarcelado hasta 1940. Por lo que se refiere a las escuelas de barriada, diseñó los prototipos, inspeccionó las obras y autorizó su apertura o clausura. Aunque trabajó prácticamente en solitario, contó con la ayuda del delineante del Servicio de Arquitectura de la Diputación, Luis Elejabeitia (nacido en Deusto en 1889).

<sup>46</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 154-155.

<sup>47</sup> Zufia, *Las Escuelas de Barriada en Vizcaya*, (Bilbao: Imp. Provincial, 1930).

si teniendo que actuar en las zonas rurales —en las que, como se ha recalcado, solo se hablaba el euskara— no conocía esa lengua.

Este proyecto sufrió importantes modificaciones a lo largo del periodo 1919-1936. Como señala Dávila, con la aparición de la Liga Monárquica, fuerza surgida con el objetivo de romper la hegemonía nacionalista y que ya en 1919 había conseguido éxitos importantes, las buenas perspectivas iniciales se verían truncadas.<sup>48</sup> Así, a partir de 1921, con la Liga Monárquica en la Diputación de Bizkaia, la oposición al euskera se incrementó notablemente. En las escuelas de barriada fueron suprimidos los textos publicados en euskera y que se estaban utilizando.<sup>49</sup> Para la Liga de Acción Monárquica lo único que pretendían los nacionalistas era propagar el uso del vascuence, y que los que lo hablaban desde niños no llegasen a aprender el castellano.



Mapa 2. Escuelas de Barriada de Bizkaia (1921-1934)<sup>50</sup>

En el proyecto inicial de estas escuelas de Barriada se señalaba que la escuela se adaptaría a las características del medio; así se dividía Bizkaia

<sup>48</sup> Dávila, *La política educativa*, 170.

<sup>49</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 39.

<sup>50</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 60-62, 66-68. Mapa realizado por los autores.

en tres zonas: marítima, agrícola e industrial.<sup>51</sup> Teniendo en cuenta el idioma, las escuelas de barriada fueron agrupadas en dos categorías A y B. Categoría A, los que se situaban en la zona vasca, euskaldun; impartían la clase en euskera siendo materia obligatoria el castellano; categoría B, la zona de habla castellana; los maestros/as empleaban el castellano y el euskera era materia obligatoria.<sup>52</sup>

La cuestión del bilingüismo ocasionó diversos problemas a la corporación provincial vizcaína con el Gobierno central y las autoridades académicas de la Universidad de Valladolid, de donde dependían las escuelas del país. Un dictamen del rector de la Universidad, fechado en 1921, exigió que se empleara la lengua y gramática castellana. La Diputación acató la imposición de la autoridad competente; así, obligó a los maestros a utilizar los libros de texto que estaban escritos en lengua castellana y a emplear la lengua vasca solo como medio auxiliar de enseñanza.<sup>53</sup>

La elaboración de textos en euskera, con destino a estas escuelas fue un paso muy importante por lo que respecta a la alfabetización en euskara; así se llegaron a confeccionar multitud de libros, abarcando todas las asignaturas de la enseñanza elemental.<sup>54</sup> Como se puede observar, se estaba configurando un nuevo modelo educativo, modelo que estuvo condicionado por los avatares y cambios políticos del país.<sup>55</sup> Toda esta producción de libros de texto ponía de manifiesto la necesidad de construir un currículum vasco más allá de la alfabetización rural.<sup>56</sup> Cuando en 1922 se prohibieron los textos editados en euskera, solamente sería autorizado el catecismo vasco en las escuelas de la zona A.

<sup>51</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 191. De los cien edificios que funcionaban en 1930, ochenta y tres estaban en un medio rural, nueve en aéreas industriales, cinco en zonas mineras y uno en el ámbito costero.

<sup>52</sup> *Reglamento de Escuelas de Barriada de Vizcaya* (Bilbao: Imprenta provincial, 1921), 35.

<sup>53</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 65.

<sup>54</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 210-211. Es preciso citar que el primer libro de lectura en euskara comenzará a gestarse a partir de 1897 cuando Arana-Goiri publica el *Umiaren lenengo aizkidea*. En los años posteriores las publicaciones son escasas; será a partir de 1918 cuando empiecen a publicarse los libros escolares en euskara.

<sup>55</sup> Arrien, *Educación y escuelas* 172-173.

<sup>56</sup> Gurutze Ezkurdia Arteaga, «Euskal Herria gaiaren garapena XX. eta XXI. mendeetako testuliburuetan» *Ikastaria*, 16 (2008): 109-142; Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia y Karnele Perez, *Euskal Curriculuma ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?* (Donostia, Utriusque Vasconiae, 2004).

En esta experiencia hay que destacar la labor realizada por dos de sus inspectores: L. Eleizalde y P. Zufía,<sup>57</sup> que ejerció como tal entre los años 1924-1937. Zufía, en su Memoria sobre las Escuelas de Barriada de Bizkaia, señalaba que transcurridos 8 años se podía afirmar que con las cien escuelas construidas el plan inicial estaba terminado.<sup>58</sup>

El desarrollo de la guerra condicionó el funcionamiento de estas escuelas. Las que se encontraban en el frente de guerra en 1936 fueron cerradas, las demás funcionaron con relativa normalidad hasta abril de 1937. Con el nuevo régimen dictatorial en el poder, su labor fue hacer desaparecer todo lo que podía relacionarse con referencias vascas y republicanas, reprimiendo y suprimiendo todo rastro de sentimiento nacionalista, depurando al profesorado y eliminando toda experiencia de enseñanza en euskera y renovadora. Las nuevas orientaciones académicas del franquismo fueron reafirmando los valores ideológicos del nacional-catolicismo. En un contexto de pobreza generalizada, ni la renovación pedagógica ni la enseñanza en las zonas rurales fue prioritaria para el nuevo orden. La nueva ideología nacional española no podía permitir el rebrote del nacionalismo vasco.

El Decreto-Ley de 23 de junio de 1937 vino a suprimir el Régimen del Concierto Económico para Bizkaia y Gipuzkoa, con lo que desapareció sin más la base económica para el sostenimiento de estas escuelas. Por la Orden de 24 de noviembre de 1937, todas las escuelas de barriada y provinciales creadas por estas Diputaciones, pasaron a depender del Estado. Esta Orden fue completada por la de 18 de abril de 1938, que reglamentaba lo referente al personal docente, sus retribuciones, sus derechos y obligaciones.<sup>59</sup>

### Las Escuelas provinciales de Gipuzkoa (1930-1938)

La preocupación de las instituciones guipuzcoanas por la enseñanza en el entorno rural se evidencia en las distintas encuestas realizadas a los

<sup>57</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de Barriada*, 87.

<sup>58</sup> Para conocer cómo eran estas escuelas recurriremos a la descripción que hizo P. Zufía, en la Memoria presentada en 1930. Zufía, *Las escuelas de barriada en Vizcaya* (Bilbao: Diputación de Vizcaya, 1930).

<sup>59</sup> Orden de 18 de abril de 1938 (BOPV de 22 de abril de 1938, n.º 548), 345-346.

ayuntamientos en 1914 y 1920 y en el plan propuesto en 1927.<sup>60</sup> En un primer momento la Diputación optó por una política de subvenciones a los maestros y maestras que impartían docencia en los diversos caseríos dispersos, pero viendo que esta propuesta era insuficiente, diseñó una nueva propuesta tomando como referencia las escuelas de barriada.

Así, en la sesión de 1 de mayo de 1930 el Sr. Laffitte, Presidente de la Diputación de Gipuzkoa, después de realizar un breve repaso respecto a la paupérrima situación de las escuelas rurales existentes, señaló que los hijos de los caseros no disponían de escuelas necesarias. Así pues, después de esta presentación dio los primeros pasos para la puesta en marcha un proyecto que tenía como objetivo la creación 100 escuelas rurales provinciales.<sup>61</sup> La aceptación de este Proyecto, en diciembre de 1930, coincidió con un periodo social de gran turbulencia social y política.<sup>62</sup> A la hora de definir este proyecto, la labor de la Iglesia, los maestros y la utilización del euskera fueron objeto de ardua discusión entre los diputados guipuzcoanos.<sup>63</sup> Aunque el objetivo inicial fue la construcción de 100 escuelas solo se construyeron 21 en cinco años.<sup>64</sup> La construcción de estas escuelas de nueva planta, promovida por los municipios y la Diputación, no fue ajena al proceso de modernización que se estaba dando en la enseñanza.<sup>65</sup>

<sup>60</sup> Dictamen proponiendo una solución al problema de la enseñanza. Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa, 28 de diciembre de 1927.

<sup>61</sup> Acta de la Diputación de Gipuzkoa 1 de mayo de 1930: «Es preciso que a los niños de las barriadas rurales se les atienda de igual forma que a los de las ciudades, dotándolas de cantinas escolares y otros beneficios pues no hay que olvidar que aquellos pobres niños tienen que recorrer grandes distancias para acudir a la escuela».

<sup>62</sup> Emilio López Adán, *El Nacionalismo Vasco (1876-1936)* (San Sebastián: Txertoa, 1977).

<sup>63</sup> Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa, 12 de diciembre de 1930. Entre otras cosas se señalaba que «Se respetara, ante todo, el derecho de la Iglesia, tanto a la hora de crear centros de Instrucción Primaria en las zonas rurales, así como a la hora de inspeccionar las que iba a construir la Diputación. Se critica el sistema antipedagógico que se había seguido hasta ahora, recibiendo las clases en un idioma que no entendían. Pero se subrayaba que a pesar de que se iniciase la enseñanza en euskera, estos tenían que aprender también el castellano, teniendo en cuenta la importancia del mismo en la sociedad; se reivindica el asesoramiento pedagógico de la SEV para desarrollar el proyecto».

<sup>64</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 210-211.

<sup>65</sup> Ramón López, «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo xx». *Historia de la educación*, 16 (1997): 65-90.

En este periodo de transformación social y económica, fueron la Diputación y los Ayuntamientos los promotores de este proyecto, siendo su labor complementada con la colaboración de los vecinos. La apuesta por las escuelas rurales fue apoyada no solo por las instituciones locales y provinciales, sino también por distintos movimientos sociales y agrarios, entre otros por el sindicato agrario *Euzko Nekazarien Bazkuna-Asociación de Agrarios vascos*, vinculado al nacionalismo vasco.<sup>66</sup> El diseño de los nuevos edificios escolares fue obra del arquitecto de la Diputación, Sr. Cortázar.

El 7 de abril de 1931, la Comisión de Primera Enseñanza creada por la Sociedad de Estudios Vascos para conocer y estudiar la situación y necesidades de estas escuelas aprobó las «Bases para la creación y régimen de las Escuelas Rurales de Guipúzcoa», del conde de Villalonga.<sup>67</sup> Estas bases servirán de base para el futuro proyecto de la Diputación. El 16 de mayo de 1931, la misma Comisión, señalaba que era necesario tener en cuenta los valores tradicionales, e impartir la enseñanza en lengua vasca, que era la lengua que la población autóctona utilizaba. Subrayaba la importancia de valorar la cultura vasca que era patrimonio de todos los vascos, y el riesgo de que las escuelas rurales colaborasen en su destrucción. En el mismo documento se criticaba la política escolar de las Diputaciones, señalando el efecto negativo que la actitud seguida por estas instituciones había producido en la mentalidad de los hombres y mujeres de aldea, en los *baserritarras* (caseros/as), al no potenciar el euskara en la enseñanza:

Que piensa que su idioma propio no le va a servir jamás para nada, que cree que el euskara es inepto para la enseñanza y que por ello desea abandonarlo, para sustituirlo por el castellano.<sup>68</sup>

<sup>66</sup> Mikel Aizpuru Murua, «El agrarismo guipuzcoano y el nacionalismo vasco (1920-1933)», *Historia Agraria*, 70 (2016): 180. Las distintas asociaciones y sindicatos agrícolas *Anaitasuna-Hermandad* (1900), *Alkatasuna-Solidaridad* (1905), recibieron el calificativo de católicos y entre otros objetivos tenían el objetivo de hacer frente a la amenaza del socialismo. En 1931 se creó el sindicato agrario *Euzko Nekazarien Bazkuna-Asociación de Agrarios vascos*, vinculado al nacionalismo vasco, aunque formalmente independiente del mismo.

<sup>67</sup> AGG (JD IT 1874). Información complementaria sobre este proyecto en el Boletín de la Sociedad de Estudios Vascos, *Eusko Ikaskuntzaren Deia*, 50 (1931) 8-10.

<sup>68</sup> AGG (JD IT 1874), 16 de mayo de 1931.

Y se añadía también que al idioma vasco se le había abandonado históricamente, estando sujeto a las injerencias políticas, restringiendo su uso y deteniendo su desarrollo cultural. Esta Comisión, en sus conclusiones y en la línea de las primeras escuelas de barriada, añadía, entre otras, las siguientes recomendaciones:

— En el ámbito escolar, las escuelas se deberían de clasificar en dos grupos: A) Aquella en la que toda la enseñanza debe darse en el idioma vasco. En este grupo el estudio de la lengua castellana es materia obligatoria en todos los grados o cursos. B) Donde se procede a usar el castellano como idioma general para la enseñanza. El estudio de la lengua vasca es obligatorio en todos los grados. En ningún caso se justificaba un tercer grupo bilingüe.

— Respecto a los libros de texto, las obras escritas en lengua vasca la Diputación debía de tener en cuenta los informes de la Sociedad de Estudios Vascos u otras agrupaciones análogas, tal como la Comisión pro-euskera de la Diputación de Guipuzcoa.<sup>69</sup>

La labor que estaban desarrollando la Diputación y la Sociedad de Estudios Vascos, fueron objeto de las críticas por parte del nacionalismo vasco. Así J. Ariztimuño, *Aitzol*,<sup>70</sup> criticó a la Sociedad de Estudios Vascos señalando que, si bien había dedicado buena parte de los primeros Congresos a la enseñanza vasca, su labor sólo se reducía a una aportación teórica. Respecto a los proyectos de las diputaciones y ayuntamientos, señalaba que estos jamás habían prestado una ayuda real al euskara, excepto en momentos y causas concretas (así, las escuelas de barriada de Bizkaia en sus primeros años).

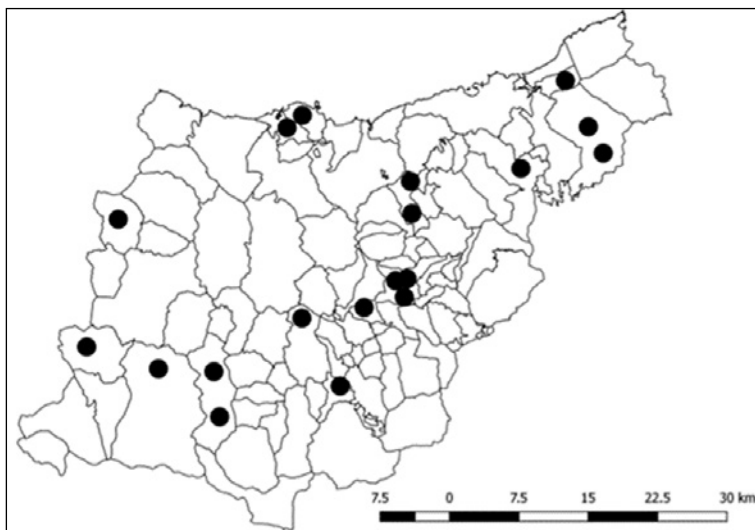
Aunque en la contratación de maestras y maestros la Diputación exigió el conocimiento del euskera, en la contratación de la figura clave, la inspección, no siguió ese criterio. Aunque en un primer momento se pro-

<sup>69</sup> AGG (JD IT 1874).

<sup>70</sup> José de Ariztimuño Olaso (1996-1936). Conocido también por el seudónimo de *Aitzol*, fue un clérigo, periodista y escritor en euskera y castellano. *Aitzol* fue fundador de la revista *Yakintza* y director de la sociedad *Euskaltzaleak*. Durante la Guerra Civil, fue detenido y fusilado por las fuerzas franquistas a pesar de su condición de sacerdote. Fue un activo miembro del Partido Nacionalista Vasco. Uno de sus libros más conocidos es *La democracia en Euzkadi. Lucha de idiomas en Euzkadi y en Europa*, editado en 1935 y que ha sido actualmente reeditado por la editorial Erein de Donostia.



puso dar preferencia a un vascoarlanter para esta plaza,<sup>71</sup> finalmente se eligió como inspectora a la profesora Josefina Olóriz,<sup>72</sup> que no dominaba el euskera. Esta decisión fue objeto de diversas críticas.<sup>73</sup>



Mapa 3. Escuelas rurales provinciales de Gipuzkoa (1933-1936)<sup>74</sup>

Las primeras escuelas provinciales comenzaron con su labor pedagógica en el curso escolar 1933-34. Por lo que respecta a sus planteamientos

<sup>71</sup> BOG de 13 de febrero de 1931. «Condiciones para la provisión de una plaza de inspector/a: Haber nacido en Guipúzcoa o ser hijo de padres guipuzcoanos [...], entre los que reúnan las citadas condiciones serán preferidos los que conozcan el vascuence».

<sup>72</sup> Josefina Olóriz Arzellus, nació en Mar de Plata, Buenos Aires (Argentina), el 27 de agosto de 1894. Hizo sus estudios de primaria en Mar de Plata y cursó la enseñanza media en San Sebastián y en Madrid. Los estudios de magisterio los realizó en San Sebastián, los de carácter superior en Burgos. Ocupó el puesto de profesora catedrática auxiliar en la Normal de San Sebastián de 1914 a 1929 y el de inspectora de primera Enseñanza desde 1929 hasta 1964, año en el que se jubiló. En esta época fue inspectora de las escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa, nombrada por concurso el 25 de marzo de 1931 y cesó en el cargo el 15 de agosto de 1937. Fue concejala del Ayuntamiento de San Sebastián en 1925 y destacada pedagoga teresiana. Podemos encontrar información sobre esta inspectora en el Archivo General de la Administración (AGA) sig. Top. 32 y el Archivo Administrativo de la Diputación de Gipuzkoa, expediente 3618. Expediente Josefina Olóriz. Para profundizar en la historia de la Institución Teresiana se puede consultar el libro *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, de Francisca Rosique, publicada en Madrid, en 1914 por la editorial Sílex.

<sup>73</sup> José Ariztimuño, *Obras Completas 2 La democracia en Euskadi. Lucha de idiomas en Euskadi y en Europa*. (Donostia: Erein, 1986), 256-262.

<sup>74</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 221-222. Mapa realizado por los autores.

pedagógicos, la inspectora Josefina Olóriz rechazaba categóricamente las lecciones de memoria y el uso excesivo de los libros de texto, recomendando en su lugar la comunicación viva, la interpretación de los fenómenos y las excursiones. El que las maestras y maestros supieran euskera facilitó mucho la enseñanza, pero el objetivo primordial de estas escuelas no fue la enseñanza en euskera, sino que mediante el euskera se potenciase la adquisición del castellano y, a partir del aprendizaje del mismo, profundizar en el conocimiento de los libros escritos en esa lengua.

Este proyecto, que fue potenciado sobre todo en los primeros años de la II República, sufrió un parón en el Bienio Cedista. Posteriormente, el Frente Popular no tuvo tiempo real para poner en marcha las modificaciones necesarias que había acordado. Estas escuelas funcionaron como escuelas provinciales durante cuatro cursos. El plan inicial de construir 100 escuelas en 5 años no se desarrolló, sobre todo por la falta de recursos económicos, y también por la actitud de ciertos ayuntamientos que veían con recelo a estas escuelas. A falta de otra alternativa real, las instituciones provinciales y locales siguieron subvencionando a las escuelitas rurales.

En 1938, como consecuencia de la derogación de los Conciertos Económicos, estas escuelas provinciales pasaron a depender del Estado. El 20 de junio de 1937, funcionaban 21 escuelas, seis de tipo doble (con escuela de niños y escuela de niñas) y las restantes sencillas (escuelas mixtas). Estaba también en tramitación la construcción de otras cuatro para dicho año.<sup>75</sup> El golpe militar de 18 de julio de 1936 fue el fin de muchas ilusiones y proyectos, entre otros el de las escuelas provinciales. Con las Comisiones Depuradoras<sup>76</sup> llegó la represión a estas escuelas provinciales y a las *escuelitas* que todavía funcionaban.<sup>77</sup> Por la Orden de 24 de noviembre de 1937 las escuelas provinciales pasaron a depender del Estado. Tras la guerra civil, aunque la Diputación guipuzcoana era consciente de que para ejercer en estas escuelas rurales era imprescindible el

<sup>75</sup> Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 200-266.

<sup>76</sup> Archivo Universitario de Valladolid (AUV) Leg. 1350. En el informe elevado por el Rector de Valladolid a la Comisión de Cultura y Enseñanza, con fecha de 17 de noviembre de 1936, en el que incluían los nombres de los posibles integrantes de las Comisiones Depuradoras, se subraya que Josefina Olóriz tenía una «conducta inmejorable».

<sup>77</sup> La Comisión Depuradora de Gipuzkoa, fue creada por el Decreto n.º 66 de 8 de noviembre de 1936.

conocimiento del euskara<sup>78</sup> todas las propuestas en este sentido fueron frenadas por el Estado. No estaba en su ideario que se volviera a enseñar en euskara en las escuelas rurales vascas.

## ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DOS PROYECTOS

La transformación social y económica que se estaba dando en las provincias vascas a principios del siglo xx, y su realidad lingüística particular, priorizaba la modificación del su sistema educativo. Teniendo en cuenta la situación lingüística diferencial de estas provincias, sobre todo en las zonas rurales, las instituciones vascas eran conscientes de la necesidad de potenciar una educación que tuviera en cuenta la cultura y la lengua vasca. Partiendo de esta premisa, pero condicionados por un contexto y una realidad socio-política diferente, se diseñaron el Proyecto de Escuelas de Barriada de Bizkaia y el Proyecto de Escuelas Provinciales de Gipuzkoa. Estas experiencias, referentes en el desarrollo de la enseñanza rural, estuvieron condicionadas por la convulsa situación política de la época.

### La puesta en marcha de los dos proyectos

En Bizkaia, la Corporación provincial nacionalista, surgida en las elecciones de 1917, fue pionera en la labor de diseñar un proyecto de escuela vasca que respondiera a las necesidades de la población escolar rural; así se diseñó el proyecto de Escuelas Barriada de Bizkaia. En 1919, después de ser aceptada la moción Gallano, se nombró a principios de 1920 una Ponencia ejecutiva conformada por Luis de Eleizalde, Eduardo de Landeta y los diputados Juan Gallano y Práxedes Aránsolo. Como resultado de su trabajo, en enero de 1921 ya funcionaban las dos primeras escuelas, la de Albiz de Mendata y Belendiz (Arratzu).<sup>79</sup> El proyecto inicial, preconizaba escuela vasca con una enseñanza bilingüe, pero con la llegada de la Liga Monárquica a la Diputación, los cambios ideológicos fueron sustanciales. A pesar de todo, 15 años más tarde, aunque no con los planteamientos iniciales, eran 120 las escuelas de barriada que estaban en activo.<sup>80</sup>

<sup>78</sup> AGG (IT JD 874) Acta de la Diputación de Gipuzkoa, 15 de junio de 1940.

<sup>79</sup> Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 59.

<sup>80</sup> Arrien, *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia*, 129-131.

La Diputación Gipuzkoa, en 1930, y después de varios intentos que no tuvieron el éxito previsto,<sup>81</sup> presentó el proyecto de Escuelas Rurales Provinciales. El objetivo principal de esta experiencia fue la erradicación del analfabetismo y la creación de nuevas escuelas en las zonas rurales. En estas escuelas se enseñaban las primeras letras en euskara, para después ejercitarse en lengua castellana.<sup>82</sup> Las primeras escuelas se inauguraron en 1932, en los pueblos de: Zizurkil, Lezo, Legazpi, Oiartzun, Hernani y Beasain.<sup>83</sup> En 1936 estaban en funcionamiento 21 escuelas.

En ambos modelos todo lo relativo a la creación, distribución, organización de estas escuelas competía a la Junta de Instrucción Pública de la Diputación. Hay que señalar que esta Junta delegaba, para más efectividad, la inspección general de las escuelas en la Junta local de cada pueblo (integrado por el alcalde, el cura párroco, el médico titular y tres padres de alumnos designados por los demás).<sup>84</sup>

La coyuntura política y social fue distinta en ambos proyectos y la dimensión del proyecto guipuzcoano fue de menor entidad. El presupuesto anual de las escuelas de Barriada de Bizkaia ascendía en 1930 a 1.037.750 pesetas; en Gipuzkoa, en los presupuestos de 1935, la cantidad adjudicada era de 269.926 pesetas.<sup>85</sup>

## Edificios escolares

En Bizkaia, para la puesta en marcha de las escuelas de barriada, era condición necesaria que las barriadas o agrupaciones de caseríos tuvieran más de 10 vecinos, sus viviendas deberían de distar por lo menos

<sup>81</sup> AGG (JD IT 1874). En la sesión de 27 de diciembre de 1927, la Comisión de Enseñanza de la Diputación presentó un dictamen sobre Propuesta de normas para mejorar la instrucción primaria en las zonas rurales de la provincia, firmado por J. Rezola, J. Toledo y V. Ibarra. Con un presupuesto de unas 234.000 pesetas, este proyecto no se ejecutó, tal como se había previsto, por falta de financiación.

<sup>82</sup> Cándida Calvo Vicente, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo», *Vasconia*, 27, (1998): 167. «En los lugares donde el vascuence sea el lenguaje usado —que es la totalidad en Guipúzcoa, puede decirse—, los niños recibirán la primera instrucción en euskera, aprendiendo así las primeras letras, para luego aprender el castellano».

<sup>83</sup> Joxe Garmendia, «Gipuzkoako landa auzoetan Udalek eta Aldundiak garatu dute hezkuntza-jarduera», *Ikastaria*, 16, (2008): 193-225.

<sup>84</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Apartado relativo a las Juntas locales de Inspección.

<sup>85</sup> Acta sesión de la Diputación de Gipuzkoa de 27 de diciembre de 1934.

un kilómetro de la escuela más próxima y la barriada o ayuntamiento debería de proporcionar el local adecuado.<sup>86</sup> El edificio era, por lo general, de una sola planta, distribuida en pórtico, clase, cuarto de aseo, cuarto de material y cocina comedor. Lo único que sufría variación era el número de clases, condicionado por el número de alumnos.<sup>87</sup> Por lo que respecta a su coste es difícil saber con certeza lo que costó cada una de las Escuelas de barriada, ya que muchos fueron construidos con las aportaciones voluntarias de los vecinos. Gregorio Arrien señala que, haciendo un cálculo medio, se puede valorar en unas 17.000 pesetas el coste de las escuelas sencillas y 24.000 pesetas el de las dobles.<sup>88</sup>



**Foto 1. Escuela de barriada sencilla de Hiruzubieta en Ziortza-Bolibar. J. Garmendia**

Por lo que respecta al número de escuelas, en 1925 se habían construido 77 escuelas, con 114 clases y otros tantos profesores. En 1930 se completaron las 100 escuelas (59 escuelas de una clase, 38 de dos clases —dobles—, 2 de tres clases y una de siete clases; en las escuelas dobles

<sup>86</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada en Vizcaya*, 8. Pedro Zufía señala que a fin de 1920 había en Bizkaia 47 entidades de población con más de 100 edificios, 337 que tenían de 5 a 10 y 5.801 constituidas por menos de 5 edificios o caseríos aislados. El 35% de la población estaba en núcleos menores de 10 casas.

<sup>87</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. En el apartado correspondiente a *Los locales escolares*, describe estos edificios y su distribución.

<sup>88</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 139-158. Según circular y cuestionarios enviados a los ayuntamientos en 1920. En el caso de la escuela de la barriada de Albiz (Mendata) el coste del edificio escolar supuso unas 25.00 pesetas, incluido el terreno.

había escuelas unitarias, 27, y escuelas graduadas, 11) que estaban previstas en el plan de la Diputación, alcanzando un censo escolar de más de 5.810 alumnos y 148 maestros.<sup>89</sup> Durante la II República tuvo lugar una nueva ampliación de 25 escuelas, que se unieron a las ya existentes del plan anterior; al término del proceso constructivo en 1936 el número de alumnos ascendió a 6.321 y el de maestros a 162.<sup>90</sup> La dirección técnica de las escuelas vizcaínas, que en algunos casos rehabilitó las escuelas existentes, estuvo en manos del arquitecto provincial Diego Basterra.

Las escuelas provinciales de Gipuzkoa, tuvieron como referencia el modelo de escuela de barriada, pero mejorado. En el proyecto guipuzcoano, al igual que en el de Bizkaia, también participaron los vecinos y las instituciones: la Caja de Ahorros Provincial aportó el 10%, la Excma. Diputación el 25 % y los respectivos Ayuntamientos y los vecinos el 65% restante. En 1936, viendo el retraso en la creación de las escuelas, las condiciones iniciales fueron modificadas, y así a los ayuntamientos se les exigió que aportaran el terreno, con una superficie de 1.000 a 1.500 metros cuadrados y contribuyeran con el 25% de la liquidación de las obras. El resto iría a cargo de la Diputación.<sup>91</sup>



**Foto 2. Escuela de barriada doble de Zizurkil. J. Garmendia**

<sup>89</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Apartado relativo a la organización pedagógica.

<sup>90</sup> Arrien, *Educación y escuelas* 147.

<sup>91</sup> *Boletín oficial de Guipúzcoa*, de 1 de junio de 1936.



El diseño de los nuevos edificios escolares guipuzcoanos fue obra del arquitecto de la Diputación Ramon Cortázar (1869-1944).<sup>92</sup> En ambos proyectos las escuelas se ajustaban a las normas arquitectónicas impartidas por la Diputación, quien además de proporcionar el plano de la escuela, establecía también las condiciones de las edificaciones. Entre las particularidades de estas escuelas podemos señalar: calidad del espacio, higiene escolar, ventilación y luminosidad.<sup>93</sup> El material que se utilizaba era también en de buena calidad. En 1936, en Gipuzkoa, estaban en funcionamiento 21 escuelas y en proyecto otras 4 escuelas.

### Personal docente

En Bizkaia, la provisión de plazas se realizó por concurso público, convocado con arreglo a una serie de bases entre las que primaban los valores personales, los conocimientos profesionales y el dominio de la lengua materna del alumno o alumna. En 1930, incluyendo los aspirantes, había en la categoría A, 3 maestros y 122 maestras; en la categoría B, 13 maestros y 41 maestras. Las oposiciones se repitieron con una regularidad casi anual. Antes del 1936 existieron 13 promociones diferentes, con una cifra de 177 maestros y maestras. Para tomar parte en la oposición se exigía el título oficial, capacidad física y sanitaria y la edad de 20 años para los maestros y 18 para las maestras.

Respecto a los sueldos que cobraban los maestros, hay que señalar que, aunque en los inicios la cantidad base era de 3.000 pesetas, el 1 de octubre de 1929 se fijó en 3.500 pesetas el sueldo anual de estos maestros. En 1931 el sueldo de los maestros ascendió a 4.000 pesetas. Esta anualidad iba aumentando, en quinquenios de 250 pesetas los dos primeros y de 500 los restantes, hasta llegar a las 5.000 pesetas anuales, cuyo máxi-

<sup>92</sup> Ramón Cortázar (1869-1944). Este arquitecto, fue el que diseñó la mayoría de estas escuelas y en la realización de las mismas siguió el denominado estilo neovasco, interpretación local del estilo denominado regionalismo. Joxe Garmendia, Hilario Murua e Iñaki Zabaleta, «De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36)», en Espacios y patrimonio histórico-educativo, ed. Paulí Dávila y Luis M. Naya (Donostia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, 2016), 402-405.

<sup>93</sup> Entrevista realizada a Marina Fernández por J. Garmendia en 26 de abril del año 2000. Esta maestra fue la primera en la primera oposición de las escuelas provinciales de Gipuzkoa.



no se pasaba. En el antiguo Reglamento se señalaba el derecho a jubilación, que podía ser voluntaria y forzosa.<sup>94</sup>

Entre las maestras de barriada podemos destacar la labor de Julene de Azpeitia (1888-1980) que fue una de las maestras más relevantes.<sup>95</sup> Señalaremos, también, a Encarnación Velasco, Josefa Inés Aranzadi, Carmen Egia, Purificación Mandiola y Consuelo Gallastegi, entre otras, como destacadas maestras de barriada y miembros del movimiento femenino peneuvista de *Emakume Abertzale Batza*.<sup>96</sup> La vocación de maestras, el conocimiento del euskara, sus ideales nacionalistas, junto a su condición femenina, les hacía candidatas perfectas para ocupar las plazas de maestras en las escuelas de barriada.

En Gipuzkoa los maestros y maestras fueron nombrados, previa oposición, por la Diputación. Debían poseer título oficial y conocer el vascuence (se les realizó un examen previo). El sueldo inicial era de 4.000 pesetas anuales, con cargo a los fondos provinciales, sin perjuicio de los aumentos graduales y derechos de jubilación que se estimasen conveniente fijar. Hubo dos pruebas de oposición que se desarrollaron en 1932 y en 1935. La mayoría de las maestras que lograron plaza habían sido alumnas de la Institución Teresiana. En este proyecto la mayoría de los docentes fueron mujeres, la excepción fue Juan Imaz que ejerció en la escuela de Zizurkil.

En Gipuzkoa en 1933, las maestras opositoras guipuzcoanas realizaron un cursillo formativo, tanto teórico como práctico, que se desarrolló fundamentalmente en las escuelas de Fraisoro. En la parte práctica se trabajaron aspectos relacionados con la labor en el campo.<sup>97</sup>

<sup>94</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 140

<sup>95</sup> Nacida en Zumaia en 1888, en 1911, se presentó a las oposiciones que se realizaron en Valladolid y quedó en primer lugar; a continuación, desarrolló su labor pedagógica en las ikastolas de la capital vizcaína. Entre otros, presentó el trabajo *Irakurri maitte* al concurso pedagógico que organizó la Diputación de Vizcaya en 1925 y se llevó el primer premio. Julene estuvo integrada en la Agrupación de Maestros Vascos de Bilbao, asociación que pretendía influir en la organización y marcha de las escuelas de barriada, sin grandes resultados. Más información sobre esta maestra en Laura Mintegi, Julene Azpeitia. *Bidegileak* (Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-Kultura saila, 1987).

<sup>96</sup> Movimiento de las mujeres del Partido Nacionalista Vasco, que tuvo una gran relevancia en los años de la postguerra. Itziar Recalde, *Escuela y sociedad en Euskadi. La enseñanza primaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001), 305. Policarpo de Larrañaga, *Emakume Abertzale Batza* (Donostia, Auñamendi, 1978).

<sup>97</sup> Acta de la Diputación de Gipuzkoa. 27 de julio de 1933.



**Foto 3. Formación de maestras provinciales de Gipuzkoa. Marina Fernández**

## Inspección

Por lo que respecta al cargo de Inspector de las escuelas de Bizkaia, sus atribuciones consistían en: asesorar a la Junta, la orientación del personal docente y la inspección de los establecimientos. En esta labor de inspección hay que destacar a Luis de Eleizalde, inspector entre los años 1919 a 1923, que fue elegido en oposición entre otros 14 aspirantes,<sup>98</sup> y a Pedro de Zufía, que le sucedió entre los años 1924 a 1937.

En Gipuzkoa, la Inspección estuvo a cargo de Josefina Olóriz, maestra teresiana conocedora de las innovaciones pedagógicas del momento y defensora de los principios religiosos que promovía el padre Poveda, por lo que disenterá de muchas de las ideas de la República. Apreciada por unos, fue muy criticada por las fuerzas republicanas y nacionalistas. A pesar de que no dominaba el euskara, fue elegida para dirigir a unas maestras que tuvieron que superar una prueba de euskara para lograr su plaza.

## Organización escolar y pedagógica

En el proyecto de las escuelas de barriada de Bizkaia las escuelas estaban clasificadas en mixtas, unitarias y especiales o graduadas; la mayor

<sup>98</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 162.

parte de estas últimas eran de dos grados.<sup>99</sup> En el Reglamento de 1926 se señalaba que la edad de los alumnos estaba comprendida entre los 5 y los 14 años, a razón de dos años en cada uno de los siguientes niveles: preparatorio, elemental, medio y superior.<sup>100</sup> El censo escolar nunca debía superar los 48 alumnos por aula.

Entre las particularidades pedagógicas de estas escuelas señalaremos las siguientes: la enseñanza era absolutamente gratuita y pública; teniendo en cuenta las distancias y las condiciones de los caminos a recorrer, la Diputación estableció todas las escuelas una Cantina, que era un departamento con cocina, fregadera y comedor; también se crearon las Bibliotecas escolares y se otorgaron becas de 500 a 2.000 pesetas anuales, diez cada año. Entre las actividades complementarias cabe mencionar la mutualidad escolar, las clases de adultos, las excursiones escolares con fines educativos, los museos y exposiciones. Por lo que respecta a la pedagogía, hay que señalar que se rechazaban categóricamente las lecciones de memoria y el uso excesivo de los libros de texto, recomendándose en su lugar la conversación viva, la realización de ejercicios prácticos y las excursiones. Las disciplinas que presentaba el programa eran las siguientes: Instrucción moral y religiosa (catecismo y sagradas escrituras), Lenguaje (lectura, escritura y gramática), Aritmética y geometría (cálculo, problemas, sistema métrico decimal,...), Ciencias físico-naturales (en íntima relación con la agricultura), Geografía e Historia (estudio de la barriada, el pueblo, la provincia,...), Fisiología e Higiene (higiene personal, doméstica y social), Enseñanzas prácticas (dibujo, labores agrícolas, labores femeninas), Trabajos manuales (trabajos en madera, hierro, confección de redes,...), Cantos, Gimnasia.<sup>101</sup>

La lengua en la que se impartiría la docencia fue un elemento clave en la organización de estas escuelas. Las escuelas de barriada fueron agrupadas en dos categorías A y B. En la primera la enseñanza se impartía en euskara, siendo materia obligatoria el castellano, mientras que en las

<sup>99</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 160.

<sup>100</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Tenemos que añadir que en el primer Reglamento (ADV Legajo 2731), el periodo de asistencia estaba comprendido entre seis y los trece años divididos en tres partes: *Curso elemental* (6 a 8 años), *Curso medio* (de 8 a 10 años) y *Curso superior* (de 10 a 13). Las asignaturas se organizaban teniendo en cuenta las características de cada curso, categoría y pueblo.

<sup>101</sup> Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Apartados relativos a la organización pedagógica y el programa escolar.

segundas el sistema era inverso.<sup>102</sup> Si en un primer momento, con Eleizalde de inspector, el objetivo de estas escuelas estuvo dirigido a crear una escuela vasca y bilingüe, con la llegada de la Liga Monárquica y la dictadura de Primo de Rivera, hubo un drástico cambio en los planteamientos. Los monárquicos se adaptaron bien al nuevo régimen, pero para los socialistas y nacionalistas no fue nada fácil. En 1925, la Real orden de 16 de octubre aprobó la apertura de las escuelas pero ponía una serie de condiciones:<sup>103</sup>

3. La enseñanza se dará siempre en el idioma castellano.
4. Estas escuelas serán visitadas, al igual que las nacionales, por la Inspección de Primera Enseñanza del Estado, que deberá dar inmediata cuenta de cualquier anomalía.

Con estos cambios radicales, lejos quedaba el primer Reglamento de 1921 que señalaba que en las escuelas de categoría A se daría la enseñanza en lengua vasca.

Por lo que respecta a las escuelas guipuzcoanas, hay que señalar que fue deseo de la Diputación de Gipuzkoa que las escuelas de barriada de Bizkaia fueran un referente a la hora de organizar su proyecto. Así, la inspectora a las escuelas provinciales de Gipuzkoa, Josefina Olóriz, visitó en 1930 las escuelas de barriada a fin de conocer el desarrollo de las mismas. Las escuelas de Gipuzkoa se diseñaron conforme al pensamiento pedagógico de esta inspectora y en la línea de las escuelas de Bizkaia. Así, se rechazaban las lecciones de memoria y se insistía en que la finalidad era fomentar en el niño el amor a la verdad y la justicia y despertar el gusto por las bellezas artísticas y de la naturaleza. Similares objetivos pueden leerse en otros modelos de programas publicados en el Estado español.<sup>104</sup> Se reivindicaba una metodología práctica y utilitaria, en oposición a los sistemas de preguntas y respuestas, de definiciones, etc. La corta duración del proyecto guipuzcoano imposibilitó que se pudiera realizar un estudio de la enseñanza que se había comenzado a impartir. Tampoco la

<sup>102</sup> Diputación de Bizkaia, *Escuelas de Barriada de Vizcaya. Moción Gallano: estatutos, reglamento, plan de cuadros y enseñanza* (Bilbao: Imp. Provincial, 1921).

<sup>103</sup> R. O. del 16-X-1925 (BOPV de 31-XI-1925, folio 1.057, n.º 247).

<sup>104</sup> AADG, Expediente 36-18. Reunión de la Comisión de Enseñanza de 1 de abril de 1931.

Inspección tuvo tiempo para elaborar un informe sobre el desarrollo de las mismas.

Hay que señalar también que, a partir de 1931, durante el mandato de la izquierda, en ambos proyectos se prohibió la iconografía religiosa y el impartir la enseñanza religiosa en las escuelas. A pesar de la prohibición, de lo que no hay duda es que, en la mayoría de los casos, las maestras de estas escuelas rurales y la inspección no se oponían a la enseñanza de la religión.<sup>105</sup>

## Material escolar

En ambos proyectos, la mayor parte del material escolar era proporcionado gratuitamente por la Diputación. A estas escuelas se les dotó del material fijo y móvil más moderno. En las escuelas de barriada de Bizkaia en los primeros años se utilizaron textos en euskara. Los primeros libros fueron escogidos mediante concurso público; así podemos destacar los siguientes libros: *Euzko erixen edesti laburra*, de Eugenio Urroz y Gabriel Manterola; *Ume euzkeldunen laguna (lenengo eta bigarren edazkija)* de Joseba Altuna, y *Azijerea ta Ozazunbidea*, de C. de Jemein<sup>106</sup>. Eleizalde también elaboró el texto de Aritmética elemental *Euzkal-Zenbakiztia*. Se publicaron también silabarios como *Euzkeraz Irakurteko ta lenengo irakurkizunak* y también un catecismo en euskera, el *Kristiñau Ikasbidea*, de primer grado. Estos textos, en la mayoría de las veces, se imprimían en euskera vizcaíno y en la ortografía que seguía las pautas señalas por Sabino Arana-Goiri. Entre los libros publicados en 1920 por la Sociedad de Estudios Vascos, sobre todo para estas escuelas, señalaremos el *Umearen laguna, irakurtzen ikasteko biderik érezena*, de Lopez de Mendizabal y *Txomin Irakasle y Sabin Euskalduna*, de B. Estornés. Además de estos libros también se publicaron otros textos sobre Aritmética, Ciencias, Geografía e Historia. Pero, sin duda, donde mejor se recoge el universo nacionalista es en el libro *Xabiartxo, Umeei euskeraz irakurtzen*

<sup>105</sup> AGA. Sección Educación, Leg. 192-58, del 2.X.1940. En el informe de Depuración de la maestra a Delfina Pérez, acusada de simpatizante de izquierdas, se señalaba: «Los niños no dejaban de dar su clase de catecismo, cuando en la escuela estaba vedada su enseñanza» En el informe de M. L. Olano de San Blas-Tolosa, acusada de ser simpatizante de un partido de izquierda se indicaba: «Esta maestra, en pleno gobierno del Frente Popular daba la clase Doctrina Cristiana, fuera de las horas de clase».

<sup>106</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 172-173.

*erakusteko idaztia* (*Xabiartxo*, escrito para enseñar a leer a los niños en euskara).<sup>107</sup> La falta de un lenguaje unificado retrasó de forma considerable la aparición de textos traducidos de otros idiomas, como el castellano o el francés.

Con la llegada de los monárquicos a la Diputación de Bizkaia, se abandonó la educación bilingüe de los inicios, permitiéndose en adelante el uso del euskera sólo como vehículo o medio de enseñanza, o para el uso del catecismo. Al estar prohibidos los libros en euskara, serán los libros editados en castellano los más utilizados.

En Gipuzkoa, al igual que había sucedido en Bizkaia, la creación de las nuevas escuelas rurales trajo consigo la necesidad de reutilizar los textos que se habían creado para las escuelas de barriada y de crear nuevas publicaciones y textos en euskara. Entre los libros en euskara más utilizados podemos señalar los libros antes citados: *Xabiartxo, umiei euskeraz irakurtzen erakusteko idatzia* (1925) y el silabario de Ixaka Lopez de Mendizabal, *Martín Txilibitu: Umearen laguna* (1931). También se utilizaron los libros de Fermín Iturrioz *Txomin Irakasle* (1931),<sup>108</sup> *Lutelesti edo Jeographia —Geografía General y regional bilingüe* (1932)—,<sup>109</sup> *Sabin euskalduna* (1931) de Bernardo Estornés Lasa e ilustrado por *Txiki*<sup>110</sup> y *Nekazaritzako irakurraldiak - Lecturas agropecuarias* (1933).<sup>111</sup> A falta de libros y material apropiado, muchas escuelas, los temas se solían impartir con los apuntes que confeccionaba la maestra.

Entre los libros en castellano utilizados en estas escuelas señalaremos: *Lecturas Geográficas, Historia Universal, Geometría, Lecciones de Cosas, Geografía Física y Astronomía y Aritmética* de las editoriales Palau Vera y Seix Barral. Respecto a material móvil (mesas, bancos y material pedagógico), la Casa Espasa-Calpe fue la que proveía a las escuelas rurales provinciales.<sup>112</sup>

<sup>107</sup> El libro *Xabiartxo* de I. Lopez de Mendizabal, premiado por la Sociedad «Euskalerrriaren-Alde. Ilustrado por el dibujante «Txiki», aparecerá en 1925, en plena Dictadura.

<sup>108</sup> Petición de ayuda para sus publicaciones de 30 septiembre de 1931.

<sup>109</sup> Acta de la sesión Diputación de Gipuzkoa de 16 de junio de 1932.

<sup>110</sup> AGG (JD IT 1457/2001). Petición de ayuda para sus publicaciones de 6 de marzo de 1932.

<sup>111</sup> Acta de la Diputación de Gipuzkoa, 28 de julio 1932.

<sup>112</sup> AGG (JD IT 1457/2002).

## Depuración y supresión de las escuelas

En las provincias vascas, desde un primer momento, los sublevados trataron de hacerse con el control del sistema educativo; esto fue sólo el preludio de la depuración ideológica que inmediatamente se puso en marcha.<sup>113</sup> Una vez tomado el poder, la atención de las nuevas autoridades golpistas se dirigió a la depuración del personal docente. A este respecto, deben de destacarse dos disposiciones importantes: la Orden de 8 de noviembre y la de 7 de diciembre de 1936.<sup>114</sup>

En Bizkaia fueron definitivamente destituidos de su puesto en la Diputación 463 trabajadores y, entre estos, 35 maestros y maestras de barriada. Estos fueron destituidos por considerar que su actuación se hallaba comprendida dentro de los castigos y puntos tipificados.<sup>115</sup> Así, se sustituyó a los maestros y maestras que habían tenido relación con el Frente Popular o habían apoyado sus métodos escolares y, sobre todo, a los maestros de influencias nacionalistas o los que habían destacado en la defensa de la lengua vasca.<sup>116</sup>

En Gipuzkoa, la represión llegó también a estas escuelas provinciales<sup>117</sup> y a las *escuelitas*.<sup>118</sup> Un considerable número de docentes fueron suspendidos o apartados de sus cargos, la mayoría de ellos por su afinidad política. Así muchos maestros y maestras fueron depurados y las escuelas cerradas. La guerra trajo también la desaparición del cuerpo de miqueletes y, con ello, de las escuelas que estaban a su cargo.

<sup>113</sup> Hilario Murua, *La enseñanza primaria y el magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975* (Bilbao: EHU-UPV, 2007), 44-61.

<sup>114</sup> Maitane Ostolaza, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo, 1936-1945*, (Donostia: Ibaeta-Pedagogía, 1996), 101-170.

<sup>115</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 203. Arrien señala que en Bizkaia fueron repuestos 92 maestros, 35 fueron destituidos por considerar que su actuación se hallaba comprendida dentro de los castigos y puntos tipificados.

<sup>116</sup> Arrien, *Educación y escuelas*, 631-635.

<sup>117</sup> AUV. Legajo 2718, con registro de entrada 11.III.1937. Dos maestras provinciales tenían informes desfavorables. M.<sup>a</sup> Luisa Olano de Tolosa y Delfina Perez de Oyarzun.

<sup>118</sup> Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 11 de febrero de 1937 e información directa recogida por el autor, Joxe Garmendia, en entrevistas personales. En 1937 el número de maestras y maestros de *escuelitas* depuradas ascendía al menos a 20 escuelas.



En abril de 1938 las escuelas provinciales fueron declaradas escuelas nacionales.<sup>119</sup> La Orden de 24 de noviembre de 1938 aprobó las normas para reglamentar el traspaso de los centros citados al Estado, dependiendo en adelante del Ministerio de Educación Nacional. Suprimidos los Conciertos Económicos, la Diputación, a partir del presupuesto de 1938, suspendió también las partidas destinadas a la mayoría de las *escuelitas* rurales particulares. En situación de pobreza generalizada, las *escuelitas* que no fueron cerradas o depuradas tuvieron que subsistir en unas condiciones deficientes y precarias.

## CONCLUSIÓN

El primer tercio del siglo xx fue un periodo de profundos cambios sociales y políticos en Gipuzkoa y en Bizkaia. Por lo que respecta al proceso educativo, el reto del proceso modernizador suponía sustituir un modelo de escuela que abandonado a su suerte: con un magisterio no cualificado, con material y edificios deficientes, y con un gran absentismo escolar. El objetivo era el crear unas escuelas modernas y bajar las tasas de analfabetismo, sobre todo en el ámbito rural.

Hay que destacar que, con la puesta en marcha de los proyectos de las escuelas de barriada y las escuelas provinciales, se trató de corregir el desajuste educativo de las zonas rurales, con unos edificios peculiares y con una organización envidiable. El nuevo modelo de escuela rural, con escuelas de nueva edificación, bien equipadas —con frontón, cantina, calefacción, libros—, con un personal formado, titulado y bilingüe, con una enseñanza gratuita, fue un lujo que no se había conocido hasta entonces en los barrios rurales. Estas escuelas contaron con una adhesión popular muy elevada.

El desarrollo de estas experiencias educativas, que tenían en cuenta las particularidades de la sociedad rural vasca, fue un hito muy importante en la escolarización y alfabetización de los niños y niñas del mundo rural, sobre todo en Bizkaia. En la realización de este proyecto, las diversas diputaciones ejercieron una labor semejante a la que ejercía el Estado en las escuelas nacionales: participando y dirigiendo la construcción de edificios; aportando los materiales y el mobiliario escolar; haciéndose

<sup>119</sup> Itziar Rekalde, *Escuela, educación e infancia durante la guerra civil en Euskadi*, 305.

cargo de las retribuciones del profesorado, y marcando las normas para su elección, remuneración, orientación y control.

Si se hubiesen desarrollado en su totalidad las distintas experiencias, tal como se diseñaron en un principio, es indudable que hubieran tenido repercusiones muy importantes en la formación de los campesinos vascos. Comparando ambas experiencias, tenemos que señalar que la coyuntura política y social fue distinta en ambas y que, a causa sobre todo de la escasez de recursos, la dimensión del proyecto guipuzcoano fue de menor entidad.

Al finalizar la guerra civil en el País Vasco, en 1938, las escuelas provinciales de Bizkaia y de Gipuzkoa fueron declaradas escuelas nacionales y las maestras y maestros que no se habían alineado con las fuerzas franquistas, sufrieron una dura persecución. Es preciso señalar que muchas de las maestras de las escuelas de barriada eran militantes y simpatizantes nacionalistas. En Gipuzkoa, la represión también llegó a las maestras de las escuelas rurales y *escuelitas* que se habían identificado con los movimientos nacionalistas.

En 1938, en Gipuzkoa el Estado se hizo cargo de las 21 escuelas que estaban abiertas, pero no procedió a la creación del resto de las 79 escuelas que se habían previsto. La construcción de cien escuelas rurales no fue más que una aspiración irrealizada. En consecuencia, el problema de la enseñanza rural siguió sin resolverse.

Para finalizar debemos de señalar que, a pesar de todas sus carencias y vicisitudes, no se puede negar la mayúscula aportación de estas escuelas rurales en la renovación educativa, la alfabetización y la enseñanza en euskera en los barrios rurales. Aunque fuere por poco tiempo, los padres y alumnos de estas zonas rurales pudieron disfrutar de un modelo educativo innovador que hasta ese momento era impensable.

A día de hoy, en la segunda década del siglo *xxi* y con una realidad socio-política, lingüística y de servicios muy diferente, podemos afirmar que la alfabetización y la enseñanza en euskara, incluso en las zonas rurales, es una asignatura superada. Mirando al futuro, los nuevos retos de la enseñanza rural van en la línea de superar el proceso de concentración de las escuelas rurales que se dio sobre todo a finales del siglo *xx* y revitalizar la enseñanza rural abriendo nuevas escuelas con nuevos servicios.

Así, en el País Vasco, en los pequeños núcleos de población de apenas varios centenares de habitantes o en los barrios alejados del centro educativo de su municipio, los profesionales, los padres de los alumnos y el Departamento de Educación están potenciando un modelo de escuela pública en euskara, el modelo de *Escuelas Pequeñas*, *Eskola Txikiak*. En estas escuelas creadas a partir de 1987 —con grupos de diferentes edades y con menos de seis aulas, incluyendo la enseñanza preescolar y primaria— los niños y niñas crecen en una escuela ligada al pequeño pueblo o barrio rural, manteniendo la forma de vida, las costumbres y la cultura del lugar. Es evidente que estas escuelas, en muchos casos son elementos necesarios para hacer frente al despoblamiento, e imprescindibles si queremos lograr un futuro sostenible en los pequeños pueblos rurales. Estas nuevas *escuelitas* —26 en Gipuzkoa, 14 en Bizkaia y 10 en Álava— son el futuro de la enseñanza rural y, aunque representan una cantidad poco relevante en el sistema educativo vasco, tienen una enorme importancia cualitativa. ■

### Nota sobre los autores

JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA es en la actualidad profesor agregado en la UPV-EHU, impartiendo docencia en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia-San Sebastián Diplomado en Magisterio (1981) y licenciado en Pedagogía (1993) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UPV-EHU (2003). Obtuvo el doctorado presentando la tesis *Enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los ayuntamientos 1900-1950* en marzo de 2003. En su trayectoria académica y profesional, ha participado en numerosos proyectos de investigación relacionados con la historia de la educación. Asimismo, es autor de los varios libros y artículos relacionados con la educación en el País Vasco, entre los que citaremos: *Azkoitiko bailaretako eskolak 1824-1977*, «Las escuelas rurales de Gipuzkoa. El proyecto de las escuelas provinciales 1930-1950», «Movimiento popular y resistencia frente al sistema educativo franquista: las Ikastolas», «Ordizia Hiri Hezitzailea»; etc. Es miembro del Grupo Consolidado de Investigación Garaian, dirigido por el catedrático D. Paulí Dávila, grupo que forma parte de la Unidad de Formación e Investigación «Educación, Cultura y Sociedad» de la UPV-EHU. Ha cola-

borado, también, en distintos proyectos internacionales de investigación sobre inmigrantes bajo la dirección del catedrático D. Felix Etxeberria.

IÑAKI ZABALETA IMAZ es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Pedagogía es Profesor Titular de Universidad en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y miembro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma. Desarrolla su tarea docente en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia-San Sebastián Respecto a tareas de gestión, entre otras funciones, ha desempeñado el cargo de Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, ha sido Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.

Por otra parte, ha participado en diferentes proyectos de investigación. También es miembro del grupo consolidado de investigación Garaian (Grupo de Investigación en Estudios Históricos y Comparados en Educación). Las líneas fundamentales de investigación sobre las que ha desarrollado su trabajo son las siguientes: política educativa, nacionalismo vasco, infancia, escuela vasca, alfabetización, formación profesional, profesorado, etc. Asimismo, ha publicado diferentes artículos y libros, algunos de los cuales se citan a continuación: *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza (1895-1923)*; *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorreran*, etc. Por otra parte, también ha publicado diferentes trabajos en colaboración con otros investigadores: «The construction of the Basque Fatherland: religion, nationalism and education (1895-1931)», etc.

HILARIO MURUA CARTÓN es profesor adjunto en la UPV/EHU; impartiendo docencia en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia-San Sebastián. Diplomado en Magisterio (1992), licenciado en Pedagogía (2000) y Doctor en Pedagogía por la UPV/EHU (2006), obtuvo el doctorado con la tesis denominada *La Enseñanza Primaria y el Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*. En su trayectoria profesional ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la Teoría e Historia de la Educación. Asimismo, es autor de varios libros y artículos relacionados con la Teoría e Historia de la Educación: *La Enseñanza Primaria y el Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*, *100 años de La Salle en Gipuzkoa*, *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo*, etc. Es miembro del Grupo Consolidado de Inves-

tigación Garaian, dirigido por el catedrático D. Paulí Dávila, grupo que forma parte de la Unidad de Formación e Investigación «Educación, Cultura y Sociedad» de la UPV-EHU. Ha colaborado, también, en distintos proyectos internacionales de investigación sobre inmigrantes bajo la dirección del catedrático D. Felix Etxeberria.

## REFERENCIAS

- AIZPURU MURUA, Mikel. «El agrarismo guipuzcoano y el nacionalismo vasco (1920-1933)». *Historia Agraria* 70 (2016): 167-194.
- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 2001.
- ARIZTIMUÑO, Jose. *Obras Completas 2. La democracia en Euzkadi. Lucha de idiomas en Euzkadi y en Europa*. Donostia: Erein, 1986.
- ARPAL Jesús, Begoña ASUA y Paulí DAVILA. *Sociedad y Educación en el País Vasco*. San Sebastian: Txertoa, 1982.
- ARRIEN, Gregorio. *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia, 1987.
- BILBAO, Begoña, Gurutze EZKURDIA y Karmele PEREZ. *Euskal Curriculum ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?*. Donostia: Utriusque Vasconiae, 2004.
- CALVO VICENTE, Cándida. «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana en el primer franquismo». *Vasconia* 27 (1998): 166.
- CASTELLS, Luis. *Modernización y dinámica política en la sociedad Guipuzcoana de la Restauración (1876-1915)*. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- COSTA, Anton. «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible». *Innovación Educativa* 24 (2014): 33-153.
- DÁVILA, Paulí. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995.
- *Lengua escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Donostia: EHU, 1998.
- «Curriculum vasco, agentes sociales y libros de texto en euskara hasta 1937». *Euskonews* 265 (2008): 12-19. Consultado el 11 de enero 2017. <http://www.euskonews.com/0465zbk/gaia46504es.html>.
- «Euskal Herria tiene forma de corazón». *Historia de la educación* 27 (2008): 215-243.
- DÁVILA, Paulí y Ana EIZAGIRRE. «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria». In *Leer y Escribir en España, doscientos años de alfabetización*, edited by Agustín Escolano, 187-211. Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez, 1992.
- DELGADO, Ander. «¿Amantes de Dios de la patria y de la familia?». *Educatio siglo XXI* 34 (3), (2016): 47-64.

- DIPUTACIÓN DE VIZCAYA. *Escuelas de Barriada de Vizcaya. Moción Gallano: estatutos, reglamento, plan de cuadros y enseñanza*. Bilbao: Imp. Provincial, 1921.
- ESTORNÉS, Idoia. *La Sociedad de estudios vascos. La aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936.)*. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1983.
- EZKURDIA ARTEAGA, Gurutze. «Euskal Herria gaiaren garapena XX. eta XXI. mendeetako testuliburuetan». *Ikastaria* 16 (2008): 109-142.
- GABRIEL, Narciso de. *Escolantes e Escolas de Ferrado*. Vigo: Xerais, 2001.
- GARMENDIA, Joxe. «Mikelete postuetako eskolak». *Hik Hasi* 62 (2001): 41-43.
- *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004.
- «Gipuzkoako landa auzoetan Udalek eta Aldundiak garatu dute hezkuntza-jarduera». *Ikastaria* 16 (2008): 193-225.
- GARMENDIA, Joxe, Hilario MURUA e Iñaki ZABALETA. «De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36)». In *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, edited by Paulí Dávila y Luis M. Naya, 402-405. Donostia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, 2016.
- GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza, 1988.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «La escuela rural en la España del siglo XX». *Revista de Educación*, Número Extraordinario (2000): 113-136.
- HOBBSAWM, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica, 1991.
- IZTUETA, Paulo. «Las contradicciones de la cultura vasca: Teoría y praxis». In *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, edited by Paulí Dávila, 349-50. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995.
- LARRAÑAGA, Policarpo de. *Emakume Abertzale Batza*. Donostia: Auñamendi, 1978.
- LARRONDE, Jean-Claude. *El nacionalismo vasco: su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana-Goiri*. San Sebastián: Ediciones Vascas, 1977.
- LETAMENDIA, Francisco. *El hilo invisible*. Bilbao: EHU-UPV, 2013.
- LÓPEZ, Ramón. «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX». *Historia de la educación* 16 (1997): 65-90.
- LÓPEZ ADÁN, Emilio. *El Nacionalismo Vasco (1876-1936)*. San Sebastián: Txertoa, 1977.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Blanca. «La formación de capital humano en Galicia». *Revista Galega de Economía* 12 (1), (2003): 1-22.
- MINTEGI, Laura. Julene Azpeitia. *Bidegileak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-Kultura saila, 1987.

- MURUA, Hilario. *La enseñanza primaria y el magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*. Bilbao: EHU-UPV, 2007.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé Manoel. *Los nacionalismos en la España contemporánea siglos XIX y XX*. Barcelona: Hipòtesi, 1999.
- OSTOLAZA, Maitane. *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo, 1936-1945*. Donostia: Ibaeta-Pedagogía, 1996.
- PALIZA, Maite. *El proyecto de las escuelas de barriada su desarrollo (1919-1938) Una epopeya de la historia de la educación en Bizmaría*. Bilbao: Gobierno Vasco, 2015.
- RECALDE, Itziar. *Escuela y sociedad en Euskadi. La enseñanza primaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001.
- RIQUER, Borja de. *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la España liberal*. Madrid: Marcial Pons, 2002.
- ROSIQUE, Francisca. *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex. 1914.
- RUBIO POBES, Coro. *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- TIVEY, Leonard. *El Estado Nación*. Barcelona: Nova Gràfic, 1987.
- ZABALETA, Iñaki. «La enseñanza en los orígenes del nacionalismo vasco: la cuestión religiosa». In *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, edited by Paulí Dávila, 89-142. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- ZUFÍA, Pedro. *Las escuelas de barriada en Vizcaya*. Bilbao: Diputación de Vizcaya, 1930.





## LA SCUOLA DI BARBIANA. LA FELICE ESPERIENZA SCOLASTICA DI UN PRETE, «OBBEDIENTISSIMO RIBELLE», PER L'EMANCIPAZIONE DEGLI ULTIMI\*

*The Barbiana school. The fortunate school experience of a «super-obedient rebel» priest in the emancipation of the last*

La escuela de Barbiana. La feliz experiencia escolar de un sacerdote «rebelde obedientísimo» por la emancipación de los últimos

Carmen Betti<sup>&</sup>

Data di ricezione: 30/03/2017 • Data di accettazione: 06/06/2017

**Riassunto.** L'analisi intende evidenziare la tipicità della scuola realizzata da don Milani, in una zona sperduta della campagna toscana, a Barbiana, fra il 1958 e il 1967, che si è configurata come un laboratorio pedagogico-didattico di grande interesse a livello nazionale e internazionale, ma che ha suscitato anche molte critiche che continuano tuttora. Tale esperimento si giovò di una precedente esperienza di educazione popolare a San Donato di Calenzano, vicino a Prato, dal 1947 al 1954.

**Parole chiave:** Barbiana; Don Milani; educazione linguistica; ignoranza; pedagogia dell'emancipazione; scuola popolare.

**Abstract.** *The purpose of this analysis is to demonstrate the singularity of the school opened by don Milani in an isolated area of the Tuscan countryside, called Barbiana, between 1958 and 1967. This experience, considered a didactic and pedagogic laboratory of interest at a national and international level, still causes controversy to this day. The experiment benefitted from a precedent, namely, the popular education experiment carried out in San Donato in Calenzano, near Prato, between 1947 and 1954.*

\* Ringrazio molto Mauro Desideri con cui mi sono confrontata durante il lavoro.

<sup>&</sup> Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Università di Firenze. Via Laura, 48. 50121, Firenze. Italia. carmen.betti@unifi.it

**Keywords:** *Barbiana; Don Milani; Linguistic education; Illiteracy; Pedagogy of emancipation; Popular school.*

**Resumen.** El análisis pretende poner de manifiesto la singularidad de la escuela realizada por don Milani, en un espacio perdido de la campiña toscana, en Barbiana, entre el 1958 y el 1967; una escuela configurada como un laboratorio pedagógico-didáctico de gran interés a escala nacional como internacional, que, sin embargo, ha suscitado múltiples críticas que aún hoy continúan. Tal experimento se benefició de una precedente experiencia de educación popular en San Donato de Calenzano, próximo a Prato, entre 1947 y 1954.

**Palabras clave:** Barbiana; Don Milani; Educación lingüística; Ignorancia; Pedagogía de la emancipación; Escuela popular.

A partire dal secondo dopoguerra, non sono mancate in Italia esperienze educative e didattiche volte all'emancipazione di ragazzi socialmente e culturalmente emarginati. Tali iniziative sono state portate avanti nelle periferie, rurali ma anche urbane, da donne e uomini di scuola o da religiosi, seri e generosi, spesso nell'ombra pressoché totale. Non così Barbiana. L'esperienza che intendo presentare qui, è relativa al secondo dopoguerra —metà anni Cinquanta, seconda metà di quelli Sessanta— ed è anch'essa di una sperduta e sconosciuta località toscana, ai piedi del monte Giovi, a una cinquantina di km da Firenze. Ma, diversamente dalle altre, balzò presto all'onore della cronaca, perché prese ad occuparsene dapprima la stampa e poi anche la televisione, cosicché fu presto circondata da una crescente attenzione, nient'affatto gradita al maestro e ai suoi allievi e, come vedremo, persino da loro osteggiata. Attenzione che è peraltro proseguita, dopo la fine di quell'esperimento, per oltre mezzo secolo, fino ai giorni nostri. Cadendo quest'anno il cinquantesimo anniversario della scomparsa dell'animatore di quella felice esperienza, don Lorenzo Milani, c'è da immaginare che gli appuntamenti si susseguiranno una volta ancora piuttosto numerosi, dal Nord al Sud del Paese, per iniziativa tanto di cattolici che di laici, estimatori di quell'indomito sacerdote, fra le reazioni degli anti-milanesi, anch'essi non meno numerosi.

Dunque il compito che mi accingo a svolgere, non è semplice, sia per la notorietà davvero straordinaria che ha circondato tale esperienza, sia

perché c'è il rischio di ripetere cose già dette e già note anche all'estero. La sua fama non ha tardato infatti ad oltrepassare le Alpi e anche l'oceano, facendo di Barbiana, puntino minuscolo sull'atlante geografico o sul mappamondo, un luminoso faro pedagogico-didattico, capace di gettare nuova luce sulla realtà scolastica italiana e sul pensiero pedagogico nazionale ed anche internazionale.

È pertanto impossibile non chiedersi, come già è avvenuto: quale il «segreto di Barbiana»?<sup>1</sup>

Come sempre le ragioni sono molteplici, ma una è sovrastante: alludo alla eccezionale statura di educatore del maestro di quella scuola, ovvero di don Lorenzo Milani,<sup>2</sup> su cui, come è stato detto durante un riuscitissimo convegno internazionale di una decina di anni fa a Firenze, «sono stati scritti migliaia di articoli, centinaia di saggi o libri interi, su di lui sono stati girati tre film e sono stati allestiti due spettacoli teatrali, oltre a innumerevoli convegni di studio».<sup>3</sup> Non può allora sorprendere che Barbiana sia diventata, già fra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, meta di frequenti visite, senz'altro di curiosi ma anche di pedagogisti e di studiosi, seriamente interessati a capire a fondo quell'esperienza; di educatori attenti alla causa degli emarginati; di politici, più o meno autenticamente sensibili al significato profondo di quella comunità educante. Viaggi che nei decenni sono continuati, in un certo qual modo «istituzionalizzandosi» annualmente, come veri e propri pellegrinaggi pedagogici, tuttora attivi, il cui senso trae senz'altro origine da un genuino interesse per la causa socio-culturale-educativa sostenuta da don Milani ma forse, anche, dall'intento di non farne spegnere il mito. Data la premessa, è ovvio che non posso non partire dall'approfondimento della sua straordinaria figura.

<sup>1</sup> A chiederselo e a utilizzarlo come titolo di un suo volumetto, è stato Giorgio Pecorini, *Il segreto di Barbiana ovvero l'invenzione della scuola* (Bologna: EMI, 2005). Pecorini è stato uno dei pochi giornalisti con cui don Milani ha avuto incontri sempre sereni, dialettici e duraturi nel tempo, perché si informava con rispetto e poi scriveva, con altrettanto rispetto, del priore di Barbiana e della sua scuola. Ha collaborato con le più importanti testate del giornalismo italiano, sia di settimanali che di quotidiani, fra cui *Corriere della Sera*, *Il Giorno*, *L'Europeo*, *L'Espresso*, *Paese Sera*. Ha scritto diversi libri su don Milani e su Barbiana, come: *Don Milani! Chi era costui?* (Milano, Baldini & Castoldi, 1996); *I care ancora. Lettere, appunti e carte varie* (Bologna: EMI, 2001).

<sup>2</sup> Franco Cambi, «Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione», in *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, ed. Carmen Betti (Milano: Unicopli, 2009), 29-37.

<sup>3</sup> Marco Moraccini, «Il fare scuola di Lorenzo Milani», in *Don Milani fra storia e memoria*, 245.

## BREVE PROFILO BIOGRAFICO

Don Milani, lo accennavo, è stato il prete di una piccola parrocchia, anzi di una «parrocchietta di 150 anime», come l'ha definita un ex allievo.<sup>4</sup> Ma il suo profilo nulla aveva a che vedere con quello del classico prete di campagna dell'epoca, di solito di umili origini, scarsa cultura, modeste aspirazioni pastorali. Don Lorenzo, infatti, era di alto lignaggio: rampollo di una famiglia altoborghese fiorentina, fra le più benestanti e prestigiose in città. Basti dire che quando lui venne alla luce, negli anni Venti —era infatti nato il 27 maggio del 1923— a Firenze c'erano, in tutta la città, meno di cento automobili e suo padre possedeva ben due *limousine*. Peraltro si trattava di una famiglia non solo economicamente facoltosa, ma anche assai prestigiosa a livello culturale. Infatti, Domenico Comparetti, l'illustre filologo di fama internazionale, docente presso l'accreditato Istituto Superiore di Studi pratici e di perfezionamento di Firenze e senatore del Regno, era il bisnonno di don Lorenzo, il cui cognome completo era infatti Milani-Comparetti; ma in famiglia c'era anche un altrettanto illustre geologo.

Non era da meno il versante della madre, Alice Weiss, di origine ebraica ma non praticante, allieva di James Joyce e parente stretta dello psicanalista Edoardo Weiss, pupillo di Sigmund Freud e fondatore della psicanalisi in Italia.<sup>5</sup> Anche se la madre non era religiosa, molti hanno intravvisto nel comportamento di don Lorenzo, alcuni *imprinting* propri della religione e della cultura ebraica: da un lato l'assidua e instancabile ricerca personale, dall'altro l'aspirazione alla propria affermazione. I genitori, entrambi agnostici, avevano contratto matrimonio civile ma non religioso, così come non avevano battezzato i loro tre figli: Adriano, il maggiore, poi accreditato psicanalista a livello mondiale, Lorenzo, appunto, e una bambina, Elena. Lo faranno, quando in Italia comincerà a farsi sentire quella temibile aria antisemitica, iniziata già dai tardi anni Venti ma soprattutto nel corso degli anni Trenta, che culminerà nelle aberranti leggi razziali del 1938, che prevedono l'espulsione dalle scuole pubbliche di tutti gli insegnanti, gli studenti e la distruzione dei libri

<sup>4</sup> Maresco Ballini, «Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza», in *Don Milani fra storia e memoria*, 137.

<sup>5</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia* (Pisa: ETS, 2007), 38.

scritti da autori di origine ebraica e poi, com'è noto, la deportazione di molti di loro verso i lager nazisti.

Lorenzo aveva dato non poco filo da torcere ai genitori, intanto per la sua salute, sempre malferma, fin da piccolo, che gli causava assenze prolungate dalla scuola e poi per il rendimento scolastico di gran lunga al di sotto della media. Un vero cruccio per la madre che ben ne conosceva la vivacità e l'acutezza intellettuale. E poi quel figlioletto, sempre malaticcio, era irrequieto e incostante. Ma a nessuno sarebbe mai potuto venire in mente che, un giorno, avrebbe dato un calcio a tutti i propri agi e privilegi per entrare in seminario e fare dapprima il cappellano e in seguito il parroco. Terminata la scuola elementare, dopo molte incertezze e peripezie, Lorenzo fu iscritto al prestigioso ginnasio-liceo classico Berchet di Milano, dove la famiglia si era intanto trasferita per lavoro nel 1930 e dove resterà fino al 1942.<sup>6</sup>

Terminato il liceo, non volle però iscriversi all'università e scelse l'Accademia di Belle Arti di Brera sostenendo che si sentiva attratto, appunto, dall'arte. In realtà, non impiegò poi molto tempo a capire che neppure quella specialità lo appagava sul serio. A fargli scegliere di lì a poco, a vent'anni, era l'8 novembre 1943, la via del seminario, risultata poi quella definitiva, sembrerebbe fosse stato un episodio occorsogli durante quella sua stagione artistica, secondo quanto egli raccontò al padre spirituale, di cui parleremo a breve, che lo seguì negli anni del seminario e anche dopo. In sostanza, gli avrebbe riferito che, essendosi un giorno di quello stesso anno recato nel popolare quartiere fiorentino di San Frediano, a dipingere, fu duramente apostrofato da una popolana perché era andato lì a mangiare pane bianco, quando, a chi vi abitava, mancava anche quello nero. L'episodio, stando al suo racconto, gli avrebbe provocato una vergogna conturbante che fece crescere in lui la determinazione, da tempo in verità vagheggiata, di rinunciare alla vita agiata condotta fino a quel momento, a causa dei forti sensi di colpa che quella esistenza privilegiata gli procurava. E contemporaneamente riferì di aver sentito un

<sup>6</sup> *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, ed. Michele Gesualdi (Milano: Arnoldo Mondadori, 1975), 7; Neera Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo* (Milano: Rizzoli, 1993), 65-67. Una prima edizione di questa stessa opera, era intitolata: *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani* (Milano: Libri Edizioni, 1974); Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, 29.

sempre più vigoroso richiamo ascetico e un impellente trasporto per la vita religiosa.<sup>7</sup>

E così nel 1943, quando le autorità monarchiche italiane avevano da poco firmato l'armistizio con le truppe alleate, rompendo per ciò stesso con i gerarchi fascisti che diedero vita alla Repubblica di Salò nel Nord del Paese, dunque in un momento di grande smarrimento nazionale, nel quale molti giovani decisero di unirsi ai partigiani in clandestinità e molti altri di andare con i repubblicani fascisti, lui scelse invece una terza via, meno rischiosa ma non poco costellata di asperità, quella del seminario, dove restò fino alla cerimonia di ordinazione sacerdotale nel 1947, vissuta, come scrisse alla madre, con struggente commozione.<sup>8</sup> Anche in seminario non diede poco filo da torcere ai suoi insegnanti, per quel suo carattere altezzoso e irriverente che lo accompagnò per tutta la sua breve vita: si spegnerà infatti, a causa di una forma incurabile di tumore, a soli 44 anni, il 26 giugno del 1967, alla vigilia della contestazione studentesca, nel pieno della sua attività pastorale, vissuta con forza straordinaria e abnegazione totale.<sup>9</sup>

Nel percorso seminariale, ebbe accanto un padre spirituale, lo accennavo, molto saggio, don Raffaele Bensi, capace di accogliere e anche di contenere i suoi slanci spesso impulsivi e anche eccessivi, senza mai frustrarlo. Cosicché si guadagnò la piena fiducia di quel giovane, dal carattere certo non facile, tanto intelligente quanto caparbio. Non a caso don Lorenzo tenne con lui, anche in seguito, una fitta corrispondenza che, si dice, sia andata perduta, ma è difficile crederlo.<sup>10</sup> Quella corrispondenza sarebbe di un valore documentale inestimabile, perché consentirebbe di capire meglio molte delle sue coraggiose scelte e anche delle sue stranezze e contraddizioni. Speriamo che un giorno tale carteggio, sperarlo è lecito, possa vedere la luce ed essere consultabile.

In seminario, Lorenzo conobbe ovviamente molti altri giovani. Alcuni, figli di povera gente, erano andati lì prevalentemente per studiare ma non sentivano alcun richiamo di fede, né pensavano di prendere i voti.

<sup>7</sup> Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 75.

<sup>8</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Il buio della libertà. Storia di don Milani* (Roma: De Donato-Lerici, 2002), 33.

<sup>9</sup> Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, 39-40.

<sup>10</sup> Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 68-69.



Altri invece, profondamente convinti della loro scelta, studiavano e riflettevano con grande serietà sulla futura vita nella comunità ecclesiale. E con questi egli ebbe lunghe discussioni sull'apostolato e sul modo più efficace di svolgerlo. E molto discusse con loro, anche, di quanto stava avvenendo proprio in quegli anni in Francia, dove il card. Suhard, di Parigi, sosteneva i giovani che volevano adempiere al loro apostolato in fabbrica, come preti operai, per poter conoscere ed entrare in sintonia con i bisogni profondi di quel mondo. Insomma erano giovani che non intendevano conformarsi passivamente alle vie pastorali tradizionali, ritenute di regola poco efficaci per attrarre i parrocchiani, soprattutto se adolescenti, e che si interrogavano su nuovi, possibili percorsi per l'evangelizzazione. È stato scritto in proposito:

Nacquero [...] tra i giovani seminaristi fiorentini un entusiasmo e un interesse nuovi per la questione sociale; si faceva cioè pian piano strada una nuova idea di sacerdote: «prete di frontiera» si direbbe oggi, uomo consacrato a Dio sì, che però non vive al chiuso il suo apostolato ma lo esplica in mezzo alla gente, soprattutto tra le persone ai margini e tra coloro che non frequentano la parrocchia.<sup>11</sup>

Firenze fu in quegli anni e anche in quelli a seguire, un vivacissimo e stimolante centro di ricerca di nuove pratiche e vie di sostegno ai più deboli, tanto da parte di esponenti laici che cattolici. Non a caso fu eletto sindaco, nel 1951, Giorgio La Pira, un terziario domenicano e francescano, a forte vocazione sociale, che adottò provvedimenti a favore dei senza casa e dei disoccupati. Al contrario, la chiesa fiorentina, nelle sue gerarchie, non era altrettanto aperta e desiderosa di sperimentare strade nuove, allarmata soprattutto dalla crescita della sinistra. Lo stesso don Milani non tarderà a sperimentarne la rigidità.

## UN OTTAVO SACRAMENTO

Dopo l'uscita dal seminario, nel primo autunno del 1947, don Milani fu assegnato come cappellano e vi giunse il 9 ottobre, ad una importante

<sup>11</sup> Valentina Servadio, «Una proposta educativa senza compromessi», in *Don Milani fra storia e memoria*, 167-168.

parrocchia dell'*hinterland* pratese, San Donato di Calenzano, che contava 1.200 parrocchiani, situata in una zona politicamente calda perché ricca di manifatture tessili, che attiravano progressivamente forza lavoro dal mondo agricolo.<sup>12</sup> Con il mercato occupazionale in crescita, i giovani e addirittura i ragazzi, trovavano subito da inserirsi, anche prima di aver terminato la scuola dell'obbligo a 14 anni, da cui si distaccavano spesso con grande sollievo per i cattivi risultati e qualche bocciatura, pratica all'epoca assai ricorrente. Don Milani non mancò di osservare e riflettere sulla situazione circostante, come si può leggere in *Esperienze pastorali* —l'unico libro a suo nome— che gli procurò come vedremo molte sofferenze:

Quando uscito di seminario fui inviato cappellano a S. Donato la cosa che più mi colpì fu lo spettacolo del vespro. Quei pochissimi giovani che ci venivano non ne avevano voglia. Guardavano l'orologio. Premeva loro che vespro e catechismo durassero poco. Se ci venivano non era per una spinta interiore, ma solo per qualche motivo esteriore, come per esempio l'abitudine, l'educazione, la volontà dei genitori, il desiderio di incontrare qualche figliola. Una domenica sera lasciai il vespro al Proposto e scesi al paese. Anche la piazza era deserta. Al campo sportivo invece c'erano *tutti*. Per me fu un colpo. Quella totalità non indicava un episodio sporadico, ma qualcosa di serio che andava analizzato. Ma c'era di peggio: pioveva. Il campo era un pantano. Gli spettatori si accalcavano nel pantano coi vestiti buoni. In chiesa nessuno vuole sciuparsi la piega dei calzoni. Chi glielo faceva fare? Nessuno. Dunque una spinta interiore. Totalità di popolo e con una spinta interiore lontano dalla chiesa! Gli interrogativi che un simile spettacolo imponeva a un pretino novello erano sconvolgenti.<sup>13</sup>

In breve, anziché mettersi conformisticamente sulle orme del Proposto e affiancarlo nelle varie attività preesistenti, si diede invece a leggere sociologicamente la realtà circostante e a immaginare altre possibili vie. Visto che il pallone esercitava una così forte attrattiva, comprò a sua volta un pallone, ma «al mio pallone —scrisse— non venivano tutti. Anzi era facile

<sup>12</sup> Fulvio De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», in *Don Milani fra storia e memoria*, 53.

<sup>13</sup> Lorenzo Milani, *Esperienze pastorali* (Firenze: Libreria editrice fiorentina, 1957), 131.

che nascesse un certo antagonismo tra quelli che venivano e gli altri. E gli uni erano figli di una data parte del popolo e gli altri di un'altra [...] è che mettere su un pallone non sa solo il prete, ma sanno anche i comunisti».<sup>14</sup>

In altre parole, guardandosi intorno, si convinse sempre più che le vecchie associazioni parrocchiali e soprattutto i vecchi ricreatori avevano fatto il loro tempo in una realtà in forte mutamento, a trazione operaia. I ricreatori, pensava, potevano essere stati ritenuti validi da «educatori che avevano dinanzi agli occhi studenti», ma il loro pregio non poteva essere «poi supinamente trasferito sugli operai». Caso mai, «l'equivalente per un operaio è che dopo ore di esercizio fisico egli ha bisogno di *ricrearsi* con un po' di lavoro intellettuale. Di ritornare un po' uomo con lo studio e non di conservarsi con una sterile ricreazione quella bestia che è diventato con il lavoro fisico».<sup>15</sup> Parole crude che, va detto, irritavano e non poco gli esponenti di sinistra e, in specie, quelli comunisti che lo ritenevano un saccente e uno spocchioso, anche un po' spostato. Don Milani però venne via via rafforzandosi in questa sua intuizione, scrutando ad esempio i volti dei suoi parrocchiani quando predicava dall'altare. Anche di fronte ai passi del Vangelo più emozionanti, quei volti restavano immobili e gli occhi, vitrei, del tutto inespressivi. Non tardò a convincersi che questo accadeva perché non capivano il significato di quel che ascoltavano e che la vera causa di quella immobilità fisiognomica era l'ignoranza! Scriveva: «I volti gelidi mi dicono che le mie parole non passano neanche la soglia delle orecchie».<sup>16</sup>

Riflettendo, riflettendo, la sua via pastorale si delineava sempre più chiaramente. Al posto dei ricreatori: ovvero del pallone, del biliardino, delle boccioline, insomma del *divertissement*, in genere, cominciò a pensare che occorressero occasioni culturali, al fine di stimolare i suoi giovani parrocchiani, molti dei quali non avevano neppure terminato la scuola elementare, ad acquisire gli strumenti minimi per poter affrontare adeguatamente la realtà, capire lo stesso messaggio evangelico e sviluppare una vera fede, fondata cioè sulla consapevolezza. In breve, pensò di aprire una scuola serale. Ha scritto Fulvio De Giorgi: «Don Milani giunse all'educazione popolare in un percorso di maturazione pastorale».<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 132.

<sup>15</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 134.

<sup>16</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 193.

<sup>17</sup> De Giorgi, «L'educazione popolare e Don Milani», 53.

Invero non si sa quanto sulla maturazione di quell'idea della scuola serale abbia potuto incidere il parallelo dibattito, accesi proprio in quel tempo nel Paese, sul forte analfabetismo esistente e sulla urgente necessità di combatterlo. Tant'è che proprio in quello stesso periodo, nel dicembre del 1947, venne approvato un decreto legislativo volto all'istituzione di corsi di alfabetizzazione per adulti dal Nord al Sud, con un consistente impegno finanziario che crebbe negli anni successivi.<sup>18</sup> Ed è opportuno aggiungere che un altro suo compagno di seminario, con cui don Milani aveva un'intesa particolare, don Alfredo Nesi, s'impegnò pressoché contemporaneamente in un progetto di attività analogo, l'apertura cioè di un corso di formazione professionale rivolto a giovani marginali, nella città di Livorno. Questo per precisare che la scelta di don Milani fu senz'altro non comune, ma non del tutto inusuale.<sup>19</sup>

A prescindere da ciò, aspetto peraltro non decisivo, egli si affrettò a chiedere al Proposto di San Donato il consenso per l'allestimento di una scuola serale, da tenersi «nelle stanze adibite al catechismo», dove ha poi avuto sede con successo per ben sette anni e dove «riuscì a portare quasi tutti i giovani della parrocchia e molti delle parrocchie vicine, compreso comunisti e socialisti che erano la grande maggioranza e avevano per "chiesa" la casa del popolo».<sup>20</sup> Dunque fu a San Donato di Calenzano che avvenne il suo battesimo come maestro e non già a Barbiana, e Barbiana, lo vedremo, si gioverà di quella prima esperienza anche se avrà uno sviluppo via via autonomo e originale.

Va sottolineato subito e doverosamente, che fin dall'inizio del suo percorso sacerdotale, don Milani scelse due traiettorie per il proprio impegno pastorale, che lui definiva «missione», cui resterà coerentemente legato fino alla fine dei suoi giorni: quella di stare accanto ai più deboli e quella di fare dell'«ignoranza [...] il campo di battaglia»,<sup>21</sup> ovvero di puntare sull'istruzione, sulla scuola «ma non per fare opera di catechesi nel senso tradizionale del termine —per lui la scuola doveva essere laica,

<sup>18</sup> Decreto legislativo n. 1599, 17 dicembre 1947.

<sup>19</sup> Stefano Oliviero, «Don Milani nell'archivio della Fondazione don Nesi», in *Don Milani fra storia e memoria*, 150-159.

<sup>20</sup> Maresco Ballini, «Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza», in *Don Milani fra storia e memoria*, 139.

<sup>21</sup> Giuseppe Tognon, «Don Milani e "l'ottavo sacramento" dell'istruzione», in *Don Milani fra storia e memoria*, 71.

anche quella gestita dai preti [...]— ma per emanciparli culturalmente e predisporli così ad agire cristianamente». <sup>22</sup> Non a caso scriverà in *Esperienze pastorali*: «a scuola mi è sacra come un ottavo Sacramento». <sup>23</sup>

A quel giovane sacerdote, poco più che ventenne, non sfuggiva peraltro che non era facile riportare a scuola, con profitto e non solo pro forma, giovani che ne erano spesso fuggiti via. Grazie al suo spiccato senso di realtà e al suo non comune intuito didattico, comprese al volo che in quella sua scuola non poteva funzionare il modello delle parallele Scuole serali di alfabetizzazione varate, proprio in quello stesso inverno 1947-48, dal ministero della pubblica istruzione, modello che, al di là delle belle parole dei teorici, riproduceva nei fatti le consuete pratiche didattiche delle scuole elementari per i bambini. Per lui era scontato che simili modalità non potevano adattarsi alle esigenze di giovani ma anche di ragazzi semi-analfabeti sì, ma già inseriti nel ciclo produttivo e dunque portatori di altra mentalità e altre esigenze, rispetto ad alunni di 7-8-9-10 anni di età.

E fu così che, anche sul piano didattico, egli risultò un precorritore, se non proprio un novatore, perché pensò di insegnare a leggere e a scrivere utilizzando non già i comuni libri di testo, quelli che i suoi ipotetici studenti avevano avuto in uggia se non in odio, ma i giornali, i contratti di lavoro, i documenti sindacali, i regolamenti di fabbrica, le buste-paga, insomma materiali con cui quei giovani lavoratori potevano avere interesse a familiarizzare e a capire meglio. E quei documenti vennero letti, smontati e rimontati, scarnificati, parola per parola, con il rigore tipico del filologo (reminiscenze di famiglia?) in un processo altresì denso di riflessioni e implicazioni politico-sindacali. Duplice era l'obiettivo: restituire loro la parola e vincere così il naturale mutismo in cui erano chiusi, e insieme sollecitarli a riflettere in modo critico sulla realtà. Obiettivi che saranno dei veri e propri *leit-motiv* di tutta la sua attività didattica.

Di quell'esperienza, senz'altro fuor del comune, si cominciò ovviamente a parlare sempre più fitto nei dintorni ed anche nelle fabbriche di Prato, dove i giovani lavoravano e il numero dei frequentanti prese via via a crescere, compresi molti ragazzi distanti dalla parrocchia e dai

<sup>22</sup> Carmen Betti, «Prefazione», in *Don Milani fra storia e memoria*, 10.

<sup>23</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 203.

preti, come accennato. Le novità, peraltro, non finirono qui, perché quelle serate scolastiche, già intensamente animate dall'energico cappellano, si fecero ancor più attraenti in quanto, il venerdì, cominciarono a sfilarvi regolarmente sindacalisti, magistrati, medici, politici, giornalisti, chiamati a trattare argomenti specifici intorno al mondo del lavoro e poi a rispondere agli «interrogatori» di don Lorenzo e dei giovani presenti, preparati a dovere, che davano così prova di aver rotto il cerchio della timidezza, tratto distintivo dei poveri, come usava dire.<sup>24</sup>

I forti legami della famiglia Milani con gli ambienti intellettuali fiorentini, se pur rinnegati con sprezzo da don Lorenzo, gli risultarono assai utili perché tutti gli invitati accorrevano con slancio. Ovviamente don Milani non mancò di informare i suoi confratelli, a voce o per lettera, degli entusiasmanti risultati pastorali, invitandoli con insistenza a seguire i suoi passi che erano senza dubbio una promettente via di evangelizzazione, molto più della classica catechesi. In *Esperienze pastorali*, ha scritto in proposito: «La Scuola Popolare serale fu iniziata dal cappellano nel 1947 come scuola privata. Solo più tardi vi collaborò per 5 mesi l'anno anche un maestro statale. [...] Negli ultimi anni però la scuola era praticamente ininterrotta».<sup>25</sup>

In altre parole, forse non a cuor leggero, don Milani pensò di «istituzionalizzare» dopo un paio di anni quell'esperienza, affinché i ragazzi che la frequentavano, sforniti di licenza di scuola elementare, potessero in quel modo conseguirla. E così la «sua» scuola entrò a far parte, a partire dal 1949, del piano delle Scuole popolari gestite dal ministero.<sup>26</sup> Questo passaggio implicava la presenza, per cinque mesi l'anno, di un maestro di nomina statale, il quale c'è da credere che non abbia avuto però molto spazio nell'organizzazione e nello svolgimento del lavoro didattico. E poi la scuola, come annotato sopra, si articolava senza interruzioni nel corso dell'intero anno e dunque essa non smarrì, con questo passaggio, il proprio originale *imprinting*.

La sua istituzionalizzazione, per quanto lungimirante, non valse però a sedare i *rumors* che avevano preso a crescerle intorno, non solo per il malumore di qualche parrocciano benpensante, di fronte a queste

<sup>24</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 223.

<sup>25</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 223; Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 138 e ss.

<sup>26</sup> De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», 57.

inedite vie pastorali, ma soprattutto per quello, più significativo, degli industriali del pratese e di alcuni suoi confratelli più anziani, allarmati per le inusuali iniziative di quel giovane religioso presto additato come prete-rosso. Ovviamente i giornali di zona non mancarono di rilanciare quanto stava avvenendo, ed anche la radio fece altrettanto.<sup>27</sup> Non finì nelle cronache televisive solo perché, all'epoca, la TV non c'era ancora: la prima trasmissione in Italia risale infatti al 3 gennaio del 1954.

Don Milani soffriva molto di tutto ciò, perché era sì dalla parte dei poveri ma questo non equivaleva affatto ad essere comunista: anzi, lui aborreva il comunismo e i comunisti. Non provava in verità particolare trasporto neppure per lo schieramento politico cattolico. «I cattolici in politica e perfino le gerarchie ecclesiastiche gli apparivano sordi alle necessità degli operai e contadini».<sup>28</sup> In quegli anni lo scontro politico nel Paese era molto forte e i comunisti, insieme con i socialisti, erano stati espulsi nella primavera del 1947 dal primo governo di unità nazionale dell'Italia repubblicana da De Gasperi, capo dell'esecutivo e *leader* del partito cattolico maggioritario, anche per volontà degli USA, nel quadro del nascente clima di «guerra fredda» con l'URSS.

Ma le insinuazioni, le critiche, le accuse, nonché gli amorevoli suggerimenti di desistere, espressi nel frattempo in Curia, non servirono a fargli cambiare percorso. Accadde così che le gerarchie ecclesiastiche, irritate dal comportamento irriverente di quel giovane cappellano, insensibile ai prudenti e ripetuti richiami, decisero di far cambiare strada a lui. L'arcivescovo Elia Dalla Costa, che giudicava don Milani «una campana stonata», gli assegnava così nel tardo autunno del 1954, dopo la morte del Proposto di San Donato, una parrocchia tutta sua, usando un metodo infallibile: *promoveatur ut amoveatur*.

## VERSO L'ESILIO A BARBIANA

Il 7 dicembre 1954 don Lorenzo voltava così pagina: con poche cose su di un furgone, si avviava verso la nuova sede, a farvi il parroco, in compagnia di alcuni fra i suoi più affezionati «studenti» di San Donato, tutti fortemente addolorati. La nuova parrocchia era in una zona, pae-

<sup>27</sup> Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 175 e ss.

<sup>28</sup> De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», 59.



saggisticamente parlando, molto suggestiva ma, date le strade all'epoca scarse e impraticabili e gli scomodi collegamenti con i mezzi pubblici, era davvero una parrocchia sperduta, anzi, fuori del mondo. Basti dire che per arrivare alla chiesa c'era un viottolo, non già una strada e anche questo rafforzava, metaforicamente, il senso del più totale isolamento. E poi era, come già accennato, una parrocchietta con poche anime: «sono parroco di 55 anime»<sup>29</sup> —amava dire, anche se in verità erano 150— sparse però in casolari fra i boschi, perché lì vi erano più pastori e boscaioli che contadini. In una parola era stato mandato al confino e non a caso egli ebbe, nei primi momenti, una fortissima crisi, com'è stato evidenziato in diverse pubblicazioni sul priore di Barbiana.<sup>30</sup>

Ma quel giovane sacerdote, senz'altro ribelle sul piano pastorale, era però obbedientissimo su quello dottrinale,<sup>31</sup> cosicché, pur trangugiando bile, finì per accettare quell'isolamento come un'ulteriore prova di fede e non tardò a rimettersi in cammino, sempre accanto ai poveri. A Barbiana non rinnegò, neppure per un momento, quello che aveva fatto prima: si diede piuttosto o più semplicemente a svolgere e a sistematizzare i propri pensieri, non avendo avuto, a San Donato, tempo sufficiente per farlo. Anche il suo modo di insegnare si articolò e arricchì di nuovi spunti, configurando la sua esperienza educativa, l'ho accennato, come un vero e proprio laboratorio di pedagogia e didattica alternative, visitato dalle persone più diverse per carpirne il segreto.

A Barbiana don Milani disponeva ovviamente di molto più tempo libero di prima, data la dimensione della nuova comunità, ma non stette a lungo ad ascoltare il silenzio che certo lì non mancava. A gennaio del 1955, a un mese dal suo arrivo, aveva già messo su un'altra scuola serale della fattispecie di quella precedente.<sup>32</sup> Stando a quanto documentato in *Esperienze pastorali*, era frequentata da una ventina di giovani fra i 14 e i 29 anni. Questo fatto, per certi versi sorprendente, consente di capire come il valore dell'istruzione, di cui invero si parlava incessantemente in

<sup>29</sup> Moraccini, «Il fare scuola di Lorenzo Milani», 249.

<sup>30</sup> Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 319 e ss.

<sup>31</sup> L'ossimoro «obbedientissimo ribelle» è stato coniato, in verità al plurale, riferito cioè a don Milani e a don Zeno, entrambi un po' indisciplinati, da Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo*.

<sup>32</sup> Santoni Rugiu ha scritto che «La sera successiva al suo arrivo a Barbiana, don Milani aprì la scuola». Di questa istantanea apertura non ho però trovato tracce altrove. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, 93.

quegli anni, era stato ben compreso anche nelle zone più isolate e analfabete, da cui i giovani volevano scappare via e ritenevano perciò decisivo il saper leggere e scrivere. In *Esperienze pastorali*, annotava: «Nel gennaio 1955 vi si fece un'inchiesta sui motivi dell'esodo dai monti. Il primo lavoro consistette nel preparare l'elenco dei motivi. Ne furono identificati 15 diversi. In un secondo tempo si cercò di stabilire la graduatoria di gravità di questi 15 motivi». <sup>33</sup>

Partendo anche qui da una lettura sociologica della realtà circostante, egli cercava di suscitare nei suoi giovani interlocutori nuove consapevolezza sul loro vissuto e sui motivi dei loro disagi, che non erano né ineluttabili né imm modificabili. E qui, più che a San Donato, egli toccava con mano gli effetti devastanti della povertà. Gente chiusa, egoista, povera materialmente, ma soprattutto spiritualmente. Scriveva:

Poveri figlioli! Cercano i segni della loro inferiorità nel nodo della cravatta e nel modo di posare i piedi o di pronunciare le doppie erre e non sanno che il marchio più profondo e più difficilmente sanabile è un altro. E' il loro essere sospettosi, bugiardi e taciturni. E' che insegnano esplicitamente ai bambini a tacere, a mentire, a chiudersi. Per loro la bugia non è un peccato accidentale, è un modo d'essere, anzi un'etica. [...]. L'essere più spregevole è la spia, il timore più grande è d'essere ritenuto spia. <sup>34</sup>

Per lui, priore «missionario», tutto ciò era sconcertante, emotivamente spiazzante, da non tollerarsi. Occorreva perciò impegnarsi, gridare al mondo come stavano le cose, agire. C'è un altro brano di questo stesso periodo che merita di essere ricordato per la sua crudezza ma anche per la sua efficacia. Era andato ad assistere un moribondo:

A 84 anni dal suo battesimo —racconta don Milani— non ha ancora acquistato quel minimo di linguaggio comune col suo prete da intendere i Sacramenti che riceve e le parole sull'al di là. Forestiero alla nostra fede e al nostro linguaggio! A tratti passava dei momenti di delirio e allora credeva di essere ancora a «riboccar» le pecore. S'arrabbiava con quella che gli era entrata in un

<sup>33</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 306-307.

<sup>34</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 324.

seminato e coll'altra che gli era scappata nel fosso: «Ussa su, ussa giù, por...». Ecco la sua lingua, il suo elemento: il soliloquio con le pecore, l'unico uso che ha fatto del Dono della Parola in 84 anni di vita. Ha imparato la loro lingua e non la mia. È più fratello loro che mio. E io vesto lana e mangio cacio senza rimorso. Nessuno più deve fare quel mestiere. O almeno: nessuno che non sappia già pregare, pensare, leggere.<sup>35</sup>

Insomma, egli veniva sempre più convincendosi che a fare davvero la differenza nella vita fosse «la parola» e scriveva: «La distinzione in classi sociali non si può dunque fare sull'imponibile catastale, ma su valori culturali».<sup>36</sup> E aggiungeva: «La poca istruzione è in sé stessa ostacolo all'istruirsi».<sup>37</sup> Convinzioni sempre più nitide, come sempre più precisa era la percezione dell'indifferenza dei ricchi, che condannava duramente. Ma non gli sfuggiva neppure la tolleranza, di fronte a tutto ciò, del mondo politico cattolico e anche dei confratelli e delle gerarchie ecclesiastiche: «Anche i miei predecessori lo sapevano e han seguitato egualmente a parlare al muro che si vedevano intorno. [...] Mi spiace di aver dovuto toccare questo tasto delicato e crudele, ma bisogna ben chiarire le cose con freddezza di chirurgo».<sup>38</sup>

Fortemente amareggiato, forse spinto da un profondo bisogno di denuncia e/o sfida, chissà —l'epistolario con don Bensi ci aiuterebbe a capire meglio— egli decise di dare alla stampe le sue riflessioni che uscirono nell'aprile del 1958, con il titolo di *Esperienze pastorali*, e una chiara paternità: don Lorenzo Milani. Non è difficile immaginare lo sconcerto che si diffuse nella Curia fiorentina di fronte a questa inattesa e non concordata scelta. L'arcivescovo Florit informò immediatamente dell'accaduto il Vaticano che, attraverso il Sant'Uffizio, si adoperò per far ritirare prima possibile il libro dal commercio: ciò accadde nel successivo novembre, con la massima discrezione.

Ma per quanto l'intera operazione fosse stata condotta con grande riservatezza, la sparizione del libro dal mercato non mancò di essere no-

<sup>35</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 314.

<sup>36</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 209.

<sup>37</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 189.

<sup>38</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 201.

tata, di suscitare sdegno e anche forte simpatia per quell'irriducibile sacerdote che era contro le ingiustizie sociali e lo sfruttamento non solo a parole, dato che aveva saputo rinunciare a tutti i suoi agi per una vita di povertà. Per don Milani fu, ovviamente, un altro passaggio assai doloroso e destabilizzante; tuttavia accettò una volta ancora le decisioni superiori, chinando il capo, e si immerse più che mai nell'attività didattica che, come già aveva scritto nell'incriminato libro, era aumentata perché «oltre alla scuola serale per i giovanotti», aveva creato «anche una scuola pomeridiana per i bambini». <sup>39</sup>

### OLTRE LA SCUOLA SERALE

A tale decisione egli era arrivato, verrebbe da dire, per contrarietà: aveva dovuto prendere atto, dopo un anno e più di lavoro con i «giovanotti» —la cui età oscillava adesso fra i 16 e i 30 anni e tutti erano ormai in possesso di licenza elementare— che di fronte alla lettura del giornale, avviata dopo un anno nella scuola serale, i risultati erano stati fallimentari tant'è che don Milani aveva commentato: «La libertà di stampa è un immenso bene. Ma quando s'è fatto solo la quinta non se ne gode più in Italia che in Russia», <sup>40</sup> e aggiungeva: «le mura della cittadella del più quotidiano viver civile per loro non sono ancora crollate». <sup>41</sup>

Neppure dopo quattro anni la scuola serale a Barbiana aveva dato frutti soddisfacenti e questo risultato la diceva lunga, per lui, sull'ossificazione dello stato di ignoranza, dovuto in gran parte alla deprivazione linguistica, che attanagliava il mondo contadino e dintorni.

Fai conto —scriveva— che qui io mi trovi in un istituto pieno di sordomuti non ancora istruiti. Che ne diresti se pretendessi di evangelizzarli senza aver dato loro la parola? I missionari dei sordomuti non fanno così. Fanno scuola della parola per anni e poi dottrina poche ore. E il loro agire è logico, obbligato, perfettamente sacerdotale. <sup>42</sup>

<sup>39</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 309.

<sup>40</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 176.

<sup>41</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 178.

<sup>42</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 200.

Fu proprio sulla base di queste constatazioni che egli pervenne all'idea, precorrendo in certa misura il dibattito psico-pedagogico coevo, che occorreva intervenire il più precocemente possibile e perciò decise di aprire una specie di doposcuola, rivolto ad alunni fra i 6 e i 10 anni, che lui tuttavia chiamava scuola: «Quest'ultima funziona ininterrottamente d'estate e d'inverno e perfino la domenica e non è che un di più perché i bambini vanno alla scuola comunale. Eppure questo mio calunniato popolo mi ci manda ogni giorno tutti i suoi bambini senza eccezione». <sup>43</sup> Era questo il segno della fiducia cresciuta intorno a lui nel giro di pochi anni fra i suoi parrocchiani, ma anche della presa di coscienza, da parte di genitori analfabeti, della grande importanza dell'istruzione.

Questa nuova esperienza fu per lui molto più gratificante, perché i bambini erano pronti, duttili e raccoglievano al volo le sue sollecitazioni linguistiche ed anche le sue provocazioni, cosicché commentava con soddisfazione:

Con loro parlo ormai davvero come ai miei pari. E non c'è cosa ch'io voglia dir loro alta o bella o nuova e ch'io non riesca a far giungere alle loro menti. E non c'è cosa che abbiano in mente e che non riescano a spiegarmi. Tre anni di grammatica e di lingua con loro mi sono bastati. E ora vibrano a tutto quello che pare a me, alla cultura, al pensiero, alla fede. <sup>44</sup>

Proprio da questa esperienza didattica, avviata nel 1958, ha tratto origine, come suo naturale svolgimento, l'esperimento principale, quello che ha reso Barbiana famosa non solo in Italia ma anche all'estero. Ecco come don Milani descrive quell'evoluzione:

[...] ho preso in mano l'istruzione dei piccoli e ho completato la loro scuola elementare comunale prendendoli qui ogni pomeriggio d'estate e d'inverno. In un par d'anni erano già passati molto al di sopra del livello dei loro coetanei cittadini. A quelli di quarta ho fatto saltare con grande facilità la quinta così l'anno scorso ho avuto in mano 6 bambini cui far fare l'avviamento industriale. Qui non c'è strada né nessun mezzo per raggiungere la

<sup>43</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 309.

<sup>44</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 202.

città e andare a scuola. Li ho dunque preparati in casa e presentati poi privatisti a Firenze. [...] Io naturalmente mi ci diverto un mondo soprattutto perché sono tutti. Tutto il mio popolo, non un'élite.<sup>45</sup>

Va precisato che al termine della scuola elementare, gli studenti, per completare l'obbligo previsto fino ai 14 anni d'età, avevano di fronte due possibilità: sostenere un esame di ammissione e, se superato, accedere alla scuola media che, all'epoca, era una scuola elitaria, con il latino, oppure iscriversi ad una più popolare scuola di avviamento professionale, di cui esistevano diverse tipologie: industriali, commerciali, agrarie, etc. Tali scuole sorgevano di regola nei centri urbani, anche non troppo grandi; la media, invece, solo nei centri più importanti. I ragazzi delle zone rurali più isolate non erano pertanto nelle condizioni di assolvere l'obbligo scolastico, non per scelta ma per impossibilità, perché non potevano raggiungere le sedi scolastiche. Barbiana era una di quelle.

Don Milani, come prima accennato, pensò di ovviare a tale inconveniente, preparando gli alunni nella sua scuola, privatamente, per poi farli presentare agli esami in quella pubblica. L'idea piacque ai suoi parrochiani tant'è che «Nel 1960 e nel 1961 egli [...] ebbe 18 allievi: 6 in prima avviamento (industriale per i maschi e commerciale per le femmine), 6 in seconda (con la stessa divisione) e 6 che, finito l'avviamento, studiavano disegno e tedesco [...]».<sup>46</sup> Un numero già consistente, ma destinato a salire via via che di quell'esperienza venivano a conoscenza anche fuori Barbiana. Infatti, nel 1963, gli alunni erano già saliti a 29 e aumentarono ancora perché le bocciature fioccarono nella scuola pubblica e molti si rifugiavano in quella del priore.

Poiché proprio quell'anno era stata attuata un'importante riforma scolastica, nel nome delle pari opportunità formative, con l'istituzione della cosiddetta scuola media unica —con latino opzionale e l'abolizione della scuola di avviamento— a Barbiana gli studi dovettero differenziarsi ulteriormente, perché, mentre i più grandi dovevano terminare l'avviamento, i più piccoli dovevano prepararsi invece per la nuova scuola

<sup>45</sup> De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», 61.

<sup>46</sup> De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», 61.

media. Ma chi provvedeva a tutto ciò. In altri termini, quanti insegnanti c'erano a Barbiana?

A Barbiana, oltre al priore, non c'erano altri docenti, ma ad insegnare erano in tanti perché, salvo gli alunni più piccoli, tutti apprendevano e insegnavano ad un tempo. Anzi, si sosteneva che l'insegnare era il migliore modo per imparare perché occorreva studiare e aver le idee chiare per poter poi riferire agli altri. In altre parole la scuola si fondava sul mutuo insegnamento, oggi si direbbe *cooperative learning*, modalità didattica quanto mai antica, risalente almeno al Medio Evo e rilanciata da Bell e Lancaster fra fine Settecento e primo Ottocento. Anche in Italia aveva incontrato nel corso del XIX secolo un certo successo ed autorevoli estimatori. Per le attività di laboratorio, in specie, venivano chiamate maestranze del luogo o dei dintorni, come pure venivano chiamati degli «esperti» occasionali, per la trattazione di temi specifici, quando ce n'era necessità.

## LA CENTRALITÀ DELLA PAROLA E DI BEN ALTRO!

Non può sorprendere che nella scuola del priore la maggior parte del tempo venisse dedicata all'educazione linguistica. La parola, è stato già a più riprese sottolineato, era per lui fondamentale, anzi «chiave fatata», perché capace di aprire le menti, abbattere il muro dell'ignoranza, sconfiggere il mutismo, ridurre così le disparità fra ricchi e poveri.<sup>47</sup> Educazione linguistica non nel senso però che si eseguissero estenuanti esercizi di grammatica e sintassi a sé stanti. Si trattava piuttosto di un capzioso lavoro di nomenclatura sui brani più diversi, tratti da libri ma anche dai quotidiani o settimanali oppure dalle riviste: ogni occasione era buona per fare educazione linguistica, ovvero analisi delle parole con vera e propria acribia, e del contenuto per sviscerarlo criticamente in tutti i suoi possibili significati e risvolti.

Di regola si preferivano brani di attualità ricavati dai quotidiani: di libri di testo scolastici ce n'erano davvero pochi e di quelli presenti ce n'era una sola copia.<sup>48</sup> E ciò sia per la diffidenza che il priore aveva nei confronti dei contenuti dei manuali scolastici in commercio, che ripro-

<sup>47</sup> Santoni Rugiu, *Il buio della libertà*, 133.

<sup>48</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967), 12.



ducevano la cultura borghese contro cui era in guerra, ma anche perché i ragazzi dovevano esercitarsi nella ricerca e i libri di testo non erano ritenuti idonei a tale scopo. Ciò non significa che mancassero i libri da leggere: c'erano enciclopedie, dizionari, libri di narrativa, di storia, geografia, scienze, etc, ma non il classico manuale scolastico. E poi c'erano i giornali, c'erano i dischi per l'apprendimento delle lingue straniere, fogli per il disegno, attrezzi di tutti i generi, così come c'erano materiali di natura varia, con cui i ragazzi arrivarono a costruire congegni tecnici davvero sofisticati, come ad esempio un astrolabio. Era, come si può evincere, una scuola-laboratorio in cui il sapere veniva costruito e non consumato già pronto, già confezionato. A questo scopo, venivano organizzate visite alle biblioteche, ai musei, alle fabbriche, persino al Parlamento, affinché i ragazzi vedessero di persona il luogo in cui venivano fatte le leggi. E poi, precorrendo le istanze poste più di recente dalla pedagogia interculturale, don Milani organizzava soggiorni estivi o tirocini all'estero per i suoi alunni più grandi, soggiorni che erano davvero impareggiabili occasioni di crescita, oltre che sul piano linguistico, su quello dell'autostima e dell'autonomia.<sup>49</sup>

Il lavoro ferveva ininterrottamente nella scuola del priore, come il brusio, intorno ai grandi tavoli che servivano per tutti gli usi: per studiare ma anche per mangiare. Non c'erano i banchi e men che meno la cattedra o i voti. Il ragazzo più in difficoltà o più indietro, era quello su cui si riversavano le attenzioni del maestro e dei compagni. Non a caso sui muri della scuola c'era scritto, a lettere cubitali: *I care*, ossia: ci tengo, mi interessa, mi faccio carico. Proprio all'opposto di quanto accadeva nella scuola pubblica: insomma una sorta di meritocrazia all'incontrario. Ma, nonostante l'assenza del voto e del registro, l'impegno dei ragazzi era massimo perché forte era l'emulazione del maestro, il quale sapeva un sacco di cose e sapeva raccontarle e poi era instancabile, sempre disposto a soddisfare dubbi e domande. E forte era il desiderio di ricevere da lui l'incarico di insegnare perché significava che era stata registrata una crescita sul piano culturale.

Insomma, quella piccola scuola era pervasa da una forte tensione motivazionale che stimolava l'interesse ad apprendere, a stare attenti, ad

<sup>49</sup> Bruno Becchi, «La scuola di Barbiana come luogo di educazione interculturale ante litteram», in *Don Milani fra storia e memoria*, 253-259.

essere seri, coscienziosi e molto coesi. Venivano fatti piani di lavoro, assegnati gli incarichi a rotazione. Don Milani puntava molto sull'esempio, sul senso di responsabilità, sulla coerenza. Non era un maestro tenero, al contrario. Dava molto ed esigeva altrettanto. Era ben consapevole del forte carisma che aveva nel rapporto con i propri ragazzi: «Da un prete così son disposti ad accettare di tutto: divisioni a tre cifre, verbi, dettato, storia, politica, teologia, scenate, malumore».<sup>50</sup> Ma proprio quel carisma era ed è stato oggetto di molte critiche, fra cui quella di plagio.

È indubbio che la sua era una pedagogia piuttosto rigida, quasi rigoristica, in cui non era escluso anche qualche scappellotto all'occorrenza. Ma i ragazzi sentivano il suo affetto, la sua dedizione e non gliene volevano, al contrario. Il lavoro didattico, salvo il tempo per mangiare, era continuo, per più di undici ore il giorno (lui diceva 12!), per 365 giorni l'anno, 366 in quelli bisestili, fra il disappunto di qualche pedagogista che, arrivato fin lassù ad informarsi, non nascondeva poi nei propri scritti la costernazione provata di fronte a un simile contesto educativo, dove non c'era posto per il gioco, per la ricreazione e dove aveva luogo «una "adultizzazione", cioè una continua e convinta disinfantilizzazione dei contenuti e delle procedure di insegnamento».<sup>51</sup>

E, proprio come già era accaduto in passato, la scuola veniva presa d'assalto con insistenti richieste di visite, di incontri con il priore e i suoi ragazzi, di interviste da parte di registi, giornalisti, anche televisivi adesso, che venivano non di rado poi trattati con grande freddezza, se ricevuti, quando non duramente attaccati, con pochissime eccezioni. In quella scuola, invero, non c'era granché di originale sul piano didattico. La lettura del giornale, ancora poco diffusa nelle scuole comuni, non era però ignota, così come non lo era il lavoro di ricerca o la messa al bando del libro di testo, in pro di una pluralità di libri.

Tali pratiche erano da un decennio raccomandate dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), di ispirazione freinetiana. Si diffonderanno nelle scuole un decennio dopo o giù di lì, ma ai tempi di Barbiana

<sup>50</sup> Lorenzo Milani, *Esperienze pastorali*, 240.

<sup>51</sup> Fulvio De Giorgi, «L'educazione popolare e don Milani», 61. De Giorgi riferisce il pensiero espresso da uno dei più accreditati studiosi di didattica cattolici, nel corso di un convegno di studio: Cesare Scurati, «La "didattica" di don Milani», in *Don Milani: scuola e società*, Atti del Convegno di studio su don Lorenzo Milani. Palermo, 13-15 maggio 1982, ed. Giuseppe Gatto (Bologna: Cappelli, 1983).

già c'erano, qua e là, insieme al complessino tipografico, che molti maestri compravano con i soldi loro. Come esisteva la scelta del non-voto o l'atipica organizzazione dell'ambiente, priva di posti fissi, di banchi e di cattedra con il suo piedistallo, allo scopo di meglio inverare il clima di cooperazione e solidarietà. Il Movimento di Cooperazione Educativa sosteneva con convinzione tali modalità organizzative e didattiche. Don Milani era, in effetti, in rapporto con uno dei principali sostenitori di quelle idee e di quel movimento, Mario Lodi, come conferma la corrispondenza scolastica fra i ragazzi di Barbiana e quelli di Vho di Piadena, dove insegnava appunto Mario Lodi.<sup>52</sup> Tuttavia mai il priore ha fatto cenno o ha speso qualche parola di approvazione o di critica nei confronti del MCE, nei suoi appunti.<sup>53</sup>

Per il resto, la didattica donmilaniana era di stampo tradizionale: tabelline, dettati, operazioni, temi, problemi, poesie a memoria, etc. Un pregio comunque lo possedevano quelle attività, di essere ispirate da un forte senso di concretezza e dunque i problemi presentavano situazioni realmente problematiche e non fittizie, così come i temi da svolgere si riferivano ad aspetti su cui i ragazzi avevano da dire la loro e mai venivano proposti quei titoli banali, di fantasia, che spiazzavano i ragazzi nelle scuole pubbliche. In altre parole, don Milani l'aveva detto, ripetuto e anche scritto, la esemplarità di quell'esperimento scolastico non risiedeva nella metodologia o nella didattica praticate ma nell'ingrediente motivazionale che l'animava, ovvero nel fervido impegno del maestro contro le ingiustizie sociali, nel suo forte desiderio di riscatto degli ultimi. Una tensione che non poteva non coinvolgere in un medesimo slancio «missionario» o utopico gli alunni stessi, che erano sì piccoli o giovani, ma ben consapevoli di non essere come il figlio del dottore, il cosiddetto Pierino, e di non avere le sue stesse gratificazioni scolastiche. Le parole, al riguardo, di don Milani in *Esperienze pastorali* erano lapidarie:

Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie la tecnica.

<sup>52</sup> Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani*, 359.

<sup>53</sup> Furio Pesci, «Attivismo e contestazione in don Lorenzo Milani», in Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci, Paola Trabalzini, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti del Novecento* (Roma: UniversItalia, 2013), 265-305.

Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere* per potere fare scuola.

Bisogna essere [...]. Non si può spiegare in due parole come bisogna essere, ma finite di leggere tutto questo libro e poi forse capirete come bisogna essere per fare scuola popolare.

Bisogna aver le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti, ma schierati. Bisogna ardere dell'ansia di elevare il povero a un livello superiore. Non dico a un livello pari a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più da uomo, più spirituale, più cristiano, più tutto.<sup>54</sup>

## UNA EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA

Fra i molti valori che cercava di trasmettere ai suoi ragazzi, ce n'erano alcuni per lui imprescindibili: il senso di responsabilità o di coscienza, la dignità, la coerenza. E fu proprio per dare loro un esempio concreto di coerenza che finì sotto processo ed essere anche condannato *post-mortem*. Quando infatti cominciò tale triste vicenda, egli già avvertiva sempre più nitidamente l'incombere del male, le cui prime avvisaglie risalivano a cinque anni prima, che in breve tempo lo avrebbe vinto. Era l'alba del 1965. Durante la consueta attività didattica, lesse con i propri ragazzi sul giornale *La Nazione* di Firenze, il testo di un documento dei cappellani militari in pensione della Toscana, votato in occasione di un'importante ricorrenza storica,<sup>55</sup> che si concludeva con una durissima condanna contro «la cosiddetta "obiezione di coscienza" che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà».<sup>56</sup>

Come spiegò in seguito nella sua lettera ai giudici, egli non poteva lasciare passare, per coerenza, quella frase senza controbattere, avendo più volte discusso con i propri ragazzi del significato dell'obiezione di

<sup>54</sup> Milani, *Esperienze pastorali*, 239.

<sup>55</sup> Si trattava della ricorrenza della firma dei Patti Lateranensi dell'11 Febbraio 1929, i protocolli d'intesa intercorsi fra il governo fascista guidato da Mussolini e il Vaticano, sul cui soglio pontificio sedeva all'epoca Pio XI.

<sup>56</sup> «I cappellani militari e l'obiezione di coscienza», in Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti minori*, ed. Carlo Galeotti (Roma: Stampa Alternativa, 1998), 24.

coscienza, ovvero del rifiuto di fare il servizio militare —all'epoca obbligatorio— ma anche della necessità di non sottrarsi poi alle conseguenze giuridiche di quella scelta, ovvero alla pena carceraria, regolarmente comminata dal tribunale. Queste, e non altre, le ragioni della risposta. La sua lettera aperta ai cappellani militari del 23 febbraio 1965 —un documento di sorprendente efficacia contenutistica e stilistica contro l'utilità delle guerre, anche di quelle cosiddette sante— venne pubblicata il 6 marzo dal periodico comunista «Rinascita» avvalorando agli occhi dei benpensanti quelle contiguità ideologiche che, a più riprese, gli erano state contestate.<sup>57</sup>

Denunciato per apologia di reato dall'Associazione dei cappellani militari, non poté tuttavia recarsi al processo a Roma perché impossibilitato dal suo stato di salute. Era il 15 febbraio 1966. La sua autodifesa, modulata sul principio della coerenza morale nello svolgimento della propria funzione di insegnante, convinse il collegio giudicante che l'assolse. Ma la vicenda non si concluse lì, perché l'Associazione anzidetta impugnò la sentenza e fece ricorso: questa volta la conclusione fu meno benevola, perché venne ribaltato il verdetto di primo grado e don Milani fu condannato. Era il 28 ottobre 1968: lui era scomparso già da un anno e quattro mesi esatti, il 26 giugno del 1967.<sup>58</sup> Quella decisione della corte d'appello ebbe però l'effetto, nella sua sostanziale impraticabilità, di risultargli utile, perché la sua notorietà prese a crescere, così la simpatia per lui, in verità tutt'altro che in declino dato il momento storico di vigorosa contestazione dell'autorità in genere e della scuola, in particolare. E proprio a quella montante contestazione don Milani e i suoi ragazzi diedero, del tutto involontariamente, non poca linfa vitale, cosa che lui non avrebbe affatto gradito, non nutrendo particolare simpatia per i figli di papà, come appunto erano, di regola, gli studenti.

## LA LETTERA

Racconta Michele Gesualdi, uno dei suoi allievi più affezionati, che a partire dal «luglio 1966, i ragazzi della scuola di Barbiana, sotto la guida di don Lorenzo, iniziarono la stesura di *Lettera a una professoressa*, che

<sup>57</sup> Milani, «I cappellani militari e l'obiezione di coscienza», 23.

<sup>58</sup> *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, ed. Michele Gesualdi (Milano: Arnoldo Mondadori, 1975), 8.

fu pubblicata nel maggio del 1967»,<sup>59</sup> un mese e poco più, prima della scomparsa dell'irriducibile priore. Autore, o meglio autrice della *Lettera* era la «Scuola di Barbiana»: il nome di don Milani non compariva in alcun modo, ma, dato lo stile, le sferzanti frasi ad effetto, il livello della trattazione, nessuno ebbe dubbi sulla paternità. Era l'ultima sua sfida e insieme, non un «dono», ma un modo riconoscente e coerente, di «saldare un "debito"» con i suoi parrocchiani, poveri sì, ma capaci di affidarglisi con fiducia e gratitudine.<sup>60</sup> Egli espresse loro, fino in fondo, il suo profondo attaccamento. Infatti ai suoi amici più fidati raccomandò, quasi come volontà testamentaria, di far sapere a tutti che quel testo era stato scritto interamente dai suoi ragazzi, di cui la scuola pubblica non aveva saputo apprezzare le qualità.

La *Lettera*, una sorta di *pamphlet* di all'incirca 150 pagine, era un testo dall'incedere serrato, incalzante, anzi, bruciante, contro la selezione scolastica e contro gli insegnanti-burocrati, che compivano quell'atto con l'indifferenza con cui compilavano qualsiasi altro modulo, convinti della giustezza del loro agire, perché la *ratio*, per loro, era di assolvere al meglio il proprio compito attraverso la selezione: «Se un compito è da quattro io gli do quattro. E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto fare le parti eguali fra diseguali».<sup>61</sup> Non si mancava inoltre di aggiungere: la stessa fredda indifferenza e insieme il medesimo rigoroso senso del dovere «del criminale nazista. Cittadino onestissimo e obbediente che registra le casse di sapone. Si farebbe scrupolo a sbagliare una cifra (quattro, quattro meno), ma non domanda se è sapone fatto con carne d'uomo».<sup>62</sup> Questa è una delle molte, graffianti frasi che costellano il libro. Ci piace ricordare almeno un'altra per la sua incisività, ma anche per evidenziare la volontà di don Milani di far breccia nelle coscienze, anche in quelle più intorpidite, di mettere in crisi il fare consuetudinario, le sicurezze basate sul conformismo. Per lui, la scuola che bocciava gli alunni in difficoltà

<sup>59</sup> *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, 8.

<sup>60</sup> Tognon, «Don Milani e "l'ottavo sacramento" dell'istruzione», 76.

<sup>61</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 55.

<sup>62</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 78.

—si diceva nel libro— «non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati». <sup>63</sup>

La *Lettera* aveva l'impianto e la forza coinvolgente di un libretto teatrale, fin dal prologo, grazie alla sobrietà disarmante della voce narrante:

*Cara signora,  
lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti.  
Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che «respingete».  
Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate. <sup>64</sup>*

Mai, prima di allora, gli esclusi avevano avuto l'ardire di alzare la testa e di prendere la parola per raccontare di sé, del proprio modo di vedere la scuola e di valutare il comportamento degli insegnanti, di quei severi giudici, spesso «custodi di un lucignolo spento», in quanto alienati in una dimensione prettamente didattica, tecnica, disumanizzata. Ma perché questo severo atto di accusa, o meglio questo processo in contumacia, che peraltro si diceva essere, nell'avvertenza iniziale: «non scritto per gli insegnanti, ma per i genitori»? <sup>65</sup>

C'era un motivo senz'altro contingente, ovvero la bocciatura di alcuni dei suoi alunni, quando si presentavano a sostenere l'esame nella scuola pubblica; ma c'era, a prescindere da ciò, un gravissimo problema sociale che, a detta del libro, gridava vendetta: l'enorme numero di alunni che progressivamente venivano bocciati e spesso espulsi dal circuito scolastico a partire dalla prima elementare fino alla terza media, anche nella nuova media unica, ovvero nel ciclo della scuola che si diceva dell'obbligo, non presentava un andamento casuale. Se sociologicamente analizzato, con statistiche alla mano come riportate nel libro, si evidenziava un *trend* non casuale, ovvero che i figli dei contadini erano bocciati in numero superiore ai figli degli operai, e questi più di quelli degli artigiani e dei commercianti, e così via.

<sup>63</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 20.

<sup>64</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 9.

<sup>65</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, s.p.



In sostanza le bocciature avevano una correlazione diretta con il contesto di provenienza e dunque, a conti fatti, si trattava di una selezione di classe. «Pierino [il figlio del dottore *ndr*] non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive *dopo la scuola*». <sup>66</sup> Ne conseguiva che nessun insegnante poteva assegnare i propri voti con indifferenza e soprattutto senza riflettere se avesse fatto tutto il necessario per compensare le deprivazioni di partenza. Chiudendo il registro nessuno poteva sentire di avere davvero assolto al proprio dovere con imparzialità se non si fosse prima interrogato sul *background* socio-familiare dei propri alunni e non avesse attivato tutte le risorse scolastiche possibili, come ad esempio il doposcuola o la scuola a tempo pieno, nel tentativo almeno di ridurre i dislivelli iniziali.

In breve, nella *Lettera* si metteva sì in discussione la pratica delle bocciature, ma si faceva di più: si metteva sotto i riflettori il modello di scuola esistente, quello della scuola del mattino, che si attagliava perfettamente al profilo dei ragazzi di famiglia borghese, i quali avevano in casa, nel pomeriggio e la domenica e nei giorni delle feste raccomandate, tutti i supporti linguistici e culturali necessari. Questo era il vero, rivoluzionario messaggio del libro, a prescindere dalla messa in discussione della selezione.

Per quanto la correlazione fra esito scolastico e ambiente di provenienza non fosse all'epoca un'assoluta novità, non erano tanti quelli che ne avevano piena consapevolezza, e soprattutto nessuno fino a quel momento aveva denunciato con altrettanto vigore e con il supporto di dati alla mano, quello stato di cose. Ancora molti insegnanti, all'epoca, asserivano con la massima naturalezza nei colloqui con i genitori: «Mandatelo nel campo. Non è adatto per studiare», addebitando a caratteristiche prettamente individuali ed endogene l'insoddisfacente andamento scolastico, senza alcun riguardo al più vasto *milieu* educante in cui il soggetto si era e veniva formandosi. Non sorprende pertanto che quel duro *j'accuse* incontrasse subito larga *audience* fra gli studenti che, di lì a poco, presero a contestare con sempre maggiore *verve* la scuola, come apparato ideologico di Stato e come istituzione selettiva di classe. Anzi, in molti cortei studenteschi, *Lettera a una professoressa* cominciò ad essere esibito insieme al libro rosso di Mao.

<sup>66</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 85.

Premesso ciò, non può neppure meravigliare che fosse accolto con una certa freddezza negli ambienti cattolici, da tempo all'erta di fronte alle intemperanze del priore di Barbiana.<sup>67</sup> In quelli comunisti ci fu chi lo liquidò con una certa sufficienza ma anche chi, come Pietro Ingrao, uno dei più seri dirigenti del Partito Comunista Italiano, riservò a quel libro parole di grande considerazione, per le intuizioni profonde di don Milani, riconoscendogli «una coscienza robusta e drammatica dell'oppressione di classe».<sup>68</sup> A partire dalla morte del priore la *Lettera* dovette camminare con le proprie gambe, ma se la cavò alla grande perché incontrò un'attenzione che nessuno avrebbe mai potuto immaginare. La casa editrice fiorentina che lo diffondeva, la LEF, non riusciva a far fronte alle incalzanti richieste di acquisto. E questo *trend* è andato avanti per molto, molto tempo, mentre ha preso a diffondersi l'idea, tanto al Sud come al Nord, di intitolare a don Milani scuole elementari e istituti secondari. E anche questo fenomeno è proseguito per molti decenni. Sono perciò risultate davvero profetiche le parole scritte da Aldo Capitini, da tempo in contatto con il priore di Barbiana, subito dopo la scomparsa di questi: «Di Don Lorenzo Milani si parla e si parlerà molto più dopo la morte, di quanto non si sia fatto durante la sua vita».<sup>69</sup>

Intanto l'esperimento di Barbiana, senza il suo animatore, chiudeva i battenti: nessuno avrebbe potuto sostituire don Milani, così come quell'esperienza non era esportabile. Lui lo aveva detto: non chiedetemi *come e cosa fare*, chiedetemi *come bisogna essere*. Intorno al suo messaggio, nel bene e nel male, nel senso che molti lo hanno travisato e non ne hanno fatto di conseguenza buon uso, è venuta crescendo un'immensa e duratura attenzione, in Italia ma anche all'estero, senz'altro per la dedizione stessa con cui gli ex allievi lo hanno fatto conoscere ovunque fosse possibile, anche attraverso una Fondazione e un'associazione a suo nome: la Fondazione Don Lorenzo Milani, con sede legale a Barbiana, e il Gruppo «Don Lorenzo Milani» costituito, invece, dai suoi ex allievi di San Donato di Calenzano. Il messaggio di don Milani, date le particolari contingenze storiche — il '68, la diffusione delle pedagogie dell'emanci-

<sup>67</sup> Luciano Pazzaglia, «Le reazioni della pedagogia d'ispirazione cattolica all'uscita della *Lettera a una professoressa*», in *Don Milani fra storia e memoria*, 79-104.

<sup>68</sup> Moraccini, «Il fare scuola di Lorenzo Milani», 247.

<sup>69</sup> Le parole di Capitini sono citate in Tiziana Pironi, «L'incontro con Aldo Capitini», in *Don Milani fra storia e memoria*, 143.

pazione o di quelle della cosiddetta liberazione, etc.— ha avuto subito larga risonanza anche all'estero: Messico, Spagna, Francia, Sud America, Giappone, Cina, etc.

Ad esempio in Messico, *Lettera a una professoressa*, fu presto tradotto e diffuso non nei circuiti accademici, propri del ceto medio messicano ma negli ambienti alternativi, quelli dei dissidenti e degli intellettuali di sinistra. Va peraltro detto che nei primissimi anni Settanta era stato messo in circolazione dal Partito comunista messicano (PCM), testimonianza di quanto chiaro e forte fosse il messaggio di denuncia delle ingiustizie sociali in esso contenuto.<sup>70</sup> In seguito, la sua pubblicazione

verso il 1975 [...] è stata poi ripresa dalla casa editrice Quinto Sol [...] costituita a Berkeley, in California, intorno al 1967 da un gruppo di letterati anglomessicani [...]. Attraverso Quinto Sol, la *Lettera* di don Milani è arrivata, ristampa dopo ristampa, fino al 2006, transitando poi anche in altri Paesi di lingua spagnola dell'America latina.<sup>71</sup>

In Spagna, se ne è fatto in particolare fervido interprete e sostenitore, tanto con la Casa-scuola di Santiago che con la Scuola agraria di Salamanca, José Luis Corzo Toral;<sup>72</sup> in Francia, *madame Pierrelée*, organizzatrice, nel corso degli anni Novanta, di una scuola di tipo professionale, L'Auto-Scuola, in un quartiere della *banlieue* parigina.<sup>73</sup> Una decina di anni fa, mi è giunta notizia di una traduzione di *Lettera a una professoressa* in giapponese e di un'altra in cinese, di cui possiedo fra l'altro una copia.

In Italia, il ricordo di don Milani, a cinquant'anni dalla sua scomparsa, genera ancora forti e contrapposti sentimenti: senz'altro di ammirazione/emulazione ma anche di opposizione/rifiuto, ritenendolo, semplicisticamente, la causa del progressivo malessere della scuola italiana, a causa del «non-voto» e delle promozioni facili. Molteplici sono inoltre le

<sup>70</sup> Georgina Esther Aguirre, «Lettera a una professoressa, tradizione viva nel Messico», in *Don Milani fra storia e memoria*, 209.

<sup>71</sup> Aguirre, «Lettera a una professoressa, tradizione viva nel Messico», 209.

<sup>72</sup> José Luis Corzo Toral, «Don Milani in Spagna», in *Don Milani fra storia e memoria*, 213-219.

<sup>73</sup> Marie-Danielle Pierrelée, «Da Barbiana alla *banlieue* parigina. Una testimonianza», in *Don Milani fra storia e memoria*, 225-226.

lettere di insegnanti, in risposta a quella dei ragazzi di Barbiana: alcune profondamente in sintonia con il sentire della prima, altre meno, ma tutte confermano la forza del messaggio donmilaniano, che ha continuato a interrogare nei decenni anche gli insegnanti cresciuti e formati in tempi molto diversi da quelli della *Lettera*.<sup>74</sup>

È indubbio che don Milani si è espresso con indiscutibile chiarezza contro le bocciature, ma lui non era favorevole a un *pass* gratuito nella scuola: in essa, tutti dovevano pagare il pedaggio. Lui era infatti per una scuola della durata di 11/12 ore, per 365/366 giorni l'anno. Una scuola seria e dura, necessitante di grande impegno da parte dei ragazzi, dei docenti e delle istituzioni, ma pervasa dalla forte motivazione di stare insieme in vista del successo formativo di tutti.<sup>75</sup> Una scuola aperta agli esclusi, ai poveri ma non povera di risorse finanziarie. Troppi hanno travisato il suo messaggio, come ha subito ben evidenziato la madre all'unisono con don Nesi: insieme hanno cercato di fare opera di controinformazione di fronte alle troppe e non sempre involontarie semplificazioni o peggio travisamenti del suo agire e del suo pensiero pastorale e pedagogico. Per rincuorare la madre, don Nesi le scrisse: «Lorenzo è troppo un bene di tutti perché si possa centellinare su misura. Ci sarà poi chi sa distinguere storia da chiacchiericcio, autenticità e interpretazione». <sup>76</sup> Il tempo, anche in questo caso, è stato galantuomo. ■

### Nota sull'autrice

CARMEN BETTI. Già ordinaria di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, è stata Presidente di corsi di laurea triennali e magistrali, Vice-Preside e Coordinatrice dell'indirizzo storico del Dottorato di ricerca

<sup>74</sup> Ne citiamo solo alcune, non in base a una scelta qualitativa ma temporale: Maria Ricciardi Ruocco, *Risponde una professoressa ai ragazzi di Barbiana* (Manduria: Lacaita, 1968); Orbilius, *Lettera a una studentessa* (Roma: Savelli, 1978); Francesca Giusti, *Lettera di una professoressa. Trent'anni dopo* (Roma: Donzelli, 1998); Francesca Martini, *Lettera di una professoressa* (Roma: Antalia, 2003); Vita Cosentino, *Lettera a una professoressa riletta da una professoressa*, citato da Gloria Giudizi, «Le professoresses rispondono alla Lettera», in *Don Milani fra storia e memoria*, 194-196.

<sup>75</sup> Gianfranco Bandini, «Un interprete radicale (e scomodo) della modernità» in *Don Milani fra storia e memoria*, 237-244; Maria Rosaria Di Santo, «La formazione degli insegnanti dopo la Lettera» in *Don Milani fra storia e memoria*, 262-265.

<sup>76</sup> Oliviero, «Don Milani nell'archivio della Fondazione don Nesi», 159.

in Metodologia e storia dei processi formativi. Per due trienni ha ricoperto la carica di Segretaria del Centro Italiano della Ricerca Storico-Educativa (CIRSE). Dirige collane di settore ed è membro di Comitati scientifici di riviste italiane e straniere. Nella ricerca si è occupata di ideologia, di associazionismo giovanile, di politica scuola, di insegnanti e dirigenti, di rapporti Stato-Chiesa, di storia della religione, di editoria scolastica e pedagogica, di educazione alla cittadinanza, di don Milani, nonché di metodologia della ricerca storico-educativa. Fra le pubblicazioni: *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia* (1978); «Il lavoro nella scuola fra attivismo e marxismo» (1978); *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività* (1989); *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo* (1992); *Religione e Patria. Cattolici e scuola nell'età giolittiana* (1994); *La prodiga mano dello Stato* (1998); *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, ed., (2004); *Don Milani fra storia e memoria, la sua eredità quarant'anni dopo*, ed. (2009); «Los editores de Pinocho, Paggi y Bemporad» (Mexico, 2008); «Historia della pedagogía: la perspectiva italiana», (Mexico, 2013); *Educazione, Laicità e Democrazia*, ed. et alii, (2014); «Paggi y Bemporad, los artífices de Collodi» (Mexico, 2015); «“La Vita Scolastica” e il dibattito politico-scolastico e pedagogico:intonie, distonie, silenzi (1947-1968)», (2017).

## RIFERIMENTI

- AGUIRRE, Georgina Esther. «Lettera a una professoressa, tradizione viva nel Messico». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 201-212. Milano: Unicopli, 2009.
- BALLINI, Maresco. «Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 137-142. Milano: Unicopli, 2009.
- BANDINI, Gianfranco. «Un interprete radicale (e scomodo) della modernità». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 237-244. Milano: Unicopli, 2009.
- BECCHI, Bruno. «La scuola di Barbiana come luogo di educazione interculturale ante litteram». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 253-259. Milano: Unicopli, 2009.
- BETTI, Carmen. «Prefazione». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 9-15. Milano: Unicopli, 2009.

- CAMBI, Franco. «Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 29-37. Milano: Unicopli, 2009.
- CORZO TORAL, José Luis. «Don Milani in Spagna». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 213-219. Milano: Unicopli, 2009.
- DE GIORGI, Fulvio. «L'educazione popolare e don Milani». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 51-64. Milano: Unicopli, 2009.
- DI SANTO, Maria Rosaria. «La formazione degli insegnanti dopo la Lettera». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 261-265. Milano: Unicopli, 2009.
- FALLACI, Neera. *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano: Milano libri, 1974.
- *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*. Milano: Rizzoli, 1993.
- GIUDIZI, Gloria. «Le professoresse rispondono alla Lettera». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 191-198. Milano: Unicopli, 2009.
- GIUSTI, Francesca. *Lettera di una professoressa. Trent'anni dopo*. Roma: Donzelli, 1998.
- MARTINI, Francesca. *Lettera di una professoressa*. Roma: Antalia, 2003.
- MILANI, Lorenzo. *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina, 1957.
- *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1975.
- *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti minori*. Roma: Stampa Alternativa, 1998.
- MORACCINI, Marco. «Il fare scuola di Lorenzo Milani». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 244-251. Milano: Unicopli, 2009.
- OLIVIERO, Stefano. «Don Milani nell'archivio della Fondazione don Nesi». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 55-59. Milano: Unicopli, 2009.
- ORBILIUS. *Lettera a una studentessa*. Roma: Savelli, 1978.
- PAZZAGLIA, Luciano. «Le reazioni della pedagogia d'ispirazione cattolica all'uscita della Lettera a una professoressa». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 79-104. Milano: Unicopli, 2009.
- PECORINI, Giorgio. *Don Milani! Chi era costui?*. Milano: Baldini & Castoldi, 1996.
- *I care ancora. Lettere, appunti e carte varie*. Bologna: EMI, 2001.

- PECORINI, Giorgio. *Il segreto di Barbiana ovvero l'invenzione della scuola*. Bologna: EMI, 2005.
- PESCI, Furio. «Attivismo e contestazione in don Lorenzo Milani». In *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti del Novecento*, edited by Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci, Paola Trabalzini, 265-305. Roma: UniversalItalia, 2013.
- PIERRELÉE, Marie-Danielle. «Da Barbiana alla *banlieue* parigina. Una testimonianza». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 225-226. Milano: Unicopli, 2009.
- PIRONI, Tiziana. «L'incontro con Aldo Capitini». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 143-149. Milano: Unicopli, 2009.
- RICCIARDI RUOCO, Maria. *Risponde una professoressa ai ragazzi di Barbiana*. Manduria: Lacaita, 1968.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Il buio della libertà. Storia di don Milani*. Roma: De Donato-Lerici, 2002.
- *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: ETS, 2007.
- SCUOLA DI BARBIANA. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- SCURATI, Cesare. «La "didattica" di don Milani». In *Don Milani: scuola e società, Atti del Convegno di studio su don Lorenzo Milani*. Palermo, 13-15 maggio 1982, edited by Giuseppe Gatto, 156-166, Bologna: Cappelli, 1983.
- SERVADIO, Valentina. «Una proposta educativa senza compromessi». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 167-170. Milano: Unicopli, 2009.
- TOGNON, Giuseppe. «Don Milani e "l'ottavo sacramento" dell'istruzione». In *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, edited by Carmen Betti, 65-78. Milano: Unicopli, 2009.



## ESCOLA ÚNICA E EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO NOVO EM PORTUGAL

*Unique School and Rural Education in the New State in Portugal*

Escuela Única y educación rural bajo el Estado Novo en Portugal

Justino Magalhães\*

Data de recepção: 30/03/2017 • Data de aceitação: 30/08/2017

**Resumo.** A Escola Única Portuguesa não estabeleceu com a cultura e a sociedade uma relação qualitativamente uniforme. O educacional escolar frequentemente apresentou um contraste entre o mundo rural, tomado como idílico, e o mundo urbano apresentado como ameaçador para a moral e o bem-estar dos indivíduos. Correlativamente, o currículo escolar foi aberto ao progresso e ao cosmopolitismo. A cultura rural, o universo material e o campo simbólico do Portugal rural eram negligenciados e tomados como arcaicos. Esta indeterminação e aquele paradoxo radicavam em pressupostos ideológicos e nacionalistas, e encontraram consequência na norma escolar e no corporativismo do Estado Novo. A portugalidade subjacente à Escola Única não foi necessariamente rural, mas o minimalismo literário facultado pela alfabetização escolar afigurou-se como compatível com a ruralidade. Proponho-me documentar e problematizar este assunto. Referir-me-ei também às políticas de ampliação da rede escolar e de formação de professores. Trarei por fim à colação o Inquérito internacional promovido pela UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* (1958), em resposta ao qual o Estado Português exarou a lacónica resposta «aucune différence», deixando antever, deste modo, as virtualidades da escola única portuguesa.

**Palavras-chave:** Educação popular; Escola Única; Educação rural; Estado Novo.

**Abstract.** *The Unique Portuguese School did not establish a qualitatively uniform relationship with culture and society. The issue of education often presented a contrast between the rural world, taken as idyllic, and the urban world,*

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade 1649-013, Lisboa, Portugal. justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

*presented as threatening to the morale and well-being of individuals. Correlatively, the school curriculum showed an openness to progress and cosmopolitanism. Rural culture, the material universe, and the symbolic countryside of rural Portugal were neglected and seen as being archaic. This indeterminacy and that paradox were based on ideological and nationalistic assumptions, and had their consequences in school norms and in the corporatism of the Estado Novo. The portugalinity underlying the Unique School would not necessarily be rural, but the minimalist formation provided by school literacy seemed compatible with rurality. I propose to document and problematize this subject. I will also refer to policies for expanding the school network and teacher training. I will conclude by examining the International Survey promoted by the UNESCO, Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales (1958), in response to which the Portuguese State has issued the laconic answer «aucune différence». This would seem to show the possibilities of the Portuguese unique school.*

**Keywords:** Popular education; Unique School; Rural education; new state

**Resumen.** La Escuela Única Portuguesa no estableció una relación cualitativamente uniforme con la cultura y la sociedad. La cuestión escolar frecuentemente presentó un contraste entre el mundo rural, considerado idílico, y el mundo urbano presentado como amenazador para la moral y el bienestar de los individuos. Correlativamente, el currículum escolar se abrió al progreso y al cosmopolitismo. La cultura rural, el universo material y el campo simbólico del Portugal rural eran desconsiderados y tomados como arcaicos. Esta indeterminación y aquella paradoja se asentaban en presupuestos ideológicos y nacionalistas, con consecuencias en la norma escolar y en el corporativismo del *Estado Novo*. La *portugalidad* subyacente a la Escuela Única no fue necesariamente rural, pero el minimalismo formativo facultado por la alfabetización escolar se sintió compatible con la ruralidad. Me propongo documentar y problematizar este asunto. Me referiré también a las políticas de ampliación de la red escolar y de formación de profesores. Traeré por fin a colación el Interrogatorio internacional promovido por la UNESCO, *Possibilités d'Accès à la l'Éducation dans les Zones Rurales* (1958), en respuesta al cual el Estado Portugués indicó lacónicamente *aucune différence*, dejando entrever, de este modo, las virtualidades de la escuela única portuguesa.

**Palabras clave:** Educación popular; Escuela Única; Educación rural; *Estado Novo*.

## INTRODUÇÃO

Escola Única e Educação Rural constituem um tema que é também um problema. A Escola Única foi a modalidade implantada a partir da Europa das Luzes como modalidade de ensino correspondente à instrução elementar. Assegurava a formação e a comunicação em língua materna, proporcionando habilitações básicas de ler e escrever, uma iniciação cívica, uma integração patriótica. Com as Revoluções Liberais, a escola elementar tornou-se universal e progressivamente obrigatória. A Escola Única era factor de justiça social, possibilitando a igualdade de percursos curriculares e a paridade de certificações. Era normativa e normalizada. Estatalizada, nacionalizada, regimentada, tornou-se a principal representação de Escola Pública.

O avanço da industrialização e da urbanização consolidou uma cultura e uma prática escolares que tomavam o mundo e a cultura rural como arcaicos, ainda que necessários e convenientes em termos económicos, sociais, laborais. A agricultura era actividade económica primária. Em Portugal, nas últimas décadas de Oitocentos, o ensino agrícola era uma modalidade de complemento escolar e de profissionalização. A Primeira República desdobrou a oferta escolar para o mundo rural, através de Escolas Móveis que asseguravam a alfabetização. Na Ditadura Militar, as Escolas Móveis foram substituídas por *escolas incompletas* e no Estado Novo por Postos Escolares. Por princípio, a noção de escolas incompletas satisfaz uma parte da Escola Única. Continuou todavia polémica a relação entre Escolas Novas e Escola Única, por parte de pedagogos, pedagogistas, políticos. O Projecto de Lei Camoesas, apresentado ao Parlamento em 1923, sustentava a modalidade da Escola Única, progressiva. Também as diversas experiências de Escola Nova consignaram planos pedagógico-didácticos diferenciados, mas não uma instituição escolar alternativa.

O Estado Novo consignou a Escola Única Elementar, mas manteve duas vias para o ensino de continuidade: o ensino técnico-profissional e o ensino liceal. Uma parte significativa dos alunos que concluíam a instrução primária entrava directamente no mundo profissional. Foi já na década de 50 que a pressão de novos públicos escolarizados (que desejavam prosseguir os estudos liceais) e a conveniência de prolongar a escolarização para uma melhor formação técnica forçaram a revisão da

estrutura escolar e a criação de um ciclo com valências comuns. Conclui António Nóvoa que «a tradicional recusa nacionalista da escola única dá lugar a novas orientações, no quadro de uma inevitável reformulação do projecto escolar».<sup>1</sup>

Para as populações rurais portuguesas tardou a ser oferecido um ensino correspondente à escolarização elementar e não houve uma oferta escolar específica para o mundo rural. Este artigo procura apresentar aquele processo e mostrar que a noção de Escola Única nem foi pacífica como ideário, nem suficiente como Escola Pública; assenta na tese de que o mundo rural esteve presente nas decisões políticas e pedagógicas, mas não foi assumido como merecendo uma escolarização específica, orientada para um desenvolvimento endógeno, nem adequada por forma a garantir uma igualdade de resultados. As maiores taxas de absentismo e de incumprimento escolar eram fundamentalmente geradas no mundo rural. Mas no plano mais amplo, interrogar a escola rural é necessariamente problematizar a Educação Rural. Retomo aqui de modo ampliado e fundamentado, as ideias que sobre este assunto consignei em trabalhos anteriores.<sup>2</sup>

A nível macro-económico, o modelo de desenvolvimento ocidental caracterizou-se pela secundarização do sector primário, em contraste com o fomento dos sectores secundário e terciário. Foi só por meados do século xx, sacrificada a humanidade a duas guerras mundiais e implantada a UNESCO como entidade transnacional para a igualdade de direitos e para um desenvolvimento orientado para o bem-estar individual e social, que a Educação Rural se tornou tema pedagógico e objecto curricular; reconhecido nas especificidades e desafiando a unicidade do modelo escolar. As orientações políticas e institucionais, favoráveis à modalidade das *comprehensive schools*, careciam de intervenções pedagógicas qualitativas e discriminadas nos planos mesológico e etnocultural. Os planos de Desenvolvimento do Mediterrâneo, envolvendo Espanha, Portugal, Itália, Grécia, Roménia —países onde as desigualdades sociais entre o

<sup>1</sup> António Nóvoa, «A “Educação Nacional”», em *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, [Nova História de Portugal – vol. XII], coord. Fernando Rosas (Lisboa: Editorial Presença, 1992), 489.

<sup>2</sup> Justino Magalhães. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)* (Lisboa: Educa, 2010); Justino Magalhães, «O Rural e a Escolarização em Portugal». *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 27, n. especial (2013), 63-73.

<http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27nEspeciala2013-p63a74>

rural e o urbano se mantinham acentuadas com repercussão nos índices de escolarização— fizeram parte dessa caracterização e dessa acção. No plano interno, tanto em Espanha como em Portugal, na década de 60, foram implementados programas de intervenção tendentes à melhoria da qualidade de vida e à promoção das populações rurais. Em Portugal, foi criada a figura do Agente de Desenvolvimento Rural, que actuaria junto dos distintos interlocutores a nível local.

## ESCOLA ÚNICA E ESCOLA PÚBLICA

A problemática da Educação Rural está associada à da Escola Única e necessariamente também à da Escola Pública. A cronologia dos grandes debates sobre a escola apresenta algumas sobreposições; todavia, a história da educação rural revela aspectos específicos. Desde Jean Amós Coménio que a noção de escola contém uma perspectiva de unicidade e de abrangência, no pressuposto de que daí resultavam simultaneamente benefícios para os indivíduos e vantagens colectivas. A uniformidade da oferta educativa estava subjacente ao Iluminismo e à estatalização da escola, no quadro dos Estados-Nações de final do Antigo Regime. Estava igualmente subjacente à noção de Escolas Normais e de Normalistas, estabelecida em França na sequência dos acontecimentos revolucionários de 1789. A uniformidade curricular legitimava a obrigatoriedade de inscrição e o controlo de frequência.

A escola moderna deu curso à cultura escrita e prefigurou um currículo orientado para a noção de homem letrado. O processo escolar constituía uma tecnologia do social, caracterizada pela segmentação curricular e por diferentes perspectivas formativas. Comportava, no entanto, distinção no acesso e no grau de consecução.

Para Portugal, tomando como referência o Plano de Estudos constante do Alvará Régio de 6 de Novembro de 1772, observa-se que a progressão dos estudos configurava o perfil do letrado. Dando curso ao Iluminismo pombalino, o Alvará principiava pela denúncia de que os Mestres das Escolas Menores haviam dispersado os alunos. Continha a organização e a implementação do Plano das Escolas Menores, nomeadamente: criação de escolas, concurso e exame dos professores, matérias, regras para o exercício de funções docentes como mestre régio ou mestre particular,

público escolarizável, condições de acesso, aproveitamento dos alunos. Do referido Alvará, constavam os principais critérios para criação de Escolas Menores e a noção de um currículo letrado vertical até à Universidade.

Na base do Plano Iluminado, constante do referido Alvará, estavam os indivíduos e os segmentos sociais que eram «necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministra[va]m o sustento aos Povos, e constitu[í]am os braços, e mãos do Corpo Político». Tais segmentos ficavam confiados ao cuidado dos agentes tradicionais de educação, devendo ser capacitados com as «instruções dos párocos» – revistas em conformidade com as novas orientações políticas e ideológicas de amos e patrões. De entre os sectores envolvidos pelo Plano Régio dos Estudos, uns ficar-se-iam pelos exercícios de ler, escrever e contar; outros prosseguiam pelo estudo da Língua Latina. Ficaria habilitado para a «Filologia o menor número dos outros Mancebos, que aspira[va]m às aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os Homens nos Estados».

A perspectiva uniforme e gradual foi retomada na segunda metade do século XIX, quando, na Alemanha como em França, o argumento principal era o de que a Escola Única deveria ser nacional, suportada pelo Estado, cívica e laica. Esses mesmos princípios estavam na base da expansão do modelo da Escola Única a outros países europeus, nomeadamente a Espanha e Portugal. Não era, no entanto, um movimento uniforme, nem convergente. Havia argumentos de natureza cultural, pedagógica, política, que favoreciam a uniformidade, mas relativamente a esses mesmos campos havia também outros pensadores e pedagogos que salientavam a diferenciação e a especificidade.

Em Portugal, a Regeneração (que assinalou as últimas décadas do século XIX) introduziu a noção de Educação Popular, como movimento abrangente de alfabetização e leitura, transversal aos mundos urbano e rural. Este movimento abrangente de aculturação escrita, combinando alfabetização, patriotismo e elementos de formação cívica, preparou um currículo elementar mínimo, que veio a ser lecionado em campanhas de alfabetização e posteriormente através de Escolas Móveis.

A aplicação do atributo popular quer à educação quer às bibliotecas públicas estabelecia o contraste com o erudito e traduzia a diferença face à educação liberal e à formação humanística. Tal como sucedia noutros países europeus, também em Portugal a educação popular era parte da escola única, nacional. Assim sucedeu, na sequência das políticas de Regeneração do último quartel de Oitocentos. Assim sucedeu também com o Plano de Educação Popular, lançado em 1953, no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos e instituído pelo Decreto-Lei n.º 38968 e pelo Decreto n.º 38969 de 27 de Outubro de 1952. Foi nesse contexto que, comentando a melhoria dos quantitativos de matrícula no ensino primário oficial e particular, no período compreendido entre 1952 e 1955 (em que vigorou a primeira fase da Campanha Nacional de Educação de Adultos), o Subsecretário de Estado da Educação Nacional não deixou de acumular os dados referentes à matrícula de menores com os da matrícula de adultos, perfazendo o total de 1.018.958 para o ensino oficial.<sup>3</sup> Acresce a esta perspectiva a relevância atribuída aos professores para integrarem, a nível local, as diferentes vias de aculturação escrita.

Na Alemanha, o movimento da Escola Única assumiu contornos institucionais. Em 1848, uma associação de professores, em Eisenach, lançou o pedido de «criação de uma escola alemã» organizada de forma progressiva e unitária. Na sequência da Guerra Franco-Alemã (1870-1871), o desígnio de uma escola nacional foi tornado prioritário nos dois países. Kerschensteiner impulsionou a criação de uma escola única, com base no trabalho. A Constituição da República de Weimar, implantada em 1918, instituiu as bases e consignou a Escola Única na Alemanha. Nos termos do Art.º 146º da Constituição de 1919, fora determinada a ‘escola unificada’ na Alemanha, nos seguintes termos:

A instrução pública constituir-se-á organicamente. O ensino médio e superior assentarão numa escola básica comum a todos. Nessa organização será levada em conta a multiplicidade de profissões da vida; e para a admissão de uma criança em determinada escola só se considerarão a sua capacidade e vocação e, não,

<sup>3</sup> Cf. Plano de Educação Popular XVI, Série A, N.º 11, *Na Segunda Fase do Plano de Educação Popular. Discursos proferidos por SS. Exas o Ministro e o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, na reunião das Comissões Centrais e da Comissão Distrital de Lisboa da Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 3 de Dezembro de 1955* (Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1955), 26.



a posição social ou económica, nem a confissão religiosa dos pais.<sup>4</sup>

À luz da Constituição da República de Weimar, a Escola Única era compatível com a liberdade confessional (Art.º n.º 149).

Os mesmos princípios de igualdade de tratamento, com vista a uma aristocracia da inteligência, foram assumidos em França, nomeadamente na reconstrução subsequente à I Guerra Mundial. O decreto de De Mouzie, publicado em Setembro de 1925, unificava os programas e normalizava o professorado, incluindo o das escolas primárias e o das escolas preparatórias dos liceus; o princípio da Escola Única foi extensivo ao ensino secundário, tornado gratuito a partir de 1930. Para Espanha, Lorenzo Luzuriaga apontou a *Institución Libre de Enseñanza* como modelo pedagógico de unidade entre o jardim-de-infância e os graus superiores de ensino. Implantada a República, a Constituição espanhola de 1931 estipulava, no Art.º 48.º, a instauração da escola unificada, confiada ao Estado.

## ESCOLA ÚNICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTUGAL

Em Portugal, após a implantação da República, a escola cumpriu o principal objectivo de promover uma educação republicana e as noções de escola única e educação integral tenderam a sobrepor-se. Tal desígnio comportou pedagogias diferenciadas, por graus de ensino e por segmentos socioproductivos. Nos termos do Decreto de 26 de Maio de 1911 que organizava o ensino agrícola, o ensino primário rural visava fornecer aos indivíduos que não tinham frequentado a instrução elementar noções aplicadas às artes agrícolas e conhecimentos que favorecessem um espírito voltado para a agricultura. A temática foi retomada na base III da lei n.º 824, com data de 8 de Setembro de 1917, que admitia a criação de escolas primárias rurais que ministrassem o ensino primário e iniciassem à profissão agrícola. A idade mínima para admissão era de sete anos. Tais ensejos foram contudo de reduzido impacto e não constituíram um movimento organizado.

<sup>4</sup> *Apud* Casimiro Manuel Martins Amado, *O Debate acerca da Escola Única, na Imprensa Portuguesa* (Évora: Universidade de Évora, 1991), 56.

Leonardo Coimbra (que foi ministro da instrução, em 1919 e, de novo, entre novembro de 1923 e Janeiro de 1924) defendia que o ensino assegurasse um mínimo de instrução a todos e um máximo aos mais capazes, independentemente da origem.<sup>5</sup> Caberia ao ensino primário superior assegurar um ensino vocacional.

António Sérgio, ministro da Instrução (1923-1924), propunha que a escola fosse integrada no meio através de uma educação pelo trabalho —a Escola Única pelo Trabalho. Escrevendo em 1953 em defesa de uma economia cooperativa assente na autonomia económica, António Sérgio referia que nada do que escrevera desde 1911 em matéria de pedagogia escolar tinha sido respeitado, e reincidia numa pedagogia escolar com base na autonomia cívica dos escolares, influenciada «pela vida civil, dos nossos concelhos antigos, dos nossos municípios modernos, e na organização democrática das cooperativas de hoje».<sup>6</sup> Propunha a criação de uma Junta das Escolas Experimentais, que cultivassem a autonomia dos alunos, tal como sucedia nos métodos de Dalton e de Winnetka. A escola daria curso à

educação para o trabalho, através do trabalho: e só como instrumento da educação para o trabalho se ensinariam as artes da leitura e da escrita, e de maneira alguma como fins em si. A leitura e a escrita, desligadas de uma autónoma educação no trabalho, feita na liberdade e para a liberdade, integradora dos jovens no seu ambiente rural, levam os rapazinhos a fugir dos campos.<sup>7</sup>

Levando mais longe o plano de integração entre escola e desenvolvimento local e regional, António Sérgio propunha um regime de autonomia cívica. A autonomia deveria ser preparada nas escolas primárias. Para isso, «nos rincões rurais conviria que a actividade escolar primária tomasse como centro o lavrador como tal, a sua lida rústica, agregados

<sup>5</sup> Cf. Marques Teixeira [Manuel Marques Teixeira de Oliveira], *Leonardo Coimbra e a Escola Única* (Porto: Edições Marânus, 1961), 46.

<sup>6</sup> António Sérgio, *Obras Completas. Democracia. Diálogos de Doutrina Democrática. Alocução aos Socialistas. Cartas do Terceiro Homem* (Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974), 189.

<sup>7</sup> Sérgio, *Obras Completas*, 189-190.

os alunos em comunidades de trabalho».<sup>8</sup> Em contrapartida, «nas escolas das cidades se deveriam ter em conta as actividades características do agregado urbano; e na orla do mar as operações da pesca».<sup>9</sup> De modo específico, António Sérgio argumentava que, nas escolas rurais, «a base do processo de instrução primária seria o trabalho no horto escolar, sendo inconveniente a simples difusão da arte da leitura».<sup>10</sup> Retomava assim, de modo actualizado, os argumentos que havia sustentado cerca de quarenta anos antes e concluía que a formação profissional deveria ser introduzida no ensino de continuação, ou no ensino primário superior, pois que este grau de ensino deveria também assegurar a educação geral.

Nos textos republicanos, a temática da Escola Única surge frequentemente associada à educação popular, estando em questão a compatibilidade entre uma alfabetização comum e uma diferenciação escolar. A educação popular reportava ao imediatismo e ao utilitarismo das noções adquiridas. No âmbito da *Seara Nova*, tomando como representativo o depoimento de Ferreira de Macedo, era esperado que a educação popular assegurasse «ao indivíduo toda a soma de elementos necessários para que ele form[ass]e de si, da sociedade e do universo, a concepção mais perfeita que comporte a civilização contemporânea, a personalidade do indivíduo e o seu meio».<sup>11</sup> Com objectivo de promover a alfabetização, atingindo populações que não dispunham de escola, os diferentes governos republicanos socorreram-se do Movimento das Escolas Móveis.

Conforme comprova José António Afonso, a República reiterou a diversidade entre os mundos urbano e rural, mas modelou a oferta escolar. Houve circunstâncias, a partir de 1918, em que a oficialização do Movimento das Escolas Móveis correspondeu a um ensino alternativo para o mundo rural.<sup>12</sup> Conclui José António Afonso que o fomento da alfabetização, através desta modalidade de oferta escolar, não (pre)determinava uma escola reduzida ou menor para o mundo rural. A multiplicação des-

<sup>8</sup> Sérgio, *Obras Completas*, 255.

<sup>9</sup> Sérgio, *Obras Completas*, 255.

<sup>10</sup> Sérgio, *Obras Completas*, 275

<sup>11</sup> En Mário Sottomayor Cardia (org., prefácio e notas), *Seara Nova. Antologia: pela Reforma da República (1) 1921-1926* (Lisboa: Seara Nova, 1971), 343.

<sup>12</sup> José António Afonso, *Escolas Rurais na 1.ª República Portuguesa (1910-1926): discursos e representações sobre a periferia* (Santo Tirso: Whitebooks, 2016).

ta oferta escolar estava também associada aos Professores Livres. A modalidade de Escola Móvel foi frequente no ensino agrícola e profissional.

Como foi já referido, a Escola Única era o modelo consignado na *Proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional*, também conhecida como Projecto Camoesas, apresentado no Parlamento em 1923. Este projecto, que não chegou a ser aprovado no Parlamento, tinha entretanto merecido aprovação no Congresso da União do Professorado Primário, realizado em Leiria, em Agosto daquele mesmo ano. Para a União do Professorado Primário, a Escola Única garantiria o direito à educação, respeitando as aptidões e os méritos de cada um, e asseguraria uma orientação profissional conforme às respectivas capacidades.<sup>13</sup>

## ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Na primeira metade do século xx, Portugal mantinha-se um país essencialmente rural e o combate ao analfabetismo frequentemente confundiu ruralismo com arcaísmo e menoridade cívica. Esta polémica, com origem e repercussões na escolarização das populações rurais, surgia, em regra, associada à polémica da Escola Única. Os núcleos urbanos estavam, de uma forma geral, servidos de escolas elementares e, em alguns casos, complementares. A distinção entre urbano e rural acentuava-se na falta de oportunidade, na dificuldade de acesso, mas não necessariamente na desvalorização da formação escolar. Com efeito, também para os estratos da população mais empobrecidos, mesmo que urbanos, e para uma parte significativa das populações rurais, o saber ler, escrever e contar, quer obtido de modo informal quer através da frequência escolar, não se traduzia necessariamente numa melhoria de vida.

O escritor Aquilino Ribeiro, conhecedor da realidade e da mentalidade dos «rústicos», foi partidário incansável da cultura e do progresso como meios de humanização. Interviera, numa contenda de ideias, em benefício da alfabetização e das virtualidades antropológicas e sociais da aculturação escrita. Fizera-o, reagindo ao editorial, de 9 de Janeiro de 1927, de *O Século*. Nesse editorial, era reconhecido que «a vaga de analfabetismo que sufoca a sociedade portuguesa é intolerável. Constitui

<sup>13</sup> Cf. Áurea Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)* (Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/ Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984), 57.

para este país uma vergonha sem nome» e, apesar dos esforços da República, «a situação de Portugal, no campo do ensino primário, é mais que humilhante, porque chega a ser vexatória». Aproveitando o ensejo, Aquilino Ribeiro publicou, no editorial de 10 de Janeiro do mesmo jornal, um artigo polémico que intitulou «Do absurdo de criar escolas». Nesse artigo, procurou demonstrar as anacronias do processo de desenvolvimento histórico de inspiração exógena, contrapondo os mundos rural e urbano. Relativamente ao primeiro, afirmou:

Todos nós, que nos criámos hábitos de civilizados, nos lastimamos a justo título das estradas que não são mais que ravinas, quando deviam ser alcatroadas, das escolas que não são suficientemente sumptuosas para ensinar os nossos filhos a ser gente, de todo esse pseudo-progresso bunda, reles, caótico, com que andamos a presumir europeus. [Mas] A aldeia portuguesa —o Norte, salvo a mancha das cidades e das vilas parasitárias— é isto, um conglomerado triste, selvagem, paupérrimo, que ofende toda a criatura de bem, que tenha o sentimento de solidariedade, já não digo humana, mas de raça.<sup>14</sup>

Ressalvava Aquilino Ribeiro que a causa desta situação era atribuída à falta de instrução. No entanto, este escritor —ele que, nas suas obras, glosou a sabedoria do mundo rural e recriou os mais profundos traços de carácter, virtude e honra que embelezavam a alma dos rústicos— advertiu que «a escola, por si só não resolve o problema do analfabetismo». Antes a questão deveria ser colocada na utilidade dessa aprendizagem. Desafiando o leitor, interrogava-se: «Para quê aprender a ler e a escrever naqueles lugares onde não há necessidade de ler e escrever?» E antes que a resposta surgisse ambígua, Aquilino Ribeiro empenhava a sua autoridade de humanista e voz do progresso afirmando:

No dia em que saber ler e escrever lhe seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau, nesse dia as escolas, as más anti-higiénicas e lóbregas escolas de Portugal abarrotarão de estudantes. Essa utilidade, é intuitivo, só pode obter-se mercê de medidas gerais de fomento, estradas, camin-

<sup>14</sup> *O Século*, 10 de Janeiro de 1927.

hos-de-ferro, indústrias e mais aquisições da vida moderna, coisas estas, com o alfabeto, confluente e conexas dum só progresso.<sup>15</sup>

De facto, no combate pela extinção do analfabetismo, o pretexto de que as causas do analfabetismo eram atribuídas à inexistência de escolas tornou frequente a confusão entre aculturação escrita e escolarização. Assim, no oposto do combate pelo fomento escolar que assegurasse o nível elementar de alfabetização, com sentido humanista e integrador da aculturação escrita (causa que mereceu o empenho de alguns periódicos e a dedicação de vozes como Aquilino Ribeiro), estavam periódicos e correntes de opinião que defendiam a preservação do arcaísmo e do isolacionismo rurais, como reserva moral e de nacionalismo. Para estes, a escola era interpretada como meio de fuga, pelo que não apenas se opunham à escola única, quanto sustentavam uma alfabetização que mantivesse o ruralismo como reserva moral.

## A ESCOLA NO MUNDO RURAL

Como referido, as Escolas Móveis contribuíram para a ampliação de alfabetização quer dos adultos quer das próprias crianças em idade escolar, ainda que delas tenham beneficiado sobretudo os núcleos urbanizados e as sedes de concelho. Foram extintas pelo Decreto n.º 18819 de 5 de Setembro de 1930, passando a ser autorizada a criação de escolas temporárias, ‘escolas incompletas’, nas povoações rurais que tivessem, no mínimo, 30 crianças em idade escolar. Para que estas escolas funcionassem, bastaria que a leccionação fosse assegurada por uma pessoa que «possu[ísse] a necessária idoneidade moral e intelectual». Em 1931, estas escolas foram convertidas em Postos de Ensino, continuando a assegurar o 1.º grau escolar (3 anos). A escola regimentalizada do Estado Novo foi sendo acomodada ao destino pátrio e reduzida a um *minimum* socio-cultural. A ideia de reserva do mundo rural foi alimentada por diversos meios, mas não foi determinante.

A controvérsia em torno da Escola Única foi prolongada pela década de 30. Como negação e em contraponto à Escola Única do Trabalho defendida por António Sérgio e que pressupunha adaptações regionais

<sup>15</sup> *O Século*, 10 de Janeiro de 1927.

alguns sectores conservadores lançaram a ideia de escola regional, como mais favorável no combate ao analfabetismo e à preservação da portugalidade. Neste quadro, em o jornal *A Voz*, Manuel Múrias, que foi professor da Escola Normal Primária de Lisboa, defendeu a escola regional, correspondendo às características e às necessidades de cada região.<sup>16</sup> Também Marcelo Caetano, que veio a ser Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa, Ministro e Primeiro-ministro, sucedendo a Salazar, defendia, por contraponto à Escola Única, uma escola que assegurasse o direito das famílias.<sup>17</sup>

Datam do ano de 1933 um pequeno tratado sobre a organização da Escola Única, da autoria de Mário de Oliveira,<sup>18</sup> e a publicação de uma conferência proferida, em Aveiro, por Álvaro Sampaio.<sup>19</sup> Na conferência «A Escola Única», proferida em 1935 na Sociedade de Estudos Pedagógicos, Bento de Jesus Caraça (destacado intelectual e cientista, Presidente do Conselho Administrativo da Universidade Popular Portuguesa), argumentando com base na psicologia, na pedagogia científica, na democracia e na salvaguarda das capacidades de cada um, defendeu de modo intransigente a Escola Única, pois que

a natureza humana é una e todo o ser humano é, por consequência, portador dos mesmos direitos; a todos deve, portanto, ser proporcionada a completa aquisição dos conhecimentos que lhe permitem viver dignamente a vida, conforme as suas capacidades - uma só condição, uma só dignidade, uma só escola.<sup>20</sup>

Admite Fernando Rosas que «não há, talvez, nada mais absurdamente demagógico no Portugal salazarista dos anos 30 do que o discurso ideológico, conservador, e agrarista sobre o mundo rural e a vida campe-

<sup>16</sup> Cf. José Salvado Sampaio, *O Ensino primário 1911-1969. Contribuição Monográfica, volume II, 2.º período-1926-1955* (Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica, 1976), 21.

<sup>17</sup> Cf. Casimiro Manuel Martins Amado, *O Debate acerca da Escola Única, na Imprensa Portuguesa* (Évora: Universidade de Évora, 1991), 104.

<sup>18</sup> Cf. Mário de Oliveira, *A Escola Única. Uma ideia pedagógico-social* (Lisboa: Casa Editora Papelaria Fernandes, 1933).

<sup>19</sup> Álvaro Sampaio, *A Escola Única* (Aveiro: Gráfica Aveirense, 1933).

<sup>20</sup> Bento de Jesus Caraça, *Conferências e outros escritos*, 2.ª edição (Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, 1978), 105.



sa».<sup>21</sup> Era no mundo rural que as taxas de analfabetismo e a mortalidade infantil, associadas à pobreza e às más condições de higiene e alojamento, se acentuavam. O Mundo Rural era no entanto motivo de controvérsia. Se em algumas circunstâncias foi aglutinado, noutras foi objecto de reconhecimento da diferença, quer de região para região quer em face do mundo urbano. O Estado Novo, ao adoptar uma doutrina unitária e um regime corporativo, visou resolver a controvérsia. O ruralismo deveria permanecer nas economias regionais e na complementaridade orgânica. A Escola era unitária, mas o Professor, para além de ensinar, deveria prosseguir a tarefa moralizadora e morigeradora das populações rurais. Também era esperado que levasse alguma informação científica e técnica às populações. Partindo de uma análise dos manuais escolares, João Formosinho conclui que a mentalidade rural foi intensificada.<sup>22</sup>

O periódico *Escola Portuguesa*, publicado semanalmente entre 1934 e 1958 e mensalmente entre 1958 e 1974, da responsabilidade da Direcção Geral do Ensino Primário e considerado *Boletim do Ensino Primário Oficial*, nos termos do Decreto-lei n.º 22369, de 30 Março de 1933, prosseguiu uma via de não diferenciação para o mundo rural. Todavia, ficou povoado de estudos, proclamações, noticioso onde ressaltava o contraste entre aldeia e vila/cidade, entre rural e urbano. Ao longo da publicação, o rural foi frequentemente objecto e referência e pode observar-se uma sistemática focalizada no rural.

As Casas do Povo eram os locais onde os Professores deveriam prosseguir a missão civilizadora, como resalta do depoimento de Alberto Eugénio Vaz Pires, professor da Escola do Magistério primário de Bragança, publicado na *Escola Portuguesa* n.º 782, de 20-10-1949: «O professor tem na Casa do Povo a sua 2.<sup>a</sup> tribuna, o 2.º baluarte de que pode e deve servir-se para espalhar a luz da civilização. O amor da Pátria, o culto do bem, as ideias progressivas».<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Fernando Rosas, «O Estado Novo (1926-1974)» em *História de Portugal* (Sétimo volume), dir. José Mattoso (Lisboa: Círculo de Leitores, 1994), 53.

<sup>22</sup> João Formosinho, *Educating for Passivity – a study of portuguese education (1926-1968)*, Ph.D. thesis, University of London [policopiado], 124-125.

<sup>23</sup> *Apud* Lília Alexandra Xavier Afonso Guedes, *Escola Portuguesa (1934-1957). Sobre a Política Educativa do Estado Novo* (Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação, 1998), 108.

Seria esperado que o professor fosse conselheiro, recebesse as autoridades quando de visita às aldeias, facultasse cuidados de vacinação, combate a infecções, resolução de pequenos acidentes. Frequentes vezes, o professor foi comparado ao agricultor, no ciclo de preparação da terra para a sementeira, na sementeira, no cuidado para a germinação e a frutificação, na colheita de fruto ou de resultados.

## MODELO ESCOLAR E ESCOLA ÚNICA

No quadro internacional, a Escola Única era objecto de estudos histórico-pedagógicos com teor apologético. Nesse sentido, merece referência a obra de Ducos Hippolyte, *Qual a razão da Escola Única*, obra traduzida para português em 1933, na qual o autor proclamava: «a Escola única tem por fim a cultura humana de todas as crianças de França».<sup>24</sup> Em 1935, fora traduzida para português a obra *A Revolução do Ensino pela 'Escola Única'*, da autoria de Pierre Flottes, com argumento de que «A Escola única, por muito diversa que se faça, produzirá, como consequência dos seus princípios, muitos diplomados».<sup>25</sup> Como referido, tal opinião não era todavia sufragada de modo uniforme no contexto das novas perspectivas pedagógicas e democráticas, que propugnavam por uma acção educativa contextualizada e diversificada.

A afirmação do Estado Novo em Portugal foi acompanhada pelo fomento agrícola, através de políticas de colonização e fixação rural, e através de campanhas como a Campanha do Trigo. A intensificação do aproveitamento agrícola levou ao limite do solo arável. Dando consequência ao fomento agrícola e à ruralização, na reorganização das estruturas administrativas do Estado Novo, a Lei n.º 1918, de 27 de Maio de 1935, continha as Bases do Ensino Rural. Tal ensino era destinado a transmitir noções gerais de agricultura e deveria variar de região para região. A lei, que não chegou a ser regulada, retomava um debate que vinha dos anos anteriores: o da escola regional.

No n.º 327 da *Escola Portuguesa*, datado de 30 de Janeiro de 1941, vinha transcrita uma circular da Direcção-Geral do Ensino Primário, em

<sup>24</sup> Hippolyte Ducos, *Qual a razão da Escola Única* (Porto: Tipografia Civilização, 1933), 174.

<sup>25</sup> Pierre Flottes, *A Revolução do Ensino pela «Escola Única»* (Porto: Editora Livraria Escolar Progressior, 1935), 207.

que era considerado pernicioso «o errado conceito, que nos meios rurais se formou, de que só nos centros citadinos se encontra o bem-estar, como o é a fuga para estes dos elementos necessários à prosperidade das terras em que nasceram». De acordo com o discurso oficial, os aldeãos tomavam a escola como meio de libertação, pois que:

a caneta era para eles a nova enxada, que não caleja as mãos nem lança terra para as costas e dá mais e melhor que comer. Se a escola coopera nestas loucas aspirações paternas, torna-se elemento prejudicial ao meio por alimentar o vício do urbanismo, rarefazendo de braços úteis a terra, que, sem eles, empobrece.<sup>26</sup>

A reserva moral e de regime com que foi contemplado o mundo rural correspondia a uma incapacidade do país em regenerar-se e modernizar-se. A extensão colonial surgia como prolongamento do regime corporativo assente numa forte hierarquia social, contraponto à Europa e ao Ocidente escolarizado, culto, tecnológico, urbano e enriquecido.

No âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a que já se fez referência, foi exarada uma determinação por parte do Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Henrique Veiga de Macedo, nos seguintes termos:

1.º A Direcção-Geral do Ensino Primário, os directores dos distritos escolares e os inspectores deverão redobrar de esforços para que a escola rural se não desligue do meio em que actua, antes se integre nele, compreendendo-o e estudando-o, de modo que seja possível provocar nos alunos marcado interesse pelos trabalhos agrícolas e amor consciente pela vida dos campos.<sup>27</sup>

Entre outros aspectos, tal orientação visava impedir que o combate ao analfabetismo favorecesse a fuga para as cidades. Junto de cada escola deveria funcionar uma horta escolar.

<sup>26</sup> *Apud* Sampaio, *O Ensino Primário 1911-1969*, 48-49.

<sup>27</sup> *En Plano de Educação Popular VI. IV Reunião Anual dos Funcionários Superiores do Ensino Primário. Directivas dadas por Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Educação Nacional* (Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1954), 196-197.

Enfim, sistematizando o que tem vindo a ser constatado, conclui-se que, em Portugal, na viragem de Oitocentos, a agricultura absorvia 60% da população e havia 40% de analfabetos. Até meados do século XX, os índices de ruralidade em termos demográficos, económicos e de desenvolvimento eram os mais acentuados. Na década de 60, prosseguindo a tendência iniciada ainda na década anterior, «a economia portuguesa registou um crescimento superior à média do crescimento das economias dos países industrializados da Europa».<sup>28</sup> No entanto, em todo este longo tempo, não houve uma resposta escolar qualitativamente diferenciada para os universos urbano e rural.

A escola estabeleceu com a sociedade uma relação de exogenia. No quadro do Oitocentismo e do Republicanismo, o rural foi representado como arcaico, subdesenvolvido e de inevitável transformação. A escola dava curso a uma *vulgata* informativa de referente erudito, que incorporava uma pragmática urbana (configurados numa oficialização letrada) pouco facilitadora dos mecanismos de acesso, remediação, significação. Com o Estado Novo, a indeterminação face ao destino do rural reflectiu-se na implementação de uma escolarização minimalista e assim mesmo de orientação externa.

A historiografia da educação tem aqui algum contributo. Diferentes aspectos estão subjacentes à conveniência de equacionar uma relação escola-sociedade que vise ilustrar e dar a conhecer como a Escola Única portuguesa foi frequentemente objecto de contestação e de proposta de mudança. A acção e o produto escolar junto do mundo e da sociedade rural se não foram específicos também não foram uniformes. A história do ensino primário é central à Modernização ocidental e, por consequência, à modernização portuguesa, cuja evolução decorreu com assinaláveis variações na socialização da escrita e na progressão curricular, de segmento escolar para segmento escolar. Tais variações não permitem contudo iludir a manutenção de uma continuidade e de uma regularidade. Por outro lado, não deixam iludir ou despir de sentido a constatação de que convergem sobre a ruralidade e, por vezes, com a mesma perspectiva, olhares de diferentes disciplinas.

Poder-se-á perguntar se tais convergências resultam de transversalidades de uma mesma interpretação ou se, apesar da variação, não fazem

<sup>28</sup> Pedro Lains, *Os progressos do Atraso. Uma Nova História Económica de Portugal, 1842-1992* (Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003), 179.

parte de conceptualização comum. De idêntico modo, é possível atender a uma continuidade conceptual ou orgânica de período histórico para período histórico. Desta continuidade ressalta uma segregação ou mesmo a ocultação do rural, subsumido no ideário e no currículo oficioso da Escola Única.

Uma leitura sistemática e crítica dos exemplares da revista *Escola Portuguesa* publicados no quinquénio de 1934 a 1939, período que corresponde à institucionalização do Estado Novo, permite comprovar que o rural era assunto de abordagem frequente, ainda que apresentado de forma indirecta. Uma dessas referências indirectas era a contraposição ao mundo urbano, apontado como perigoso e imoral. A análise da *Escola Portuguesa* permite de igual modo inferir que, pelo estatuto de periódico oficioso destinado a informar e normalizar, era aos profissionais espalhados pelo mundo rural que, verdadeiramente, se destinava esta revista.

Partindo da história da educação, observa-se que houve em torno da escolarização do rural uma diversidade de perspectivas, dependendo dos níveis de ensino e dos modos de descrever e apresentar o mundo e a realidade rural no plano curricular. A diversidade reporta também à variação de olhares, em função das distintas perspectivas pedagógicas e científicas. Da alfabetização até às classes escolares avançadas, o modo de incorporação variou: descrição, comparação, modelo. No plano disciplinar, é possível inventariar estudos e investigadores que tomaram em atenção a especificidade do rural, gerando uma construção semântica própria, ainda que nem sempre inteiramente distinta da do mundo urbano. Há estudos e investigadores que, aplicando marcos conceptuais gerais e fazendo uso de instrumentos analíticos comuns, demonstraram e ilustraram a existência de características típicas do mundo rural.

O modelo escolar foi uniforme, mas a historiografia não é uníssona sobre o rural. Também o mundo rural não foi uniforme, nem de conjuntura para conjuntura, nem no âmbito de uma mesma conjuntura. No plano curricular, pode aventar-se uma tónica geral: os textos, os tópicos e os programas escolares tenderam a representar o rural como tradição e mundo a descobrir. O processo escolar incluiu descrições e visitas de estudo, que tanto acentuam o contraste com a realidade urbana quanto caracterizam o rural como um tempo e um modo de vida saudável, idílico.

## O MUNDO RURAL: ESCOLARIZAÇÃO REDUZIDA

A uniformidade do modelo escolar comportou ajustamentos, de que resultou porventura uma escolarização menos exigente e mais reduzida. Com o Estado Novo, a ampliação escolar através da multiplicação de Postos Escolares foi apresentada como medida económica e tendente a fazer crescer rapidamente o número de alfabetizados. O mais controverso, porém, foi o processo de recrutamento dos docentes, que, sem uma formação prévia (curricular ou pedagógica), eram inseridos na instituição escolar. O recrutamento dos Regentes era feito através da aprovação em exame de habilitação correspondente à Instrução Elementar, o que nem assegurava que tivessem tido um percurso escolar, nem que soubessem leccionar. O resultado da acção docente dos Regentes corresponderia a uma alfabetização elementar, a qual, para a generalidade dos alunos, se tornava inconsequente na prossecução de estudos.

Pelo Relatório que a inspectora Áurea Judite do Amaral enviou ao Director Geral do Ensino Primário, relativo aos Exames de Aptidão para Regentes dos Postos de Ensino realizados em Viana do Castelo (entre 25 de Agosto e 1 de Setembro de 1936), fica-se informado que concorreram 54 candidatos, sendo 27 do género masculino e 27 do género feminino. Foram aprovados 22 candidatos, sendo 15 do género masculino e 7 do feminino. Reprovaram cerca de 55% dos candidatos. Procurando uma interpretação para aqueles resultados, a Inspectora não atenta propriamente na percentagem global de reprovações, mas na discrepância entre o género masculino e o feminino, que atribui ao facto de que, «na maior parte, os candidatos pertenceriam ao meio rural, onde a cultura das raparigas é, por via de regra, mais descurada. Aí deve estar a diferença; os candidatos do sexo masculino tinham maior cultura».<sup>29</sup> Em idênticas circunstâncias, o Inspector que presidiu aos exames no distrito de Bragança relatou que foram admitidos à Prova 36 candidatos (5 do género masculino e 31 do feminino), tendo sido aprovados apenas 28%. Já no ano de 1935, os relatórios dos inspectores aos exames realizados em Faro davam nota da insuficiente preparação dos candidatos. Foram admitidos 18 dos 44 candidatos a provas e as debilidades eram sobretudo acentuadas na língua portuguesa. Como referido, parte desses candidatos eram oriundos das regiões rurais, pelo que a endogenia do mundo rural não seria auto-suficiente para a regeneração escolar. O en-

<sup>29</sup> *Escola Portuguesa*, Ano III, n.º 105, 22/10/1936.

sino escolar incide sobre a norma linguística e era, sobretudo, em língua materna que se acentuavam as falhas dos examinados.

Na Lei n.º 1969, de 20 de Maio de 1938, que continha as bases da Reforma do Ensino Primário, ficava reiterado que os Postos Escolares não eram Escolas. Ficava aberta a possibilidade de, no final de cinco anos de trabalho, os Regentes poderem requerer Exame de Estado, no qual seria tomada em atenção a experiência pedagógica e a formação entretanto obtida. Como princípio geral ficava estipulado que a habilitação de professores e regentes «terá sentido imperial, corporativo e predominantemente rural, abrangerá aprendizagem dum ofício e, na medida do possível, a prática da psicotecnia, para se descobrir a aptidão natural dos alunos».<sup>30</sup>

Criados pelo Decreto n.º 20.604, de 09 de Dezembro de 1931, os Postos de Ensino foram convertidos em Postos Escolares pelo Decreto n.º 27279, de 24 de Novembro de 1936. A expansão da rede escolar através da modalidade de Postos Escolares foi intensa. Na década de 40 representavam 33% do total de escolas oficiais.<sup>31</sup> Os edifícios escolares de raiz, construídos no âmbito do Plano dos Centenários, obedecendo muito embora a um padrão arquitetónico, incorporavam uma feição regional no tipo de materiais e na disposição de alguns elementos decorativos.

Confrontando os relatórios das inspecções de 1948-49 e 1958-59, António Nóvoa inferiu algumas melhorias, nomeadamente no estado dos edifícios escolares, mas ressalva que os inspectores continuavam a fazer apreciações bastantes críticas em relação ao ensino primário nos meios rurais. Entre outros aspectos, designadamente a precaridade dos materiais didácticos e o pouco empenho das comunidades rurais na escola, os inspectores ressaltavam a ausência de inovação e de modernização pedagógica, por parte dos professores.<sup>32</sup>

A ruralidade estava presente na formação de professores e no ideário escolar mas de forma mitigada, como conclui Sandra Lima, analisando

<sup>30</sup> *Apud* Sampaio, *O Ensino primário 1911-1969*, 69.

<sup>31</sup> Cf. Áurea Adão, «A Escola em meio Rural no Portugal dos primeiros Anos do Estado Novo. A formação dos seus professores», em *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*, org. Flávia Obino Corrêa Werle (Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí), 280.

<sup>32</sup> António Nóvoa, «A “Educação Nacional”», 482-483.



os Editoriais dos primeiros cinco anos da Revista *Escola Portuguesa*.<sup>33</sup> A apologia do rural e a sua lenta evolução, ainda que povoada por pólos urbanizados cada vez mais notórios na paisagem, prolongou-se no imediato Pós-II Guerra, mas tornou-se insustentável a partir de final dos anos 50. No entanto, de acordo com a classificação adoptada no Recenseamento Geral da População, em 1960, a grande maioria da população portuguesa era rural. Nessa classificação, era tomado como centro urbano «a capital de distrito e a localidade qualquer que fosse a sua categoria legal (cidade, vila, etc.) que, na área urbana, demarcada pela Câmara Municipal respectiva, contasse 10000 ou mais habitantes».<sup>34</sup>

A uniformidade curricular foi também sustentada pela prática do Livro Único e pela correspondência escolar.<sup>35</sup> A escolarização elementar e a alfabetização de adultos haviam sido objecto de políticas específicas entre finais da década de 40 e o primeiro lustro da década de 50, de que resultaram uma aproximação acelerada ao cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos grupos etários infante-juvenis e uma notória melhoria de certificação escolar de adultos, reduzindo significativamente as taxas de analfabetismo. Foram políticas orientadas para a (re)construção e a participação cívica do Estado Corporativo, modelo desenvolvimentista sujeito a grande controvérsia, sobretudo por parte dos partidários da grande indústria e da agro-indústria.

Também neste sentido foi significativa a polémica gerada, nos anos finais da década de 60, em torno do Estatuto Jurídico das Corporações, lançado pelo Ministério das Corporações como instrumento de revitalização e de regulação do Estado Corporativo. As Ordens Profissionais, nomeadamente a Ordem dos Médicos e a Ordem dos Engenheiros, com Estatutos que salvaguardavam a especificidade —desde as condições de admissão até ao exercício profissional—, contestaram aquele Estatuto. Também o estatuto dos trabalhadores rurais foi objecto de controvérsia.

<sup>33</sup> Cf. Sandra Cristina Fagundes de Lima, «O Não dito: História da Escola primária Rural nas Páginas da Revista *Escola Portuguesa* (Portugal, 1934-1939)», *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 27, n. especial (2013), 109-142.

<sup>34</sup> INE, *Recenseamento Geral da População*, Volume II (Lisboa: INE, 1960), VII.

<sup>35</sup> Cf. Maria Isabel Aleixo & Maria do Céu Alves, «A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, através da Produção Escrita dos Alunos, de 1956 a 1960», em *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*, org. Flávia Obino Corrêa Werle (Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí, 2007), 335-369.

Entre 1950 e 1974, a população empregada no sector primário passou de 50% para 34% da população portuguesa activa. No mesmo período, a população dedicada ao sector secundário subia de 24% para 33%. A década de 60 abriu à mecanização e à modernização. Abriu, de igual modo, a experiências pedagógicas no âmbito da escolaridade obrigatória, seja para reformulação da uniformidade escolar, seja como ensino de continuidade. Estas experiências pedagógicas intentavam congregar um tronco comum com uma progressiva abertura vocacional e profissional. Nos termos do Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964, a Escolaridade Obrigatória foi ampliada para 6 anos. No entanto, o prolongamento da escolarização para o mundo rural foi no essencial obtido através do Ciclo Complementar da Instrução Primária (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> Classes), como aliás reconheceu o então Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Teles.<sup>36</sup>

## EDUCAÇÃO RURAL NO MUNDO

Ao longo da primeira metade do século xx, o mundo rural evoluiu de forma diversa de país para país e de continente para continente. Os países mais desenvolvidos eram os que apresentavam uma indústria, uma urbanização e um comércio desenvolvidos, mas eram também aqueles em que o mundo rural tinha vindo a perder influência, transformando-se, de modo análogo, na qualidade de vida e no crescimento orientado para um mesmo progresso. A economia e o desenvolvimento caminhavam em paralelo. A generalidade dos países em vias de desenvolvimento emergiam de uma economia basicamente agrícola, e a ruralidade era progressivamente interpretada como sinónimo de pobreza e como conservadora das assimetrias sociais e das hegemonias internacionais. O rural, como realidade assimétrica endógena, contraponto do urbano e alternativa para o desenvolvimento, ou, por outro lado, como local de pobreza e êxodo das populações, era objecto de uma preocupação internacional acrescida, coordenada pela UNESCO. Para a UNESCO, a redução do analfabetismo era um indicador do progresso cultural. Portugal apresentava a mais baixa redução de analfabetismo da Europa entre 1900 e 1940.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Cf. Inocêncio Galvão Telles, *Temas de Educação* (Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1966), 175-202.

<sup>37</sup> Cf. Plano de Educação Popular XVI, Série A, N.º 11, *Na Segunda Fase do Plano de Educação Popular. Discursos proferidos por SS. Exas o Ministro e o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, na reunião das Comissões Centrais e da Comissão Distrital de Lisboa da Campanha Nacional de Educação*

No ano de 1958, a UNESCO publicou o estudo *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales*.<sup>38</sup> Tratava-se do resultado do Inquérito dirigido pela Division des Recherches du Bureau International d'Éducation e a que haviam respondido 71 países. O questionário foi dirigido aos Ministérios de Instrução Pública e incidia sobre estabelecimentos escolares do ensino obrigatório, situados em zonas rurais. Estava organizado em seis secções, que configuram a escola como instituição educativa: administração escolar; organização escolar; planos de estudos, programas e métodos; pessoal docente; acção em benefício da igualdade de acesso à educação; diversos. No conjunto, eram doze quesitos, parte dos quais desdobrados em diversos itens. Do item administração consta a indagação sobre os critérios de delimitação entre o urbano e o rural.

As respostas contemplam, no essencial, o critério demográfico. Na Introdução àquele estudo, Roger Girod (membro da Division de Recherches du Bureau International d'Éducation) concluía: «tous les pays qui ont répondu à l'enquête s'efforcent de diminuer l'écart qui sépare les populations rurales des autres en matière d'éducation». A generalidade dos países aplicava os mesmos textos legislativos às populações rurais e às populações urbanas. Em alguns países, as actividades escolares eram orientadas nuns locais para actividades agrárias e noutros para a indústria em sentido amplo. Com base nos dados obtidos, os autores do comentário ao relatório aventavam a hipótese de que os países

dans lesquels tous les enfants normaux des zones rurales vont à l'école primaire et y restent autant d'années que ceux des villes doivent comprendre à peu près de tiers de la population mondiale totale et seulement une fraction bien moindre de la population rurale du globe. Il s'agit en effet des pays les plus industrialisés.<sup>39</sup>

Por contraponto, nos países que consideravam uma duração efectiva da escolaridade obrigatória menor que a urbana, os índices de frequência eram também mais reduzidos, podendo oscilar entre 80% e 50% o

*de Adultos, em 3 de Dezembro de 1955* (Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1955), 15.

<sup>38</sup> UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* (Paris/ Genève: Unesco/ Bureau International d'Éducation, 1958).

<sup>39</sup> UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales*, 13.

total de crianças das zonas rurais que não iam à escola. Roger Girod salientava o princípio geral de que a escolarização acompanhava o desenvolvimento económico e social dos diversos países e que eram os países mais industrializados que apresentavam uma escolarização universal.

No que reporta aos planos de estudo, a generalidade dos países mantinha os mesmos programas em todo o território, mas com adaptação ao meio —caso dos Estados Unidos da América, Suíça, Reino Unido, Países da América do Sul. Na União Soviética, eram consideradas as diferenças nos Abecedários e na orientação para a produção. No que se refere à remuneração, em muitos países, os docentes do mundo rural recebiam um reforço de salário. Havia países que sustentavam transportes escolares e apoios sociais às crianças com menos facilidade de acesso à escola, enquanto outros, nomeadamente os Estados Unidos da América e a Espanha, estavam a implementar sistemas de concentração dos alunos em centros escolares.

As autoridades portuguesas deixaram alguns quesitos sem resposta, talvez por não os considerarem ajustados. Àqueles a que responderam, designadamente o referente a diferenças quanto a organização escolar, responderam laconicamente «aucune différence»;<sup>40</sup> quanto aos planos escolares e ao pessoal docente, a mesma resposta lacónica: «pas de différence».<sup>41</sup> Em modo de síntese, os organizadores da publicação registavam que o Ministério da Educação Nacional de Portugal «declare simplement que dans ce pays, il n'y a pas en principe de différence entre les écoles des zones urbaines et celles des zones rurales; l'obligation scolaire s'applique de la même façon dans toutes les régions».<sup>42</sup>

Assim portanto, um país que considerava como rural a maioria da população e que apresentava uma diversidade económica progressivamente mais reconhecida (entre o Portugal Rural, o Litoral e o Urbano) não reconhecia, porém, uma diferenciação escolar positiva em face das assimetrias entre o rural e o urbano. A confusão entre «escola única» e «escola portuguesa» continuava a impedir o ajustamento curricular. Do receio do «terceiro instruído», para fazermos uso da expressão tão cara

<sup>40</sup> UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* 15.

<sup>41</sup> UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* 20 e 24.

<sup>42</sup> UNESCO, *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* 193.

a pensamentos críticos como o de António Sérgio e o de Michel Serres, continuava a resultar afinal um «terceiro dominado».

Como referido, a acentuada melhoria dos índices de alfabetismo, por meados do século xx, resultou da intensificação da escolarização infantil a partir da segunda metade da década de 40 e do Plano de Educação Popular, que incluía a Campanha de Alfabetização de Adultos, lançada a partir de 1952. Estes movimentos, que congregavam o Ministério da Educação Nacional e o Ministério das Corporações, estavam orientados para a revigoração do Estado Corporativo, quer junto das fábricas quer junto dos trabalhadores rurais e dos pescadores. Pelo Decreto-Lei n.º 40678, de 10 de Julho de 1956, o Ministério da Educação Nacional autorizava as Escolas de Serviço Social a criarem os seguintes cursos: a) Curso de Serviço Social; b) Curso Geral de Educação Familiar; c) Curso Normal de Educação Familiar (Art.º 3).<sup>43</sup> Posteriormente, foram criados Cursos de Agentes de Educação Familiar Rural, nas Escolas D. Luiz de Castro, em Braga; Escola de Formação Social de Leiria; Escola de Formação Social de Lamego. Na criação destes cursos estava reflectida a influência da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), criada em 16 de Abril de 1948, e de que Portugal era membro fundador. A questão do analfabetismo estava ligada ao combate à pobreza e ao fomento do desenvolvimento. A necessidade de uma melhoria geral da qualidade de alimentação da população portuguesa, com relevo para a melhoria da produção agrícola, fora assinalada pelo estudo *Problema Alimentar Português*, publicado pela Direcção-Geral dos Serviços Agrícolas (1950).<sup>44</sup>

## CONCLUSÃO

A relação entre Escola Única e educação rural, designadamente em Portugal, reporta a comunicações e contrastes que resultam dos quadros histórico-pedagógicos, mas também das indeterminações político-ideológicas, quer por parte dos regimes republicanos e democráticos quer por parte dos governos centralizados e totalitários, ditos Estado Novo. Não houve uniformidade, nem continuidade quanto à representação

<sup>43</sup> *Diário do Governo* n.º 143, I Série, de 10 de Julho de 1956.

<sup>44</sup> António Sérgio, *Obras Completas*, 149.

científico-pedagógica do rural ou quanto à inclusão do rural no currículo escolar. Se o caso português não é isolável, nem poderá ser tomado como exemplo, então a problemática é mais ampla e transversal. O que verdadeiramente estava em questão era o destino histórico do mundo rural e era a relação entre escola e mundo rural. A instituição-escola foi interpretada como exógena. O cumprimento escolar era um processo de elevação, cuja certificação era factor de mobilidade. O modelo de desenvolvimento histórico gerou um alinhamento e uma secundarização do rural face ao urbano; da agricultura face à indústria; da total substituição da economia de troca pela mercantilização.

A cultura rural serviu a Escola Activa, nos planos material e simbólico, possibilitando ensino de coisas, excursões escolares, manipulação e construção de artefactos educativos. Comportou uma profissionalização, mas a escola trazia subjacente um outro modelo desenvolvimentista. Com efeito, foi no âmbito da Escola Activa inspirada nos Centros de Interesse de Decroly que, como suporte para um ensino intuitivo, as Escolas de Magistério Primário e a Inspeção Escolar recomendavam que os professores tomassem em atenção a realidade local. Tal influência ressalta de alguns trabalhos dos alunos, nas décadas de 40 e 50, em Portugal, designadamente a correspondência escolar; mas a educação rural não foi parte do modelo escolar.

Pelo Inquérito da UNESCO, de meados do século, quando cerca de 30% da população mundial vivia em cidades, fica a saber-se que, para os países desenvolvidos, a escolarização básica estava adquirida e que a relação entre o mundo rural e o mundo urbano e mesmo entre a economia agrícola e a economia industrial e mercantil traduzia grandes desigualdades e assimetrias. No entanto, a urbanização tendia a acelerar, como veio a acontecer, pois que, na actualidade, mais de metade da população mundial vive em grandes centros urbano-industriais. A instituição-escola assegurava uma educação básica, no essencial comum, ajustando-se a nível didáctico e organizacional. As inter-relações entre as geografias rural e urbana, articuladas pela aculturação escrita e pela cultura escolar, eram de ordem cultural, administrativa, judicial, cívica.

A escolarização do rural não pôde deixar de acompanhar a escolarização urbana. As assimetrias acentuavam-se na razão inversa ao desen-

volvimento. O ensino agrícola era de continuidade e matéria da educação secundária. O período compreendido entre 1950 e 1970 foi de excepcional crescimento na economia mundial, acelerado pela industrialização<sup>45</sup>. Do Inquérito da UNESCO ressaltam, enfim, a maturidade do institucional escolar e o significado da escola-instituição como meio e indicador de desenvolvimento. A escola era, desde então, uma causa, senão a causa da UNESCO. Educação, na polissemia do termo (aculturação, emancipação, promoção, participação), era sinónimo de desenvolvimento.

Em Portugal, não obstante a percentagem da população rural, observa-se que, no plano formal, houve uma quase-ignorância do rural como mundo humanizado, com cultura, economia e destino próprios. Uma aproximação sumária ao ideário da reforma escolar iniciada com a Ditadura Militar e prosseguida com o Estado Novo evidencia aspectos onde a ruralidade foi tomada como objectivo e linha de horizonte, seja como tradição e reserva moral, seja como impedimento do êxodo para as cidades. Da Ditadura Militar para o Estado Novo houve continuidade na ampliação da oferta escolar, através de estruturas escolares precárias que facultavam um *minimum* curricular. Os Postos de Ensino deram lugar a Postos Escolares, disseminadas pelo país rural. Os Postos Escolares, ainda que tenham sido também criados em populações peri-urbanas, eram pequenas unidades de ensino isoladas, multigraduadas, confiadas à figura do Regente Escolar. Asseguravam uma escolarização reduzida e só pontualmente transformativa do local. A escolarização, em pouco serviu a endogenia. Caminhou na direcção do urbano, do industrial, do terciário. Foi entre as populações rurais que as taxas de analfabetismo e o incumprimento escolar tardaram a desaparecer. ■

### **Nota sobre o autor**

JUSTINO MAGALHÃES, Historiador da Educação, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Domínios de investigação e publicação: História da Educação e da Escolarização; História da Alfabetização; História do Livro Escolar; História das Instituições Educativas; História do Local e do Município Pedagógico.

---

<sup>45</sup> Cf. Chris Freeman e Francisco Louçã, *Ciclos e Crises no Capitalismo Global. Das Revoluções Industriais à Revolução da Informação* (Porto: Edições Afrontamento, 2003), 305.



## REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea. *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/ Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- «A Escola em meio Rural no Portugal dos primeiros Anos do Estado Novo. A formação dos seus professores». In *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*, edited by organização de Flávia Obino Corrêa Werle, 269-293. Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí.
- AFONSO, José António. *Escolas Rurais na 1.<sup>a</sup> República portuguesa (1910-1926): Discursos e representações sobre a periferia*. Santo Tirso: Whitebooks, 2016.
- ALEIXO, Maria Isabel y Maria DO CÉU ALVES. «A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, através da Produção Escrita dos Alunos, de 1956 a 1960». In *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*, edited by organização de Flávia Obino Corrêa Werle, 335-369. Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí, 2007.
- AMADO, Casimiro Manuel Martins. *O Debate acerca da Escola Única, na Imprensa Portuguesa*. Évora: Universidade de Évora, 1991.
- CARAÇA, Bento de Jesus. *Conferências e outros escritos*, 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, 1978.
- CARDIA, Mário Sottomayor. *Seara Nova. Antologia: pela Reforma da República (1) 1921-1926*. Lisboa: Seara Nova, 1971.
- DUCOS, Hippolyte. *Qual a razão da Escola Única*. Porto: Tipografia Civilização, 1933.
- FLOTES, Pierre. *A Revolução do Ensino pela "Escola Única"*. Porto: Editora Livraria Escolar Progredior, 1935.
- FORMOSINHO, João. «Educating for Passivity – a study of portuguese education (1926-1968)». PhD diss., University of London [policopiado], London, s/d.
- FREEMAN, Chris y Francisco LOUÇÃ. *Ciclos e Crises no Capitalismo Global. Das Revoluções Industriais à Revolução da Informação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- GUEDES, Lília Alexandra Xavier Afonso. *Escola Portuguesa (1934-1957). Sobre a Política Educativa do Estado Novo*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação, 1998.
- INE. *Recenseamento Geral da População*, Volume II. Lisboa: INE, 1960.
- LAINS, Pedro. *Os progressos do Atraso. Uma Nova História Económica de Portugal, 1842-1992*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.
- LIMA, Sandra, Cristina FAGUNDES. «O Não dito: História da Escola primária Rural nas Páginas da Revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934-1939)». *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 27 n. especial (2013): 109-142.

- MAGALHÃES, Justino. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVI-II-XX)*. Lisboa: Educa, 2010.
- «O Rural e a Escolarização em Portugal». *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 27, número especial (2013): 63-73. Consultado el 10 de febrero de 2017. <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27nEspeciala2013-p63a74>
- MARQUES TEIXEIRA [Manuel Marques Teixeira de Oliveira]. *Leonardo Coimbra e a Escola Única*. Porto: Edições Marânus, 1961.
- NÓVOA, António. «A “Educação Nacional”». In *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, [Nova História de Portugal – vol. XII], edited by Fernando Rosas, 454-519 y 538-542. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- OLIVEIRA, Mário de. *A Escola Única. Uma ideia pedagógico-social*. Lisboa: Casa Editora Papelaria Fernandes, 1933.
- ROSAS, Fernando. «O Estado Novo (1926-1974)». In *História de Portugal*, edited by José Mattoso, Sétimo volume. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
- SAMPAIO, Álvaro. *A Escola Única*. Aveiro: Gráfica Aveirense, 1933.
- SAMPAIO, José Salvado. *O Ensino primário 1911-1969. Contribuição Monográfica, volume II, 2.º período – 1926-1955*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica, 1976.
- *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição Monográfica. Volume II (2.º Período – 1926-1955)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica, 1976.
- SÉRGIO, António. *Obras Completas. Democracia. Diálogos de Doutrina Democrática. Alocução aos Socialistas. Cartas do Terceiro Homem*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974.
- TELLES, Inocêncio Galvão. *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1966.
- UNESCO. *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales*. Paris/ Genève: Unesco/ Bureau International d'Éducation, 1958.
- VVAA. *Plano de Educação Popular VI. IV Reunião Anual dos Funcionários Superiores do Ensino Primário. Directivas dadas por Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Educação Nacional*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1954.
- VVAA. *Plano de Educação Popular XVI, Série A, N.º 11, Na Segunda Fase do Plano de Educação Popular. Discursos proferidos por SS. Exas o Ministro e o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, na reunião das Comissões Centrais e da Comissão Distrital de Lisboa da Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 3 de Dezembro de 1955*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1955.

## DEMOCRACIA, RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y TERRITORIO RURAL: LA ESCUELA AGRÍCOLA COMARCAL VALENCIANA «LA SERRANÍA»

*Democracy, Pedagogical Renewal and Rural Territory: The Valencian Comarca Agricultural School «La Serranía»*

M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz<sup>¶</sup> y Andrés Payà Rico<sup>§</sup>

Fecha de recepción: 02/04/2017 • Fecha de aceptación: 05/05/2017

*Aprendimos a ver la importancia de lo que no se paga con dinero: levantarse para ver las escarchas del río [...]. Aprendimos a vivir con los placeres que no se compran, era importante la curiosidad, investigar [...].<sup>1</sup>*

**Resumen.** El surgimiento en Francia de las *Maisons familiales d'apprentissage rural* en los años 30 del siglo xx supuso la incorporación de la pedagogía activa y la cogestión a la formación profesional agrícola. Esta propuesta guiará las experiencias cooperativistas de las *Escuelas Agrícolas Comarcals* valencianas que se crearán en España en los últimos años de la dictadura franquista y se desarrollarán durante la transición política hacia la democracia, para dar respuesta a la demanda de una mejor formación y capitalización cultural del campo. Entre ellas cabe ubicar la existente en la población rural de Chulilla (Valencia), de la que nos ocupamos en el presente artículo y que ensayó acciones educativas de gestión democrática y renovación pedagógica. El análisis y estudio de esta breve pero significativa experiencia de la historia de la educación valenciana, nos muestra cómo una comunidad educativa puede construir una escuela crítica practicando la libertad y, de manera simultánea, mantener sus raíces. Recurriendo a las fuentes orales, hemos podido recuperar de la memoria de sus protagonistas, una parte de la historia de esta iniciativa cooperativa de educación rural, analizando tanto los presupuestos pedagógicos en los que se funda-

<sup>¶</sup> Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. Avenida Blasco Ibañez, 30, 46010 Valencia, España. m.carmen.agullo@uv.es

<sup>§</sup> Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. Avenida Blasco Ibañez, 30, 46010 Valencia, España. andres.paya@uv.es

<sup>1</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Ximo Sánchez. 7/06/2008.

mentaba (metodología activa, alternancia, cogestión, democracia, formación integral, etc.), como su desarrollo en la práctica cotidiana.

**Palabras clave:** Cooperativas de enseñanza; Educación rural; Formación profesional; Historia de la educación valenciana; Renovación pedagógica.

**Abstract.** *The emergence in France of the Maisons familiales d'apprentissage rural in the 1930s brought the inclusion of active pedagogy and codetermination to agricultural professional education. This approach impelled the experiments in cooperativism of the Valencian Escuelas Agrícolas Comarcales that were created in Spain during the last years of Franco's dictatorship, and that were further developed during the political transition to democracy, in order to meet the demand for improved education and cultural capitalization of the countryside. Among these experiences, it is worth noting that of the rural population of Chulilla (Valencia —the subject of the following study— as it shows the implementation of educational practices based on democratic management and pedagogical renewal. The analysis and study of this brief but meaningful experience in the history of Valencian education reveals the way in which an educational community is able to build a critical school where freedom is practiced while at the same time holding on to its origins. By resorting to oral sources, we have been able to recover the memory of their protagonists, a part of the history of this cooperative initiative of rural education, analyzing both pedagogical assumptions on which it was based (active methodology, alternation, codetermination, democracy, personal development, etc.), as well as its development in daily practice.*

**Keywords:** Educational cooperatives; Rural education; Vocational training; History of Valencian education; Pedagogical renewal.

## LA HISTÓRICA MARGINACIÓN DE LA ESCUELA RURAL Y LA FORMACIÓN AGRÍCOLA EN ESPAÑA

Uno de los ámbitos más abandonados por las autoridades educativas de España ha sido, sin lugar a dudas, el rural. Tanto la escuela ubicada en estos espacios, como la formación agrícola de sus habitantes, han estado de manera sistemática ignoradas, cuando no menospreciadas, desde los mismos inicios de la construcción del sistema educativo.

Si nos remontamos a la ley Moyano (1857) encontramos las primeras referencias a esta problemática. En su articulado, en el currículum de las escuelas de enseñanza primaria de niños se contemplan unas *Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio*, que serían impartidas se-

gún el carácter agrícola, industrial o comercial de las localidades en las que estuviera ubicado el centro docente. Al mismo tiempo, la ley incluía la asignatura de *Nociones de Agricultura* en el plan de estudios de formación del magisterio masculino.<sup>2</sup>

La obligatoriedad de cursar estas materias parece indicar una preocupación por parte del Estado por mejorar la formación de los agricultores, labradores y ganaderos que constituían en esos momentos el grueso del sector productivo. Sin embargo el hecho de impartirse mediante una enseñanza repetitiva, teórica, alejada de las necesidades y las prácticas reales, acompañada de escasez de materiales y manuales idóneos, y con un Magisterio escasamente preparado y motivado, condujo a un progresivo y acentuado divorcio entre escuela y sociedad rural.

Incluso la «revolución en la escuela» que propuso Rodolfo Llopis en la Segunda República, no afectaría de manera importante a las enseñanzas agrícolas ni a las zonas rurales. A pesar de las declaraciones de políticos y educadores sobre la necesidad de socializar el medio rural en los valores republicanos, y de edificar una escuela enraizada en el medio, las dificultades económicas y la corta duración de esta etapa histórica, hicieron que las esperanzas en ella depositadas se tornaran una vez más en frustración.

Aún así, y a pesar del fracaso global de la experiencia, de los años de la Segunda República, desearíamos mencionar algunos planteamientos que, en los últimos años del franquismo, serían recuperados por colectivos innovadores y se convertirían en guía de la renovación pedagógica de la formación agrícola.

Por una parte, destaca la reivindicación de la creación de escuelas en todas las poblaciones, entendiendo éstas como dinamizadoras de la sociedad rural. Así, el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) catalán recomendaba:

Crear en cada pueblo su escuela o escuelas de ambiente rural.  
 Crear escuela o escuelas politécnicas en el centro de cada comarca.  
 Crear la escuela práctica de agricultura en las localidades

<sup>2</sup> Arts.º 2 y 68 de la SECCIÓN PRIMERA: De los estudios, TÍTULO I: De la primera enseñanza, y Título III: De las facultades y de las enseñanzas superior y profesional (Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857).

bien situadas. Estudiar la conveniencia de concentración de escuelas en las comarcas de población diseminada.<sup>3</sup>

Y añadía, haciendo referencia a cual debía ser su orientación: «es vol que deixi de ser una còpia servil i empobrida de l'escola urbana per tenir la pròpia vida a partir de l'arrelament al medi que l'envolta, assajant nous plans de treball a partir dels recursos que ofereixen la natura i la vida».<sup>4</sup>

Así pues, en los años 30 del pasado siglo, podemos observar cómo ya se apuesta por una escuela enraizada en el medio, que utilice una metodología activa, crítica, opuesta a la tradicional pedagogía libresca, teórica y alejada de las prácticas agrícolas. En ella tendrían cabida los postulados de Pestalozzi, Decroly, Cousinet o Freinet; se abrían las puertas a nuevas experiencias como las Granjas-escuelas en donde el aprendizaje se realizaba sobre casos reales, o se intentaba que los manuales fueran sustituidos por ese gran libro que es la Naturaleza.<sup>5</sup>

Su finalidad era la de capacitar buenos profesionales, agricultores que supieran mejorar los cultivos de la tierra, gracias al aprendizaje de técnicas modernas y adecuadas, haciéndola más productiva, lo que redundaría en la economía local y nacional. Pero, sobre todo, se trataba de formar personas, hombres y mujeres que, más allá de una especialización, fueran ciudadanos críticos y activos. Un objetivo estrechamente vinculado a la dignificación de la profesión de agricultor, porque, a través de una estrecha relación entre el cultivo de la tierra y el amor a la misma, se buscaba provocar el deseo de la permanencia en las poblaciones, evitando con ello la emigración a las ciudades y el consiguiente despoblamiento de las zonas rurales.

Destaca, así mismo, el papel otorgado al maestro: misionero de la cultura —según la terminología de Rodolfo Llopis y Marcelino Domingo—, agente cultural, o, incluso, como prefería calificarlo, Herminio Al-

---

<sup>3</sup> *La Escuela Nueva Unificada. Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto con la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936* (Barcelona: Ediciones Españolas de la Revolución, 1938), 96.

<sup>4</sup> Josep González-Agàpito, Salomó Marqués, Alejandro Mayordomo y Bernat Sureda, *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002), 522.

<sup>5</sup> Juan Manuel Fernández Soria y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «El problema de l'escola rural durant la Segona República», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8 (2005): 29-62.

mendros, «maestro proletario». Denominaciones todas ellas que tienen en común la exigencia de una dedicación total a su tarea educativa, un compromiso con «la causa del pueblo, con una dedicación altruista que posibilite conseguir una auténtica educación popular».<sup>6</sup>

Desafortunadamente, el franquismo no centraría sus preocupaciones ni en la escuela ni en la formación del alumnado rural. Sólo algunos pedagogos destacados de la dictadura como Agustín Serrano de Haro o Adolfo Maíllo, redactarían estudios que recogían propuestas para mejorar la enseñanza en el campo, aunque, al no estar acompañadas de recursos materiales ni de voluntades políticas claras, ocasionarían su fracaso, manteniendo altos índices de analfabetismo, el progresivo abandono de las tierras y el éxodo a las zonas urbanas.

La formación profesional agrícola, como el resto de la formación profesional, se vería inmersa, en esta época, en una tupida red de leyes, centros e instituciones educativas que dificultaron su regulación y eficacia.<sup>7</sup> Recordemos que se promulgó la *Ley de Bases de Formación Profesional* (16/07/1949) mediante la que se institucionalizó el *Bachillerato Laboral* que sería impartido en los Institutos Laborales, en la que se incluían las modalidades agrícola-ganadera, marítimo pesquera e industrial-minera. El predominio de la agrícola-ganadera reflejaba la intención de mejorar la formación de los agricultores, debido a las exigencias económicas de esta etapa del franquismo. La existencia de dos bachilleratos, y de dos centros docentes separados para impartirlos, es una muestra del clasismo inherente a los presupuestos del nacional-catolicismo.

La posterior Ley de Formación Profesional Industrial (20/07/1955) establecería cuatro grados de enseñanza: *Pre-aprendizaje*; *Orientación y aprendizaje*; *Maestría y Perfeccionamiento*, impartidas en *Escuelas de Preaprendizaje*, *Aprendizaje y Maestría*, que dependían del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Pero se mantiene la diferencia entre centros *oficiales*, dependientes del Ministerio de Educación Nacional y *reconocidos*, pertenecientes a la

<sup>6</sup> Herminio Almendros, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, 145 (1934): 11.

<sup>7</sup> Andrés Payà Rico, «Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixò, Castelló) durant el franquisme», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010): 229-252.



Iglesia, a la Organización Sindical, a organismos privados, a empresas..., un auténtico caos que diversifica los currículums, las metodologías y las titulaciones.<sup>8</sup> Además, en todas las modalidades se aplicaba el principio de separación de sexos y feminización del currículum, adaptando, tanto el Bachillerato Laboral como las enseñanzas técnicas y contenidos a las consideradas características femeninas.<sup>9</sup>

Finalmente, en el contexto de la promulgación de la *Ley General de Educación*, de 1970, el aumento de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años y la educación permanente abrían diferentes posibilidades para la educación. En este sentido, el artículo veintiséis contemplaba para el bachillerato que «las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán también fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y se referirán a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutica-pesquera, administrativa, artística y otras que se consideren adecuadas».<sup>10</sup> Sin embargo, al mismo tiempo, la desafortunada política de las concentraciones escolares, continuaba provocando la despoblación del territorio rural.

La Ley también reformaba la Formación Profesional, dividiéndola en dos etapas: FP1 y FP2, que podían ser cursadas de manera independiente. La agrícola estaba incluida en los dos niveles, y sería impartida en centros específicos de formación profesional agrícola, en ocasiones ubicados en zonas rurales. Es a partir de este momento cuando surgen iniciativas renovadoras como las *Escuelas Familiares Agrarias* y los *Colegios Familiares Rurales*, de los que nos ocuparemos a continuación.

<sup>8</sup> Los centros oficiales eran los fundados y regidos por el MEN. Los no oficiales dependían de la Iglesia, del Movimiento, del Ejército, del Sindicato Vertical, de Diputaciones o Cabildos, Ayuntamientos y Mancomunidades, así como de Montepíos o Mutualidades de Previsión, Federaciones, empresas y entidades o personas privadas. Como muestra de este caos de centros educativos e Instituciones, recordemos que en 1950, respecto a la formación agrícola existían Institutos laborales (Bachillerato Laboral); Escuelas de Formación profesional, entre las que se incluían las de Capacitación Agraria; Formación Intensiva; Centros Sindicales de Formación Profesional..., pudiendo depender estos centros tanto del Ministerio de Trabajo, como del de Educación o Agricultura.

<sup>9</sup> Para ampliar la feminización de la enseñanza agrícola puede consultarse M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «De ignorada a necesaria: la formación profesional de las mujeres en el franquismo (1936-1975)». En *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*, ed. Sara Ramos Zamora (Madrid: Biblioteca Nueva, 2016), 45-72.

<sup>10</sup> *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

## INFLUENCIAS RENOVADORAS EN LA FORMACIÓN AGRÍCOLA: LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE LAS *ESCUELAS FAMILIARES* *AGRARIAS* Y LOS *COLEGIOS FAMILIARES RURALES*

Entre las diferentes propuestas de renovación pedagógica aplicadas a la formación agrícola cabe destacar, por su influencia en España, la de las *Maisons Familiales d'Apprentissage Rural* francesas, que surgieron en 1935 bajo la influencia del abad Granereau, en Lauzun, (Lot-et-Garonne, Francia).

Tres son los principios que caracterizarían este modelo, y que, en síntesis, serían:

- La *alternancia*: alternar períodos de residencia y convivencia del alumno entre la escuela y su domicilio (una semana o quince días en cada espacio).
- La *cogestión*: responsabilidad compartida de padres, alumnos y docentes, en la creación y sostenimiento del proyecto, tanto desde el ámbito económico como en el de la gestión administrativa.
- La adopción de una *metodología activa* concretada en el denominado *Cuaderno de explotación familiar o del medio*, que sustituiría a los libros de texto convencionales, estableciendo dobles vínculos entre escuela y familia, y una enseñanza agrícola y contenidos de carácter más general.

Las *Maisons* configuran, en síntesis, «una propuesta de escuela activa, que intenta una formación integral a través de la cooperación y la participación, permitiendo arraigar al alumno en su medio social».<sup>11</sup>

Su éxito hizo que en plena España franquista, de la mano de la Iglesia católica, se crearan los primeros centros *docentes* basados en su modelo pedagógico. Así, de los estudios que realizó el *Centro de Iniciativas para la Formación Agraria* (CIFA) de Sevilla, con una ayuda de la *Confederación*

<sup>11</sup> Para un mayor conocimiento de la propuesta puede consultarse: M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà Rico, «La influencia de las *Maisons familiales d'apprentissage rural* en las escuelas comarcales de formación agrícola valencianas (1973-2008)». En *Influencias francesas en la educación iberoamericana* (1808-2008), coord. José María Hernández Díaz, (Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, 2008), 275-288, y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà Rico, *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)* (Valencia: Universitat de València, 2012).

*española de Cajas de Ahorros*, surgieron en 1965 dos opciones diferentes, seguidoras con matices de la metodología francesa.

Una propuesta serían las *Escuelas Familiares Agrarias* (EFA), promovidas por Joaquín Herreros Robles, Felipe González de Canales y Francisco Molina Sánchez. Vinculadas al Opus Dei, fueron impulsadas por José María Escrivá de Balaguer «quien advertía la necesidad de promover la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los habitantes del medio rural». <sup>12</sup> Contaron con el apoyo económico de las cajas de ahorros y abrieron sus primeros centros *docentes*, *Casablanca* (Brenes) y *Molino Azul* (Lora del Río), ambos en la provincia de Sevilla, en octubre de 1967. Estas dos iniciativas se extendieron por el territorio español formando una amplia red de escuelas.

Otra opción fueron los *Colegios Familiares Rurales* (CFR) promovidos por D. Félix Silicio, consiliario de Acción Católica, y María Luisa Jolín, quienes abrirían los dos primeros colegios, también en octubre de 1967, en Medina de Rioseco y Tudela de Duero, en la provincia de Valladolid. En este caso, los vínculos con la Iglesia católica se establecen a través de los denominados movimientos apostólicos cristianos: JARC (Juventud Agrícola Rural Católica), HOAC (Hermandades Obreras de Acción Católica) y JOC (Juventud Obrera Católica). Su área de extensión fue Castilla y León y Galicia, <sup>13</sup> quedando agrupados en la *Federación de Colegios Familiares Rurales* (FCFR).

Ambas propuestas, siguiendo los tres principios de las *Maisons*, coinciden en basar su pedagogía en la adopción de la alternancia, la cogestión y los *Cuadernos de Explotación y del medio*, mientras que se distinguen en tres aspectos: las EFA siguen el precepto de la segregación de sexos, <sup>14</sup> implantan una uniformidad organizativa, y mantienen una ideología vin-

<sup>12</sup> Unión de Escuelas Familiares Agrarias (UNEFA) <http://www.uneфа.org> (consultado el 31-1-2017).

<sup>13</sup> A los colegios de Tudela de Duero y Medina de Rioseco se añadieron los de Mayorga de Campos y «El Pino» (Valladolid), Toro (Zamora), Santa María del Páramo, Posada del Bierzo, Gradefes, Carrizo de la Ribera, y Bárcena del Caudillo (León), Oropesa (Toledo), Frómista y Astudillo (Palencia), Aranda de Duero (Burgos), Barco de Ávila, Candeleda y Fresnillo (Ávila); Radales de la Vitoria, Liérganes, Arenas de Iguña y San Vicente de Toranzo en Cantabria; y Negreira y Vimianzo (A Coruña), Ribadavia, Celanova, Xinzo de Limia y Verín (Ourense). En «Situación del mundo rural. Los Colegios familiares rurales», *Militante: Apostolado Rural*, 95 (1974): 10.

<sup>14</sup> Recomendado en la Encíclica *Divinus Illius Magister* (31 diciembre 1929) para los centros católicos, lo que conllevaba fundar centros masculinos y femeninos.

culada al sector más conservador del catolicismo. Por su parte, los *CFR* establecieron la coeducación, la heterogeneidad en la organización, y el seguimiento de los presupuestos de la pedagogía de la liberación, en especial los de Paulo Freire. El objetivo final es, en ambos casos, formar integralmente al alumnado, trascendiendo la mera especialización profesional para educar personas.

Con sus coincidencias y diferencias, cincuenta años después se mantienen los dos modelos, agrupándose las *EFA* en la *UNEFA* (*Unión de Escuelas Familiares Agrarias*)<sup>15</sup> y los *CFR* en *COCEDER* (*Confederación de Centros de Desarrollo Rural*).<sup>16</sup>

## EL MODELO DE LAS MAISONS EN VALENCIA

En la provincia de Valencia, a finales del pasado siglo, existían escasos centros de formación profesional agraria. De carácter básico podemos mencionar dos escuelas primarias nacionales de orientación agrícola: la Granja Moroder (Montcada) y la del Pla del Pou (Paterna); así como el Instituto Laboral de Alzira (1951) donde se impartía la rama agrícola-ganadera. También existían, para la formación de jóvenes, dos *Escuelas de Capataces* (Catarroja, 1956, y Requena, 1961).

A rasgos generales, el panorama tendría que calificarse como desolador, ya que en una economía como la valenciana, que continuaba siendo eminentemente agraria, esta falta de capacitación repercutía en una escasa rentabilidad de la tierra cultivada y, en consecuencia, en el despoblamiento progresivo de las zonas rurales.

En los últimos años del franquismo, un grupo de personas vinculadas al movimiento cooperativo a través de la cooperativa de servicios *Equip Gerencial*, denominada años más tarde *Coinser* (Cooperativa Industrial de Serveis),<sup>17</sup> fundarán las primeras escuelas de formación agrícola va-

<sup>15</sup> Ver <http://www.unefa.org/index.phpper> (consultado el 20-1-2017).

<sup>16</sup> Ver <http://www.coceder.org/> (consultado el 20-1-2017).

<sup>17</sup> El *Equip Gerencial* sería fundado por Vicent Diego, Paco Pons Aloï, Josep Maria Soriano Bessó, Toni Ferrer y Luis Valero, y se legalizará en 1975, denominándose *Coinser*. Vinculados a la JARC, deseaban crear un grupo cooperativo que siguiera las líneas de la experiencia de Mondragón, es decir, que promocionara los sectores cooperativos del trabajo asociado, del consumo y de la enseñanza. Con este objetivo, en el transcurso de los años, crearon cooperativas de viviendas, de consumo (su-

lencianas, que seguirán el modelo de las *Maisons* en un intento de dar respuesta a la falta de centros capaces de formar agricultores mediante una metodología activa y con contenidos relacionados con sus intereses.

El grupo cooperativo decide seguir el modelo de las EFA y abre su primer centro, la *Escola Comarcal l'Horta*, en *Villa Carmen*<sup>18</sup> (Catarroja, L'Horta, 1973). Organizada bajo la forma jurídica de cooperativa de padres de alumnos, con alumnado exclusivamente masculino, contará con un equipo docente formado por Joan Ramon Peris, Ferran Martínez y Albert Taberner, quienes habían acudido a Almodóvar del Río para realizar, durante una semana, el curso de monitor que impartía González de Canales, poniéndose en contacto con la metodología y los principios que inspiraban las EFA.

A ellos se añadirían colaboradores externos como Josep M.<sup>a</sup> Soriano Bessó, Lluís Font de Mora y Josep Lluís Pitarch.<sup>19</sup>

Tras la experiencia del primer curso, se decide cambiar de modelo y establecer el de los CFR. Su desvinculación de las EFA, y su inclusión en la estructura estatal de los CFR, fue causada por considerar esta línea pedagógica más acorde con el cooperativismo valenciano, con fuertes raíces en la JARC. El cambio implicaba la asistencia a los cursos de Valladolid para la formación de los monitores, el intercambio de experiencias y materiales, y la posibilidad de combinar la mirada cercana, el arraigo al medio local y comarcal, con la más amplia de todo el Estado, frente a la tentación de posibles defectos de localismo, al mismo tiempo que se respetaban las particularidades de cada territorio.

En el curso 1974-1975 continúa la experiencia de Catarroja y da comienzo a sus actividades la *Escola de Formació Agrícola Comarcal de La Safor* (Beniarjó, La Safor, 1974), con treinta alumnos de ambos sexos y los monitores Albert Taberner y Ferran Martínez, iniciadores de la expe-

---

permercados Consum), de crédito (Caixa Popular), industriales, y cooperativas de enseñanza, entre las que cabe citar *La Nostra Escola Comarcal* (infantil y primaria) y las *Escuelas Comarcales Agrícolas*.

<sup>18</sup> «Villa Carmen» será el edificio que albergará, durante los primeros meses del curso 1973-74, la *Escola Comarcal l'Horta* y *La Nostra Escola Comarcal*. Para profundizar en el tema, véase M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà Rico, «La Nostra Escola Comarcal: An Educational Cooperative in Defense of Democratic, Active and Valencian Pedagogy (Spain: 1973)» en *Pedagogies and Curriculum to (Re) imagine Public Education*, (New York: Springer, 2015), 187-202.

<sup>19</sup> En cursos siguientes el equipo docente estaría formado por Benet Delcán, Miquel Albert, Joan Ramon Peris, Carmen Albors, colaborando Josep Tarrassó, Isabel Romero y Josep M.<sup>a</sup> Soriano.

riencia de l'Horta que se trasladarían a Beniarjó para fundar el centro. Ya en el curso 1976-1977, a las dos experiencias en funcionamiento se añadirá una tercera, la *Escola de formació agrícola comarcal La Serranía*, ubicada en Chulilla (La Serranía).

Los objetivos que en ellas se pretendían alcanzar pueden resumirse en tres: a) preparar a los futuros agricultores de una manera integral, en los ámbitos profesional, técnico, intelectual, y, sobre todo, en el humano; b) recuperar las vocaciones agrícolas, para evitar el despoblamiento, modernizando el campo; y c) implicar a los agricultores en el medio social y cultural, dignificando la lengua propia, y haciéndolos conscientes de la necesidad de construir comarca y país. Para ello, adoptaron los tres presupuestos pedagógicos de las *Maisons* y los adaptaron a la realidad del medio rural valenciano, estableciendo la alternancia, la coestión y la metodología activa.

De las tres experiencias, nos detendremos a analizar con detalle la llevada a cabo por la *Cooperativa Agrícola Comarcal, La Serranía*, debido a que, a pesar de ser la de menor duración temporal, ejemplifica perfectamente la plasmación en la práctica de los principios pedagógicos de las *Maisons*, con sus dificultades y sus aciertos.

### LA SOCIEDAD COOPERATIVA DE ENSEÑANZA ESCOLA DE FORMACIÓ AGRÍCOLA COMARCAL LA SERRANÍA (CHULILLA)<sup>20</sup>

La comarca de La Serranía, al noroeste de la provincia de Valencia, limítrofe con Cuenca y Teruel, era una zona en donde el retraso económico y social, con resquicios de un caciquismo decimonónico en el ámbito político, frenaba toda posibilidad de expansión, siendo la emigración y el despoblamiento la perspectiva que, a corto plazo, contemplaban sus habitantes a finales de los años 70 del pasado siglo.

En este marco socio-económico y político, concretamente en la población de Chulilla, se creó la tercera de las escuelas agrícolas de forma-

<sup>20</sup> La corta duración de la experiencia de Chulilla, unida a su súbito final y la falta de bibliografía sobre ella, ha hecho que no se pueda disponer de documentación escrita. Agradecemos de manera especial a Vicent Borrás, Rafael Gil, Ximo Sánchez, Benet Delcán y Josep Maria Soriano sus testimonios que nos han permitido reconstruir su historia, basada, por tanto, en fuentes orales, con la riqueza y los riesgos que estas comportan.

ción profesional agraria que se promovieron desde el Grup Cooperatiu Valencià.

En 1976, en plena transición política y de expansión del grupo cooperativo, Josep María Soriano Bessó, principal coordinador de las iniciativas mencionadas, contactó con dos agentes del *Servicio de Extensión Agraria* y el sacerdote Vicente Juan, de la localidad de Chelva, quien coordinaba a los otros sacerdotes de la comarca con el objetivo de crear un nuevo centro.

Sería el grupo de sacerdotes, junto con Josep María Soriano y Manolo García, quienes llevaran a cabo la gestión de constitución de la escuela, consiguiendo y organizando los recursos económicos y humanos necesarios. A ellos deben añadirse Joan Ramón Peris y Benet Delcán, monitores de la Escuela de Catarroja y con experiencia en este ámbito, en quienes el Grup delegó las tareas de puesta en marcha de la escuela.

La fuerte implicación de los sacerdotes de la comarca en el proyecto muestra con claridad los estrechos vínculos entre las personas miembros del cooperativismo y la JARC, porque, si bien en las otras dos escuelas este movimiento apostólico católico había tenido gran protagonismo, en buena medida por la militancia de los monitores, ahora se puede comprobar tanto a la hora de determinar su ubicación, como en el modelo de captación de socios y alumnos.

Por esta razón, a la hora de decidir en qué población se establecía la escuela, el criterio fue utilizar un albergue que había inaugurado en Chulilla hacía tres años la JARC, con el fin de realizar en verano actividades de carácter lúdico y formativo. Las instalaciones eran muy adecuadas para la finalidad educativa que se perseguía: un edificio ancho, de nueva planta, dotado de habitaciones, cocina, etc., del que se podía disponer de manera inmediata porque su utilización por el movimiento católico era durante el verano, coincidiendo con el período vacacional del alumnado.

Como contrapartida, su emplazamiento en el extremo y no en el centro de la comarca, fue un factor que, a la hora de valorar la viabilidad de la experiencia, se dejó en un segundo plano, y, sin embargo, a corto plazo dificultó su asentamiento debido a la dificultad de las comunicaciones entre las poblaciones por las características orográficas y la falta de infraestructuras que facilitasen los desplazamientos.



La otra influencia de la JARC, radica en que todos los sacerdotes de las poblaciones implicadas en la creación de la escuela habían estado o estaban vinculados a esta organización juvenil católica, en especial Vicente Juan (Chelva), Vicent Angla Sanfeliu (Calles) y Vicente Berenguer (Titaguas), además del de Aras de Alpuente, Juan<sup>21</sup> y Miguel Polo, de Chulilla. Los sacerdotes contribuyeron de manera determinante a la configuración y sostenimiento de la escuela, que siempre contó con escasos recursos económicos, hasta el punto de que, en ocasiones, como recuerda Vicent Borrás, eran ellos quienes proporcionaban cena y alojamiento a los monitores en los viajes de desplazamiento por la comarca, cuando, debido a las deficientes condiciones de las carreteras, no podían volver a pernoctar a Chulilla.

Esta implicación tan directa del clero en la constitución de la escuela responde al ideal formativo de la JARC de dotar a los habitantes de las zonas rurales de una formación que les ayudara a promocionarse por sí mismos y a sus poblaciones; es decir, una educación «que exige una promoción de nuestros pueblos, de tal manera llevada a cabo que haga de sus moradores los propios protagonistas de su elevación y puesta en línea de progreso».<sup>22</sup>

La escuela de Chulilla nació, por tanto, con idéntica intencionalidad que todos los Colegios Familiares Rurales: dar respuesta práctica a una de las necesidades más apremiantes del mundo rural, la educación de los adolescentes sin separarlos de su medio.

La fórmula que adoptaron sus promotores fue la de una cooperativa de consumo, formada por los padres y madres de alumnos de las poblaciones de Chulilla, Calles, Chelva, Tuéjar, Titaguas, Aras, Alpuente, Valldovar, la Cueva Ruz, Campoabajo, La Yesa, Abejuela y Santa Cruz de Moya<sup>23</sup> empezando las clases del primer curso en el albergue de la JARC de Chulilla en octubre de 1976. El segundo transcurrió entre los años 1977 y 1978, siendo el tercero el curso 1978-1979, cuando hubo de tras-

<sup>21</sup> No ha sido posible conocer el apellido.

<sup>22</sup> «El Movimiento Rural en las Diócesis. Valencia», *Militante Apostolado Rural*, 26 (1968): 10.

<sup>23</sup> Aunque la población de Abejuela pertenece a Teruel y Santa Cruz de Moya a Cuenca, también asistía alumnado de estos pueblos, al no existir posibilidad de capacitación agrícola en su zona y estar geográficamente dentro del área de influencia de La Serranía.

ladarse en el último semestre a la localidad de Villar del Arzobispo por dificultades de todo tipo, fundamentalmente de índole económica.

### **Una cooperativa de padres y madres agricultores**

La titularidad de la escuela correspondía a los padres y madres, todos ellos trabajadores del campo, y se regía en su organización y gestión por los organismos de carácter asambleario y democrático propios del régimen cooperativo: Asamblea General de socios, Junta Rectora y Junta de Vigilancia.

Ahora bien, en el día a día serían, en buena medida, los maestros-monitores quienes la gestionaron, al haber depositado los padres su confianza en ellos gracias al establecimiento de una excelente relación. Por ello, las reuniones se pudieron reducir a un máximo de tres o cuatro durante todo el año, evitando las molestias derivadas de los desplazamientos a través de unas deficientes infraestructuras.

Este clima se conseguía manteniendo el contacto familiar mediante las visitas de los monitores a los domicilios del alumnado durante la semana de alternancia. En ellas se intercambiaban opiniones en relación con los hijos y su evolución, convirtiéndose en auténticas tutorías. También los padres podían desplazarse a la escuela, siendo acompañados, en ocasiones, por alguno de los sacerdotes para dialogar con los monitores.

Ximo Sánchez apunta que la alternancia y la tutoría, eran «momentos y espacios de encuentro entre padres, alumnos y monitores, favoreciendo su implicación, de forma que los monitores eran cómplices de padres y alumnos, facilitando una evolución conjunta de todos».<sup>24</sup>

Los recursos económicos fueron, desde sus inicios, muy escasos por las graves dificultades económicas de las familias y la carencia de apoyo institucional.

Para poder empezar, el grupo *Coinser* pudo gestionar un crédito de 300.000 pesetas de Caja Rural, al que se añadieron las becas del Ministerio de Educación que se socializaron, poniendo todo el dinero en común, de forma que todo el alumnado, disfrutara o no de ella, no pagaba nada

---

<sup>24</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Ximo Sánchez (7/06/2008).

ni por la estancia ni por la manutención, siendo el autobús, que trasladaba los lunes alternos al alumnado a Chulilla tras pasar por todos los pueblos y los regresaba el sábado, el único gasto que corría a cargo de los padres. No se pudieron conseguir, sin embargo, otras subvenciones o aportaciones de organismos, asociaciones o instituciones de la zona, razón por la cual las dificultades económicas marcaron la escuela desde su fundación.

Cabe recordar que, aunque eran tiempos de transición a la democracia, la mayoría de los ayuntamientos de la comarca permanecían en manos de alcaldes franquistas, que no veían de manera satisfactoria una escuela que nacía relacionada con personas que, aunque vinculadas a la Iglesia, eran consideradas críticas e, incluso, denominadas como subversivas. La carencia de apoyo insitucional por parte de la administración local, agravada en ocasiones por el claro boicot de ayuntamientos y otros organismos oficiales, sería condicionaría la corta duración de esta experiencia educativa.

### **Un alumnado diverso y de procedencia rural**

La escuela comenzó su camino con una matrícula inicial de 35 alumnos, aunque hubo algunos abandonos, siendo finalmente 23 (quince alumnos y ocho alumnas). La procedencia territorial del conjunto del alumnado era variada, ya que pertenecían a diferentes pueblos de la comarca o sus alrededores: Chulilla, Calles, Chelva, Titaguas, Aras de Alpuente, Alpuente, Valdovar, Cueva Ruz, Campoabajo, La Yesa, Abejuela y Santa Cruz de Moya.

Destaca el elevado porcentaje de mujeres matriculadas, teniendo en cuenta que la rama agrícola no era socialmente considerada femenina, lo que provocaba que fueran escasas las que se decidían a cursarla. Pero el peso de las mujeres en la zona de Alpuente, en donde era la madre quien tomaba la decisión los estudios de los hijos y las hijas, hizo que aumentara su presencia en la escuela, siendo la zona de Alpuente precisamente la de mayor procedencia de alumnas (tres de Titaguas, una de Alpuente y una de Aras). En el segundo año se añadieron dos de Higuieruelas y cuatro de Domeño.

Desde la perspectiva del alumnado esta diversidad fue positiva, porque permitió encontrarse y establecer relaciones entre chicos y chicas de pueblos alejados entre sí. Sin embargo, dificultaría la práctica de la tutoría en la semana de residencia con la familia.

Respecto a la edad, variaba entre los catorce y los dieciséis años, ya que se incorporaban cuando finalizaban la educación primaria.

En lo que concierne a la procedencia familiar, eran hijos de familias de agricultores, que vivían de la tierra, por lo que conocían bien las tareas agrícolas, aunque un porcentaje importante había fracasado en el mundo escolar; no habiendo sido voluntaria la elección de cursar formación profesional, sino que se vieron abocados a ella por su fracaso en los estudios precedentes.

Debido a esta calificación de fracasados y marginados, la importancia del diálogo y los sentimientos, del trato humano y personal, del respeto e incluso del cariño de los monitores y compañeros para que se sintieran valorados, era muy relevante, posibilitando que pudieran extraer el máximo de sí mismos y realizaran un correcto aprendizaje. Vicent Borrás apunta que no tuvieron nunca ningún problema:

de gent que se descolgara ni res. Crec que tots tiraren endavant, alguns inclús han fet carrera universitària. Me'n recorde d'un de Chulilla que va fer enginyer tècnic agrícola. L'escola tenia un gran nivell de coneixements perquè el material didàctic que teníem des de Valladolid era molt modern i molt bo per a l'època.<sup>25</sup>

En el curso 1977-1978 finalizó esta primera promoción y comenzó la segunda que sería también la última al tener que cerrarse la escuela en 1979.

### **Un equipo de monitores-educadores implicado pedagógica y socialmente**

El papel del monitor-educador era determinante en las escuelas. Se les exigía, más allá de la capacitación docente y técnica, el compartir una

---

<sup>25</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).

serie de valores de carácter humanístico, de justicia social, de igualdad, de compromiso social, y además saber trabajar en equipo.

Albert Taberner, uno de los monitores que trabajaron en las escuelas de formación agrícola de Catarroja y Beniarjó, comentaba que la mayoría de los monitores procedían de la JARC, un movimiento que

intentava estar present en el món rural, promocionant uns valors de justícia social, d'igualtat, de solidaritat, del compromís social. La paraula compromís recorde que era i continua sent una paraula clau en l'educació de les persones, la gent s'ha de comprometre en el seu entorn, una persona que es comprometa en el seu entorn, crec que és una persona plena de valors [...]. El primer impuls és un impuls generós de voler estar junt amb els teus, per a que avanci un model social determinat que pot ser més conservador o més progressista. En aquell moment la JARC era molt progressista. I de fet de la JARC jo crec que eixiren dirigents sindicals, dirigents polítics, que es mogueren i acabaren situant-se al final en diferents partits.<sup>26</sup>

El compromiso social, sería, por lo tanto, la señal distintiva de los monitores, traducido, además de en su trabajo pedagógico, que seguía los parámetros de una pedagogía popular, en su incorporación a partidos políticos de izquierda y sindicatos. Este compromiso los acercaría al alumnado y a sus familias, aunque sería causa de dificultades con las autoridades políticas del momento.

Por otra parte, el trabajo en equipo, como apuntaba Jesús Muñoz Peinado:

constituía una de las columnas básicas para un buen funcionamiento de los CFR. Allí donde se lograba el funcionamiento del equipo, las cosas marchaban bastante bien. Donde no se conseguía equipo, los cambios de personal introducían una variable

<sup>26</sup> Entrevista de los autores al monitor de las escuelas de Catarroja y Beniarjó, Albert Taberner i Ferrer (14/02/2008).

muy importante que afectaba a la estabilidad y a la buena organización del colegio.<sup>27</sup>

El equipo de maestros que empezó el primer curso en Chulilla estaba formado por tres personas sin experiencia previa en el mundo de las escuelas agrarias rurales, aunque sí en el de la docencia, siendo el monitor responsable, Vicent Borràs Sena, ingeniero técnico agrícola, de Carlet, que había estado vinculado anteriormente a la JARC, y que, al asistir a la primera Escola d'Estiu valenciana, conoció el proyecto cooperativo de formación agrícola y se interesó por él, decidiendo incorporarse al mismo. Para ello hubo de realizar el curso previo de formación en Tudela del Duero (Valladolid), donde tomó contacto con una pedagogía «molt participativa, activa i assembleària».<sup>28</sup>

Entusiasmado con el proyecto convocó a dos compañeros suyos, Carmina Peinado, maestra, y Quique Miró Blanes, licenciado en física, para que le acompañasen, formando el primer equipo de Chulilla, quienes intentaron solucionar su falta de experiencia en la formación profesional agrícola, coordinándose con las otras dos cooperativas valencianas de Beniarjó y Catarroja.

En el segundo curso se renovó el equipo de monitores: Vicent Borràs y Carmina Peinado lo abandonaron, Quique Miró continuó, y se incorporaron al equipo Rafael Gil Cortés, maestro, Ximo Sánchez, técnico agrícola, y Tere, que sólo estaría este curso. Rafael Gil, como era preceptivo, antes de incorporarse asistió a los cursos formativos de Tudela de Duero, aprendiendo intensivamente en una semana elementos de planificación, valoración dinámica, administración y pedagogía. En el último curso, el equipo de monitores se vería reducido a Ximo Sanchis, Rafa Gil y la maestra M.<sup>a</sup> José Jiménez, siendo los tres naturales de la comarca de La Serranía y buenos conocedores de la misma.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Jesús Muñoz Peinado «Los colegios familiares rurales», *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (3), (2003): 84.

<sup>28</sup> Vicent Borràs había pertenecido a la JARC en Carlet, y allí se relacionó con Honori Pascual, que fue compañero de curso en el Seminario del grupo de sacerdotes de La Serranía. Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borràs Sena (10/06/2008).

<sup>29</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Rafael Gil Cortés (27/02/2009).

Cabe destacar, a pesar de los cambios, el mantenimiento de un buen trabajo en equipo de los monitores, siendo esta una de las causas de satisfacción del alumnado.

Por otra parte, hay que mencionar que la razón de incorporarse y permanecer en el proyecto se debía a presupuestos de carácter social, en ningún caso económico, ya que la retribución, fijada por la Federación de escuelas que establecía un sueldo orientativo, era insuficiente. La comida y el alojamiento estaban cubiertos, pero no se cobraba un salario de manera fija, y, además, la necesidad de trasladarse a los domicilios del alumnado para realizar las visitas ocasionaba un fuerte gasto de combustible, que se traducía en un desembolso económico considerable.

Esta situación fue causa de abandono del proyecto de algunos monitores que querían comenzar proyectos de vida con una cierta estabilidad. Pero la mayoría permanecieron, porque como decía Vicent Borrás, eran unos idealistas: «entonces ens menejavem més pel tema sentimental i polític, erem més romàntics».<sup>30</sup>

Al igual que en la Segunda República, la asunción en los ilusionantes años de la transición del papel de «maestro proletario» aparece como modelo de los monitores-educadores, altruistas, identificados con la causa del pueblo y defensores de una pedagogía humanista, crítica y revolucionaria, transformadora de conciencias y sociedades.

### **Una formación integral, profesional y humana**

Durante los cursos que duró la experiencia, se impartieron dos ramas correspondientes al primer grado de formación profesional, la agrícola y la de secretariado (administrativo). Aunque la formación agrícola era la que interesaba difundir, para poder alcanzar una matrícula suficiente se implantó la que capacitaba para la administración, con mayor prestigio social y aceptación mejor por las mujeres.

Ahora bien, realmente lo que se pretendía era combinar la formación intelectual y profesional con la personal; es decir, construir una escuela más humana, con una enseñanza que tuviera como objetivo y centro la persona, para lo que se utilizarán principios pedagógicos de autores muy

<sup>30</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).



diversos, entre los que se encuentran Carl Rogers, —la confianza hacia el alumnado—, Paulo Freire, —con sus planteamientos personalistas—, Decroly —la globalización—, Makarenko —la introducción del trabajo productivo—, Neill —la educación en libertad—, Lorenzo Milani —la importancia de la palabra—, y, sobre todo, Freinet —la cooperación y la metodología «yo critico, yo opino, yo propongo»—.

Como apunta Juan Vicente Blasco, educar significa ayudar a reflexionar y proporcionar pistas para la resolución de conflictos; por ello «la Escuela está plenamente convencida [de] que, creando un clima afectivo dentro de la misma, es decir si se posibilita un ambiente donde se encuentre aceptado, se encontrará seguro de él mismo y capaz de desarrollar al máximo todas sus responsabilidades». <sup>31</sup>

En definitiva, se practica una pedagogía centrada en la persona y el medio natural, social y cultural como fuente de aprendizaje y, al mismo tiempo, como medio para transformarlo.

La defensa de una pedagogía popular, de raíces freinetistas, era intrínseca al proyecto. Se consideraba que la escuela no podía aislarse del entorno comarcal en el que se encontraba ubicada, y que se intentaba transformar en positivo, para lo que se formaban jóvenes agricultores comprometidos social y políticamente. Además, su influencia se extendía al entorno del alumnado, tanto a los padres, para hacerlos protagonistas del proceso educador de los hijos, como a todas las personas que quisieran participar en la transformación social.

Partiendo de esta premisa se entiende su proyección al exterior, en buena medida mediante los cursillos nocturnos de formación profesional para adultos, en donde, al mismo tiempo que se intentaban compensar las deficiencias de conocimientos básicos, se impartían nociones de cooperativismo, contabilidad, gestión y organización de las explotaciones agrícolas. En ellas así como en las reuniones de agricultores convocadas por los monitores de las escuelas, se encuentra el germen de la *Unió de Llauradors i Ramaders del País Valencià*, <sup>32</sup> el sindicato más importante de

---

<sup>31</sup> Juan Vicente Blasco Canet, «Las cooperativas de enseñanza. *Sociedad Cooperativa de enseñanza La Safor*. Beniarjó» (Tesis de Licenciatura, Escuela Social de la Universitat de Valencia, 1987), 65.

<sup>32</sup> Josep María Soriano Bessó, *La Unió de llauradors* (Alberic: J. Huguet Pascual, 1977).

agricultores en tierras valencianas, que debe a las Escuelas agrícolas y a sus responsables buena parte de su existencia.

Rafael Gil resume los objetivos de la escuela en: «unir formación y asentamiento de población; compromiso comarcal; encontrar formas de vida y procesos productivos nuevos; estrechar lazos de unión del alumno con su entorno; raigambre del profesorado en la comarca y compromiso social». <sup>33</sup>

Si los desarrollamos podemos observar que en Chulilla se intentó:

- *Unir formación y asentamiento de la población*, posibilitando que el alumnado al formarse en el tema agrario, no tuviera que emigrar y pudiera continuar viviendo dignamente en sus pueblos de nacimiento o residencia.
- *Un compromiso social y comarcal*: que la escuela participara de manera activa y se implicara dando a conocer su opinión y haciéndose escuchar en temas sociopolíticos, económicos y culturales que afectaran a la comarca, incidiendo en ella pretendiendo impulsar una conciencia democrática.
- *Encontrar formas de vida y procesos productivos nuevos*: impulsar nuevos cultivos y fomentar la creación de empresas que permitieran un asentamiento en la comarca.
- *Estrechar lazos de unión del alumnado con su entorno* a través de la creación de cooperativas y asociaciones de carácter agrícola, cultural, medio ambiental..., así como favorecer la implicación en las instituciones como ayuntamientos, mancomunidad, etc.
- *Arraigar el profesorado en la comarca*, implicándolo en los problemas de la misma, llegando no solo al alumnado sino también a los padres.

### **Presupuestos pedagógicos y su desarrollo en la práctica**

La escuela de la Serranía, mantenía para los temas organizativos y pedagógicos una estrecha coordinación con los centros de Catarroja y de Beniarjó, así como con la CFR, por lo que asistían a las reuniones de

<sup>33</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Rafael Gil Cortés (27/02/2009).

Tudela, en calidad de coordinadores, Rafael Gil y Benet Delcán, siendo Benet el coordinador de ambos proyectos.

Fruto de esta identificación con el modelo de las CFR, ponían en práctica, adaptándolos a su realidad, los principios que las caracterizaban.

Así, *la alternancia*, una de las aportaciones más originales de las *Maisons*, comporta coordinaba escuela y vida al alternar los períodos temporales de estancia en el centro escolar y en el propio domicilio, residiendo una semana en cada uno.

Con ello se permitía que el alumno no perdiera el contacto con el medio familiar y social, prolongándose mutuamente escuela y vida. La estancia en la escuela implicaba la existencia del régimen de internado, residiendo a tiempo completo durante la semana correspondiente, alumnado y educadores. Es decir, la convivencia durante las 24 horas del día, al pernoctar en ella, permitía establecer unas relaciones que rompían, en gran medida, las tradicionalmente jerarquizadas de profesor-alumno.

Albert Taberner resume así este proceso de aprendizaje:

en l'alternança, nosaltres creiem que aprendre d'una manera intensiva durant una setmana tenia els seus efectes, i que l'altra setmana els adolescents adoptarien compromisos socials, primer en la seua família ajudant a treballar, i aprenent del treball agrari que els pares podien ensenyar-li, podia donar un gran resultat, i de fet, creiem que era una mesura molt encertada.<sup>34</sup>

Esta concepción educativa favorecía la adopción de una *metodología activa*, que se concreta en el *cuaderno de explotación familiar o cuaderno del medio*, un instrumento de trabajo en el que se desarrollaban centros de interés, partiendo del medio natural y social, que abarcaba diferentes aspectos del entorno social, geográfico, económico e histórico, siempre considerando las necesidades de los adolescentes. Con él se facilita un estudio basado en la realidad cotidiana a través de la combinación entre teoría y práctica, que permite un aprendizaje significativo, potenciando el papel de monitores y padres.

---

<sup>34</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Catarroja Albert Taberner (14-02-2008).

Hay que tener presente que el currículum, con los contenidos a trabajar venían establecidos por ley, pero en los CFR se agrupaban en bloques de materias, siendo áreas de conocimiento globalizadas que se desarrollaban siguiendo la metodología de los centros de interés. Eran tres áreas: Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (Historia, geografía, política y religión) y Lenguaje o materias instrumentales (Lengua y literatura y matemáticas). A ellas debe añadirse el área técnica. En el caso de la rama agraria, los centros de interés eran el hombre, la familia, la explotación, el trabajo, el pueblo, la comarca y la región.

Para el aprendizaje de contenidos de carácter teórico se utilizaban algunos libros de texto tradicionales —propiedad del centro docente—; pero, sobre todo, materiales elaborados por la CFR desde Valladolid, bien en forma de manuales o de sugerencias de trabajo que eran adaptadas por el profesorado a las características de la zona, lo que implicaba su confección artesanal mediante técnicas de multicopista o de coca de gelatina. Como recuerda Benet Delcán, el hecho de utilizar la multicopista, que era propiedad de una parroquia, o el método hectográfico, iba más allá de las dificultades económicas, porque varios monitores estaban vinculados al *Movimiento cooperativo de escuela popular*, que seguía las técnicas Freinet:

el tema de la impremta escolar... no era tant un problema econòmic sino un problema de una d'una manera d'entendre l'educació que, fins a cert punt, rebutjava tots els circuits comercials dels llibres..., pero sí que gastavem alguns, sobretot en materies més de tecnologia agrària agrària o de física.<sup>35</sup>

Por lo tanto, a los libros de texto más tradicionales, los proporcionados por la CFR, y los materiales realizados por los propios monitores, debía añadirse la utilización de los *cuadernos del medio*, técnica heredada de las *Maisons* que era la más utilizada, y en la que se trataba cada tema según la metodología de encuesta.

Este procedimiento de enseñanza-aprendizaje, combina la *alternancia* y el *cuaderno* configurando un proceso educativo que sigue una se-

<sup>35</sup> Entrevista de los autores a Benet Delcán Zamudio, monitor de la escuela de L'Horta y coordinador con la escuela de La Serranía (11/03/2008).

cuencia general fija, que se inicia cuando el monitor introduce un tema y plantea cuestiones a resolver; que son completadas a continuación por las que propone el alumnado, estableciéndose un diálogo que cristaliza en un guión de trabajo o encuesta que se entrega a cada alumno.

Posteriormente, de manera individual o en grupo, el alumnado trata de resolverlo durante la estancia en casa, mediante la entrevista a personas y organismos que puedan darle respuestas. Con ello se amplía el diálogo a la familia y al vecindario, implicándolos en el proyecto, en una apuesta por el diálogo entre personas de diferentes edades, formaciones y experiencias vitales.

Cuando regresan a la escuela, monitor y alumnos se encuentran para poner en común el trabajo y elaborar las conclusiones; es decir, los resultados eran expuestos y debatidos de manera colectiva. Una vez establecidas las conclusiones, y tras corregir cada alumno sus fallos, pueden ser completadas con visitas relacionadas con el tema de estudio, quedando finalmente plasmadas en su propio e individualizado *cuaderno del medio*.

Una vez finalizado, el *Cuaderno del medio* constituía un útil resumen personalizado del trabajo desarrollado por cada alumno, lo que le permitía realizar el seguimiento y la evaluación continua de sus avances. Además, al reemplazar a los libros de texto, invitaba a la investigación y a la toma de conciencia, porque, como sugiere Paulo Freire, se trataba de sustituir la tradicional pedagogía bancaria por la liberadora, humanizando al alumno y haciéndolo consciente de la realidad que le rodea y de su situación en ella.

Así pues, en la semana que residía en su domicilio, el alumno compaginaba el trabajo en el *cuaderno* con las prácticas reales en la explotación agrícola familiar, en donde aplicaba la tecnología aprendida en la Escuela, y era visitado por su monitor-tutor, quien observaba el ambiente en que vivía y podía intercambiar opiniones con la familia, completando un proceso de aprendizaje no sólo de carácter intelectual, sino, fundamentalmente, de formación humana.

El tercer pilar de los presupuestos pedagógicos y metodológicos de la escuela agraria de Chulilla es el de la *cogestión y el trabajo en equipo*, en el sentido de participación de la comunidad educativa en el proyecto. Por una parte, al ser la entidad promotora y propietaria jurídicamente

de cada escuela la Asociación de Padres, implicaba a estos no sólo en la gestión y administración, sino también pedagógicamente, creando unos organismos en los que los educadores, que pasaban a denominarse *monitores*, gozaban de gran protagonismo, guiando y orientando en lugar de imponer contenidos; por su parte, los alumnos colaboraban en la elaboración de los programas.

Cabe citar, entre las prácticas democráticas, que las tareas de mantenimiento de la escuela eran asumidas por monitores y alumnos, configurando equipos mixtos en los que trabajaban conjuntamente con igual nivel de exigencia, lo que fomentaba la cooperación y unas buenas prácticas de convivencia que eran potenciadas al vivir los monitores con los alumnos en régimen de internado, favoreciendo la formación personalizada.

El principio de cogestión se convierte en práctica de democracia, haciendo que participe y se implique la comunidad educativa desde la doble perspectiva de gestión y de toma de decisiones pedagógicas.

Las decisiones de carácter económico, organizativo y pedagógico eran tomadas por la Asamblea general, formada por todos los socios y padres de alumnos, que eran los propietarios. Para una mayor eficacia, delegaba sus funciones en la Junta Rectora, en la que también participaban representantes del profesorado y a la que podían asistir alumnos para informar, y si bien sólo se realizaba una asamblea general a principio y otra a final de curso, la Junta Rectora se reunía cada uno o dos meses, lo que permitía un seguimiento más cercano e ir encontrando soluciones según surgían los problemas.

Desde una perspectiva pedagógica, el *Equipo pedagógico* confeccionaba un plan anual que se iba concretando con la colaboración del alumnado. Por su parte, a los padres se les implicaba a través de reuniones donde se les informaba de la marcha de la escuela y sus actividades, y, según las posibilidades de los centros docentes, se organizaban encuentros para discutir sobre aspectos educativos, mediante la lectura de artículos o la exposición, por parte de alguna persona externa al centro, de temas de interés como las drogas, la sexualidad, la relación padres-hijos, el alcoholismo, etc.

Democracia significaba, así mismo, que la autoridad se basaba en las premisas de igualdad y confianza, a base de diálogo y la convocatoria de asambleas para la toma de decisiones en las que cada miembro tenía un voto, siendo indiferente su condición de alumno o monitor.

También democráticamente los monitores se encargaban de la intendencia y la cocina preparando siempre los desayunos; se compartían las tareas de limpieza del comedor y de las habitaciones, compra de suministros, pequeñas reparaciones..., que eran asumidas por equipos de trabajo formados por monitores y alumnos.

Debe remarcarse el valor educativo de estas tareas, tanto por fomentar la cooperación, en la línea que planteaba Makarenko, como por contribuir a romper los esquemas de género, al ser ejecutados por mujeres y hombres indistintamente. Además, se acostumbraban a hábitos de orden y limpieza, se hacían responsables de su tarea y se creaba la sensación de que la escuela era algo suyo.

Finalmente, otra influencia pedagógica de esta experiencia de educación agraria de Chulilla, especialmente en su última etapa, fueron los postulados de Alexander Sutherland Neill y su experiencia de *Summerhill*. La escuela en libertad responde con precisión a los rasgos definitorios de esta cooperativa de enseñanza: antiautoritaria, asamblearia, fomentadora de una toma de conciencia crítica, donde se practicaba una pedagogía activa, en contacto con la naturaleza, que respetaba y educaba los sentimientos, y que potenciaba la autonomía del alumnado. Una escuela abierta y participativa donde los debates y las contradicciones se intentaban superar democráticamente. Vicent Borrás reconoce que la influencia de Freire y Freinet era importante, pero fundamentalmente, la ascendencia de Neill impuso su sello distintivo:

[...] recorde a Neill. Allò era casi l'escola de *Summerhill*, era semblant a *Summerhill*. Els alumnes arribaven a tindre els mateixos problemes que tenien els alumnes de *Summerhill*, perquè al final eixe poder, eixa llibertat de fer el que vullgueren, en el moment que vullgueren ... mentre tu tenies que anar a convencer-los, de que tenien que estudiar, que esta setmana no has estu-



diat i tal i qual, no, és que no m'apeteix... Unes discussions..., ens passaven la vida discutint, i convencent, i argumentant.<sup>36</sup>

## El día a día de la escuela

En la cooperativa de enseñanza de Chulilla, como hemos indicado, se llevó a la práctica una metodología integral y global, que, partiendo de los intereses del alumnado y de la realidad del medio, intentaba conseguir una formación integral, para lo que se utilizaba la alternancia y el cuaderno del medio para poder adquirir los contenidos decretados por el Ministerio de Educación, pero en un clima lúdico y de libertad que los hará especialmente atractivos.

El curso comenzaba con la elaboración de un *plan anual* de contenidos. Antes de su comienzo, el *Equipo pedagógico*, confeccionaba una planificación que seguía las líneas generales dadas por el Ministerio, ya adaptadas por el equipo de Valladolid. Se iba concretando mensualmente, con la colaboración del alumnado, y cada mes, semana por semana, se distribuían las tareas a realizar entre los días que acudían a su domicilio y los que permanecían en la escuela. Al finalizar la semana, el profesorado revisaba su trabajo, planificaba actividades y elaboraba los materiales necesarios.

En la semana que estaban en su casa, el alumnado trabajaba el cuaderno del medio y llevaba a cabo prácticas de técnicas agrícolas, siendo visitados por los monitores en una o dos ocasiones. Cuando permanecían en la escuela, en régimen de internado, seguían unas pautas regladas, de manera que el día a día de la escuela podría ser el siguiente:

- Por la mañana, la jornada empezaba a las siete, cuando se levantaban y desayunaban tanto alumnado como educadores. Después realizaban tareas de limpieza y empezaban las clases en las que se impartían las materias preceptivas del grado, utilizando las metodologías activas ya citadas.
- A mediodía se realizaba una pausa para comer. Tras ella, monitores y alumnado distribuidos en equipos rotativos y mixtos com-

<sup>36</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).

partían las tareas de mantenimiento aprobadas semanalmente en la asamblea.

- Las siete de la tarde era la hora fijada para acabar las clases, tras las cuales, en ocasiones paseaban. Al volver cenaban y se acababa la jornada, excepto los viernes que era el día destinado a la celebración de la asamblea, realizando posteriormente actividades de carácter lúdico y tiempo libre. En la asamblea se analizaba la semana y se planificaba la siguiente con la participación de profesorado y alumnado. Se distribuían las tareas entre los grupos y se decidían las posibles sanciones para aquellos que habían cometido alguna falta, posibilitando una enseñanza y convivencia participativa y asamblearia. Vicent Borrás recuerda que cada cual era responsable del trabajo que tenía asignado y su cumplimiento era exigido con mucha firmeza por la asamblea:

en quan participen els alumnes no te'n deixaven pasar ni una, ells eren molt durs i al mateix temps que s'exigien a ells mateixa, t'exigien a tu (els monitors). I eren nanos de 14 anys o siga que hi havia totes les setmanes una assemblea de alumnes i de professors, en la qual s'establien pues un poc el funcionament de la setmana següent, s'analitzava lo que haviem fet durant eixa setmana i possavem una serie de tasques a fer i una serie de càstics a qui no complia. Que jo recorde que per la meua dedicació una vegada tenia assignat netejar els cristalls i les persianes de l'escola i no ho vaig fer i els mateixos alumnes em castigaren a fer-ho 15 o 20 dies seguits.<sup>37</sup>

El tercer año alumnos y monitores cocinaban al no disponer de ayuda externa. Muchas veces se llevaba la comida a cocinar al horno público. Siempre se compraba en el pequeño comercio, o bien se compraban productos de proximidad a los cosecheros.

El antiautoritarismo era una de las características del centro, acentuándose en el tercer curso al trasladarse a Villar del Arzobispo. Allí Ximo Sánchez, valorando la experiencia como muy positiva, declara que se llegó a conseguir un asambleísmo puro, pero aparecieron conflictos entre todos los sectores, al existir debates continuos para superar las di-

---

<sup>37</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).

vergencias. Y es que la escuela estaba llena de contradicciones por el hecho de tener una escala de valores diferente al resto de la sociedad. Al fin y al cabo sería esta una de las razones que dificultaría la continuidad del proyecto.<sup>38</sup>

En lo relativo al carácter confesional o no de la escuela, cabe diferenciar entre cursar la asignatura de religión y las prácticas religiosas. Al estar todavía incluida la religión católica en el currículum oficial de manera obligatoria, fue el sacerdote de Chulilla quien la impartió en el primer año. Sin embargo, ni alumnado ni profesorado asistían a la celebración de la misa pese a la buena relación y el contacto continuo con los sacerdotes, los cuales eran, por otra parte, quienes en buena medida los apoyaban. Esta relación no significó nunca imposición, ni los llevó a inmiscuirse en la realización o no de prácticas religiosas por parte de la comunidad educativa.

Otro rasgo distintivo de la escuela es que desde el primer momento fue coeducativa. La cantidad de mujeres que asistían era importante porque en el tiempo que residían en la escuela estaban en régimen de internado y dormían allí, un hecho que demuestra la confianza de los padres en las hijas y los monitores, al ser un internado mixto, si bien con habitaciones de chicas y chicos diferenciadas.

Coeducar significó también otorgarle gran importancia a la educación sexual. Chicos, chicas y monitores, algunos días tras la comida, leían y debatían libros de sexualidad de Wilhem Reich, reflexionando sobre la vida y el sexo.

A las alumnas se las hacía tomar conciencia de su igualdad de capacidades con los alumnos, así como de la necesidad de luchar contra la discriminación por el hecho de ser mujeres.

La liberación de las mujeres, la necesidad de educarse, el derecho a ejercer cualquier profesión y las desigualdades laborales eran temas que se debatieron y trataron en la escuela, y que se vieron reflejados en sus escritos, publicados en el boletín informativo de las cooperativas de enseñanza agrícola *Agricultura Jove*.

<sup>38</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Ximo Sánchez (7/06/2008).

La alumna Mercedes García, centraba sus críticas en la división de trabajo por razón de género transmitida y perpetuada por el sistema escolar: «la escuela ha educado siempre de forma distinta a los chicos y a las chicas. A nosotras nos ha tocado siempre fregar las clases o hacer costura; los chicos sólo hacían trabajos que necesitaban fuerza».

Otra alumna, Mari Carmen García, reivindicaba la posibilidad de ejercer las mujeres un trabajo remunerado que les permitiera una suficiencia económica, incluso después de haber contraído matrimonio, porque la independencia económica era un paso hacia la liberación personal: «La mujer debe trabajar incluso después de casada, no debe esperar que la mantenga el marido. La mujer empieza a liberarse cuando comienza a trabajar fuera de casa. El trabajo le da seguridad, le hace sentirse útil a la sociedad».

Ahora bien, como apunta Rosa María Alcaide, este trabajo no puede hacerse a cualquier precio, por lo que debe denunciarse la explotación laboral de las mujeres y exigir que se termine con el trabajo a domicilio, injustamente pagado y que excluye a las trabajadoras de la Seguridad Social:

Cuando la mujer hace trabajos en casa para la industria, como coser, tricotar, etc... se le paga muy poco por las piezas que hace y además no se le paga la seguridad Social, con lo cual el comerciante o «empresario» obtiene muy buenos beneficios sin exponer apenas capital.

Como resumen de la formación en clave feminista que la escuela realizaba, reproducimos el texto de M.<sup>a</sup> Joaquina Muñoz, en el que, bajo el epígrafe «La mujer en el medio rural», denuncia la falta de trabajos para las mujeres, incluso las capacitadas profesionalmente y la discriminación salarial por razón de género, reivindicando la igualdad de capacidades y la formación y cualificación profesional de ellas:

En nuestra comarca no hay puestos de trabajo para las mujeres, y tampoco para las chicas que salimos de la escuela. Por otra parte, cuando lo encontramos ocasionalmente estamos discriminadas con el hombre, cobrando mucho menos. Yo creo que a igual trabajo debe darse igual salario.

Creo que la mujer tiene igual capacidad mental que el hombre, pero la sociedad no acepta su igualdad. Son pocas las mujeres que alcanzan una cualificación profesional, y esto no será posible mientras no hayan escuelas profesionales en los pueblos.<sup>39</sup>

Otra característica de la escuela de Chulilla, en la que se asemeja a la de Lorenzo Milani en Barbiana, es que estaba abierta a visitantes que podían aportar diferentes experiencias. La mayoría eran amigos de los monitores. Podemos recordar al sociólogo José Vicent Marqués que residió allí una semana, al cantante Luis Pastor u otras personas que acudían y les enseñaban, por ejemplo, a tejer y tintar el tejido.

También se permitía hacer oír su propia voz al alumnado cuando, de manera periódica, se participaba en la elaboración de una publicación ciclostilada, *Agricultura Jove* en la que podían escribir todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente cabe apuntar que el arraigo a la tierra comportaba un compromiso social, evidente en la implicación de los monitores en la tarea de impulsar la creación del sindicato la *Unió de Llauradors*, y en la de dinamizar listas municipales para las elecciones a los primeros ayuntamientos democráticos en 1979.

La apertura de la escuela coincidió con la necesidad de montar, difundir y consolidar la *Unió de Llauradors*, organizando reuniones en los pueblos con los labradores para intentar concienciarlos y que se organizaran en un sindicato propio. Vicent Borrás recuerda organizar a los labradores e incluso, cuando se redactaron los diez puntos fundacionales de la Unió, animarles a que no se redujeran a reivindicaciones estrictamente de carácter económico, sino que incluyesen también otras de carácter político y social como, por ejemplo, la reivindicación del estatuto de autonomía valenciano.<sup>40</sup>

La práctica de la alternancia facilitó esta tarea, pues a la hora de las tutorías los monitores podían hablar con los padres, planteándoles temas

<sup>39</sup> «Parlen els alumnes. Xulilla», *Agricultura Jove. Boletín informativo de las cooperativas de enseñanza Escuela de Formación Agrícola Comarcal L'Horta-Catarroja; La Serrania-Chulilla; La Safor-Beniarjó*, 12 (diciembre 1977, enero 1978): 6.

<sup>40</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).

relacionados no solamente ni de manera estricta con la formación de sus hijos.

El nivel de confianza entre padres y monitores facilitaría su organización sindical y, al mismo tiempo, una toma de conciencia política que se vería reflejada en las primeras elecciones municipales, a las cuales se presentaron listas promovidas por los monitores ante la necesidad de acabar con el caciquismo existente en algunas poblaciones.

### EL FINAL DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL AGRÍCOLA Y BALANCE DE LA MISMA

La experiencia de Chulilla tuvo un final repentino e inesperado en 1979 siendo tres las causas principales del cierre:

- La inauguración en Villar del Arzobispo, en 1977, de un centro de Formación profesional, que supuso una fuerte competencia a la hora de captar el alumnado.
- La no concesión, por parte del Ministerio de las becas que permitían sufragar los gastos de funcionamiento, lo que provocó el no poder pagar el alquiler del albergue.
- La negativa, por parte de la inspección educativa y de las autoridades municipales de Villar, a aceptar la propuesta de crear una residencia «Familiar» en Villar para los alumnos de los pueblos del resto de la comarca con el fin de no desligarlos de esta, de no des-localizarlos.<sup>41</sup>

Como consecuencia, en el curso 1978-1979 ya no se matricularon nuevos alumnos y los que componían la segunda promoción tuvieron que trasladarse a Villar del Arzobispo, en donde se alquilaron dos casas adosadas, instalándose en ellas el internado y las aulas. La práctica de medidas originales (cría de gallinas, venta de los productos agrícolas por ellos cultivados) y el fortalecimiento de la solidaridad entre el alumnado, los monitores y la población, permitieron que los alumnos obtuvieran el título de formación profesional.

En estas circunstancias adversas, además de asistir a clase y desarrollar la programación académica, alumnado y profesorado debían realizar

---

<sup>41</sup> E-mail del monitor de la escuela de Chulilla, Rafael Gil Cortés (29/12/2012).

todas las tareas domésticas, agrícolas y avícolas organizándose en turnos rotativos. La implicación del pueblo permitió que la escuela hiciera tareas de dinamización con los vecinos, extendiendo las actividades culturales del viernes por la noche a todo el vecindario, con el que se compartían momentos de ocio. La escuela se abrió y extendió su labor cultural al pueblo de forma que educaba a todo el mundo, era «una escuela abierta al mundo».<sup>42</sup>

Una vez acabado el curso 1978-1979, la escuela cerró sus puertas, con un balance agrídulce por parte de los monitores entrevistados. Rafael Gil comenta que desde primera hora existían problemas que fueron agravándose con el paso del tiempo.<sup>43</sup> Algunos han sido apuntados como la ubicación de la escuela en Chulilla, que dificultaba los desplazamientos, los de carácter económico, agravados por la no concesión de becas, y, los recelos por parte de las autoridades municipales, identificadas con el franquismo, provocados por las actividades y el compromiso social que los educadores desarrollaban.

Este recelo condujo a la creación de un ambiente negativo que dificultó e incluso impidió en algunos casos el apoyo económico de asociaciones y entidades de la zona, dando como fruto el boicot a una experiencia considerada subversiva y peligrosa.

Otras dificultades tenían una base más pedagógica: no existían talleres, hubo una carencia de visión profesional y no se tuvo en cuenta el descenso de la población, lo que dificultó la matrícula mínima necesaria, así como la falta de experiencia previa de los monitores que se fueron incorporando con posterioridad.

Sin embargo, hubo muchos aspectos positivos. Rafa Gil destaca la socialización de las becas, la práctica de la coeducación, el hecho de encontrarse alumnos de diferentes pueblos alejados, la buena relación con los agentes sociales, en especial entre monitores y sacerdotes, el hecho de que el alumnado consiguiera al finalizar los estudios un puesto de trabajo, así como un compromiso social y medioambiental, etc. Además, la escuela participó y colaboró en la conformación de los primeros ayunta-

<sup>42</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Ximo Sánchez (7/06/2008).

<sup>43</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Rafael Gil Cortés (27/02/ 2009).



mientos democráticos, en la creación y difusión de la *Unió de Llauradors* y en la extensión cultural.

Vicent Borrás apunta la participación y la creación de un pensamiento crítico como las aportaciones que más agradecieron los alumnos:

van poder decidir en cada moment el que es feia, perquè se feia, el realitzar una anàlisi continua del feiem allí, el fet d'haver-les ajudat a crear una consciencia crítica, el ser homes crítics en la vida, davant les coses pensant perquè ho fan, on van, perquè allò se va inculcar molt bé i clar.<sup>44</sup>

Ximo Sánchez comparte el sentimiento de que la escuela cambió su vida, fue una vivencia muy intensa desde todos los ámbitos al estar las veinticuatro horas del día trabajando y aprendiendo junto al alumnado y la comunidad.

La creación de las escuelas no puede desvincularse del tiempo y las circunstancias políticas en que se produjeron, y que tuvieron gran incidencia en su desarrollo, pues hubieron de superar graves dificultades para su supervivencia. La práctica de una educación que no se limitaba a la mera transmisión de conocimientos, sino que era liberadora, crítica e intentaba transformar el medio natural y social, así como sus indudables vínculos con los movimientos socio-políticos de izquierdas, provocaron una disminución de la matrícula y la falta de colaboración de las instituciones franquistas en una experiencia docente que consideraban transgresora.

Así pues, tras el estudio de esta iniciativa pedagógica valenciana de formación profesional agrícola en el período político de la transición, podemos concluir que se trató de una experiencia de gran impacto tanto pedagógico como social para todos sus protagonistas. El desarrollo de una escuela democrática, en la que se ejercía la libertad, la participación política, el arraigo al medio, el contacto directo con la comunidad y la educación integral, es una muestra que nos ofrece la historia de la educación de cómo llevar a la práctica e implementar principios pedagógicos y democráticos por un grupo ilusionado y con ganas de trabajar por la dinamización y mejora de su entorno rural más cercano. ■

---

<sup>44</sup> Entrevista de los autores al monitor de la escuela de Chulilla, Vicent Borrás Sena (10/06/2008).

## Nota sobre los autores

M.<sup>a</sup> DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Sus ámbitos de investigación son la historia de la educación de las mujeres, la historia de la educación valenciana durante la Segunda República y el franquismo y la recuperación del patrimonio histórico-educativo. Es vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

ANDRÉS PAYÀ RICO es Profesor Contratado Doctor (acreditado a Titular de Universidad) y Director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Profesor consultor de Historia de la Educación social en la Universitat Oberta de Catalunya. Sus ámbitos de investigación son la historia de la educación española y valenciana contemporánea, el juego y el juguete en la educación, así como la innovación docente y la didáctica de la historia de la educación.

## Referencias

- AGULLÓ DÍAZ, M.<sup>a</sup> del Carmen. «De ignorada a necesaria: la formación profesional de las mujeres en el franquismo (1936-1975)». In *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*, edited by Sara Ramos Zamora. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- AGULLÓ DÍAZ, M.<sup>a</sup> del Carmen y Andrés PAYÀ RICO. «La influencia de las Maisons familiares d'apprentissage rural en las escuelas comarcales de formación agrícola valencianas (1973-2008)». In *Influencias francesas en la educación iberoamericana (1808-2008)*, edited by José María Hernández Díaz, 275-288. Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, 2008.
- *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. Valencia: Universitat de València, 2012.
- «La Nostra Escola Comarcal: An Educational Cooperative in Defense of Democratic, Active and Valencian Pedagogy (Spain: 1973)». In *Pedagogies and Curriculum to (Re) imagine Public Education*, edited by Encarna Rodríguez, 187-202. New York: Springer, 2015.
- *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. Valencia: Universitat de València, 2012.
- ALMENDROS, Herminio. «La escuela rural». *Revista de Pedagogía* 145 (1934): 6-14.

- BLASCO CANET, Juan Vicente. «Las cooperativas de enseñanza. Sociedad Cooperativa de enseñanza La Safor. Beniarjó». PhD diss., Escuela Social de la Universitat de Valencia, 1987.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y M.<sup>a</sup> del Carmen AGULLÓ DÍAZ. «El Problema de l'escola rural durant la Segona República». *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 8 (2005): 29-62.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, Salomó MARQUÉS, Alejandro MAYORDOMO y Bernat SURERA. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
- La Escuela Nueva Unificada. Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto con la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936*. Barcelona: Ediciones Españolas de la Revolución, 1938.
- MUÑOZ PEINADO, Jesús. «Los colegios familiares rurales». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 17 (3), (2003): 75-89.
- PAYÀ RICO, Andrés. «Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixò, Castelló) durant el franquisme». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 229-252.
- SORIANO BESSÓ, Josep María. *La Unió de llauradors*. Alberic: J. Huguet Pascual, 1977.

## PREESCOLAR NA CASA: DE PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA A EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL MEDIO RURAL DE GALICIA (ESPAÑA)

*«Preescolar na Casa»: from preparation for school to family education in rural Galicia (España)*

Lois Ferradás Branco\* y José Pablo Franco López&

Fecha de recepción: 31/03/2017 • Fecha de aceptación: 30/08/2017

**Resumen.** Preescolar na Casa es la acción educativa organizada con las familias de niños de cero a seis años en el medio rural de Galicia, con población dispersa, tomando como base la vida diaria y el entorno familiar y social. La organización de esta acción ha sido promovida por las Cáritas de Galicia. Fue gestionada primero por Cáritas Diocesana de Lugo y desde 2001 por la Fundación Preescolar na Casa. En este trabajo se presentan sus fundamentos teóricos y se describen y analizan sus actividades y logros a lo largo de los 35 años de su existencia (1977-2012).

**Palabras clave:** Preescolar na Casa; Educación infantil; Educación familiar; Educación en medio rural.

**Abstract.** *Preescolar na Casa is the educational action organized among families of children from zero to six years in rural Galicia, in a disperse population. It is based on daily life and the family and social environment. The action, first organized and promoted by the Caritas of Galicia, was initially managed by Caritas Diocesana de Lugo and from 2001 on by the Fundación Preescolar na Casa. This paper presents its theoretical foundations and describes and analyzes its activities and achievements over the 35 years of its existence (1977-2012).*

**Keywords:** Preescolar na Casa; Early Childhood education; Family education; Education in rural areas.

---

\* Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Profesor Fraiz Andón, s/n. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela, España. lois.ferradas@usc.es

& Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Profesor Fraiz Andón, s/n. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela, España. josepablo.franco@rai.usc.es

## SITUACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DEL MEDIO RURAL DE GALICIA EN LOS AÑOS 70 DEL SIGLO XX

El programa Preescolar na Casa, promovido por Cáritas de Lugo y la Secretaría de la Acción Regional de las Cáritas de Galicia, se inicia en el año 1977.<sup>1</sup> Para comprender el origen y desarrollo de esta acción educativa es necesario prestar atención a varios factores entre los que podemos destacar la recia personalidad del impulsor, el sacerdote Antonio Gandoy, la contribución de profesionales comprometidos con la renovación pedagógica en Galicia y la realidad social del medio rural de Galicia, a la que quiere dar respuesta. ¿Qué rasgos podemos destacar de esta situación? Al analizar los primeros documentos que se generan en el entorno de Preescolar na Casa se encuentra el diagnóstico que sus promotores hacen de la situación social a cuyas carencias intentan dar respuesta; las señalamos a continuación:

**a) Dispersión poblacional como dificultad para la provisión de servicios.** Es proverbial la dispersión de la población de Galicia, repartida por todas las áreas del territorio en las que tradicionalmente es posible vivir de pequeñas explotaciones agrícolas y ganaderas. En el nomenclátor de la época aparecen más de 30.000 núcleos de población en Galicia, aproximadamente el mismo número que en el resto de España. Hacía años que se había acelerado, por otra parte, el proceso de desplazamiento de la población del campo a las ciudades en general, y particularmente del interior de Lugo y Ourense hacia la franja occidental, especialmente hacia las áreas de Vigo y A Coruña. En estas circunstancias era casi imposible reunir la veintena de niños y niñas de 4 a 6 años, incluso de 4 a 8 años, que era la cantidad que la administración educativa exigía para abrir o reabrir escuelas rurales.

**b) Alto índice de retraso escolar.** Es de destacar la contundencia de los datos acerca del retraso escolar de los niños gallegos en aquella época, reflejados incluso en los informes del Ministerio de Educación y Ciencia, donde se puede leer:

---

<sup>1</sup> En enero de este año comenzaron a realizarse en diversas poblaciones rurales reuniones con madres y/o padres de niños en edad preescolar, animadas por personas voluntarias, como ayuda orientadora de su acción educativa en el hogar y como preparación para la incorporación de sus hijos a la escuela primaria. En septiembre, coincidiendo con el inicio del curso escolar, se constituye el primer equipo profesional formado por dos maestras y un maestro, funcionarios del Ministerio de Educación, adscritos en comisión de servicios a este programa.

Se puede afirmar que, como término medio, sólo un 18% es-caso del alumnado de siete a 13 años tiene el nivel escolar que corresponde a su edad cronológica; o lo que es lo mismo, que el 82% de los niños escolarizados en la Enseñanza Primaria en Galicia presenta un grado de desaprovechamiento que, en algunos casos extremos, llega a suponer un retraso de hasta seis cursos respecto al nivel que corresponde a la edad escolar.<sup>2</sup>

**c) Ausencia de educación preescolar en el medio rural.** En el año 1975 había en Galicia 173.106 niños de 2 a 5 años, de los que estaban escolarizados sólo 36.000, es decir el 20,9%, mientras que en España recibía esta educación el 36%. La mayoría de las 997 aulas de preescolar existentes en Galicia están situadas en las ciudades.

## COORDENADAS TEÓRICAS DESDE LAS QUE SE CONCIBE EL PROGRAMA PREESCOLAR NA CASA

Este programa nace del activismo social y no en despachos de gestores del sistema educativo o de la universidad. Quizás por esto, las bases teóricas o concepciones de sus promotores se parecen más a un ideario o conjunto de consignas para la intervención que a sofisticados estudios alejados de las realidades cotidianas. Estas son algunas de estas afirmaciones formuladas con insistencia durante el proceso de puesta en marcha del programa:

**a) Los niños no esperan. La importancia de los aprendizajes de los primeros años.** Por aquellos años se daban a conocer los resultados de los estudios de Bloom,<sup>3</sup> que ponían de manifiesto la importancia de las experiencias de los primeros años en la adquisición del vocabulario, en la comprensión lectora, en el aprovechamiento escolar y en desarrollo de la inteligencia general. Los promotores de este programa se apoyan igualmente en el contenido del informe FOESSA, que acababa de publicarse y que en este mismo sentido afirma:

<sup>2</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *Planificación de la Educación. Galicia* (Madrid: Servicio de Publicaciones, 1971), 88.

<sup>3</sup> Benjamin S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*. (New York: John Wiley & Sons, 1964). Benjamin S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning*. (New York: McGraw-Hill, 1976).

La edad de la Enseñanza Preescolar (dos a cinco años) es decisiva en muchos aspectos para el desarrollo del niño y su ulterior rendimiento humano y social. De ahí la importancia de tener o no Educación Preescolar y el tipo de Educación Escolar impartido. Esta etapa de formación no sólo condiciona la etapa siguiente sino que marca fuertemente la personalidad del niño para el resto de su vida.<sup>4</sup>

Se insiste en que los niños no aguardan, porque «mañana ya será tarde»; si no se hace algo por cambiar las condiciones educativas, todos seríamos responsables de la «discriminación eficaz y marginación definitiva a la que desde ahora se verán sometidos».<sup>5</sup>

**b) Los padres son capaces de educar y son imprescindibles en el proceso educativo.** Se concebía a los padres como fuente de seguridad afectiva y primeros mediadores entre el niño y el mundo, por lo que son siempre imprescindibles en el proceso educativo y más cuando la institución escolar no existe o es inadecuada. Aún reconociendo que muchos padres tienen una formación escolar escasa, se confía en ayudarlos con los métodos y material adecuados. E insisten los creadores: «decir que los campesinos no están capacitados o preparados para una labor educativa como la que proponemos es hacer un juicio de valor apresurado y ciertamente clasista».<sup>6</sup>

**c) El medio rural es rico en oportunidades para aprender interactuando en él.** Se afirma que el propio entorno contiene todos los elementos necesarios para la educación, como relaciones humanas afectuosas, variedad de objetos, lenguaje, narraciones, canciones, ... El conocimiento en el niño ni es innato ni es una copia de la realidad; no se transmite sólo oralmente, sino que se va construyendo en gran medida desde dentro, actuando sobre las cosas, estableciendo o provocando rela-

---

<sup>4</sup> Fundación FOESSA, *Estudios sociológicos sobre la situación social de España* (Madrid: Editorial Euramérica, 1975), 219.

<sup>5</sup> Acción Rexional das Caritas de Galicia, *Educación preescolar no medio rural* (Documento policopiado, 1977), 20.

<sup>6</sup> Acción Rexional das Caritas de Galicia, *Educación preescolar no medio rural*, 25.



ciones entre los objetos y los acontecimientos y recibiendo las influencias de las cosas y de las personas con las que se interactúa.<sup>7</sup>

**d) La cultura y el saber son imprescindibles.** Los promotores de este programa se manifiestan interesados en luchar contra la pobreza. Piensan que «la ignorancia y la incultura son terreno abonado para la marginación, el atraso, la dependencia y la injusticia». Por el contrario, «la cultura es *conditio sine qua non* para realizarse como persona, adaptándose a los cambios».<sup>8</sup>

## LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Se puede encontrar en los documentos del programa una preocupación por la reflexión compartida por todos los orientadores acerca de los objetivos del programa. Una formulación de los mismos aparece en la revista del programa de manera clara y concisa, con referencia a las capacidades que se pretende que desarrollen los niños, al ambiente familiar, a la igualdad de oportunidades:

*Para un desarrollo de las capacidades del niño:* que los niños desarrollen sus capacidades físicas, de salud, mediante la alimentación, la higiene y la protección ante los peligros; que desarrollen sus sentidos y su capacidad de observación y exploración; que logren la capacidad de atención y concentración; que desarrollen su memoria y su inteligencia; que sean capaces de resolver los problemas con los que se encuentren; que sean creativos; que tengan una buena imagen de sí mismos; que sean emocionalmente equilibrados; que sepan relacionarse y convivir con los demás; que tengan un sentimiento de seguridad.

*Para un buen ambiente familiar del niño en el que se sienta querido [...].*

<sup>7</sup> Lois Ferradás, Francisco Xavier Puente, y María Ermitas Fernández, «Educación familiar preescolar en pequeños núcleos rurales. Objetivos y logros de “Preescolar na Casa” en Galicia», en *Psicología y Educación, Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, comp. Amelia Álvarez (Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1987), 118.

<sup>8</sup> Preescolar na Casa, *Isto é Preescolar na Casa* (Vigo: Edicións Xerais, 1997), 6.

*Para un aprendizaje* por parte del niño, sistematizado y programado; que vaya respondiendo a las distintas etapas de su evolución, teniendo en cuenta sus características [...].

*En síntesis*, se trata de contribuir al desarrollo de unos niños sanos física y psíquicamente, equilibrados emotiva y afectivamente y competentes intelectual y creativamente, de forma que participen en igualdad de oportunidades, sin inferioridad ni desventaja con los demás niños en todo el proceso educativo; y para que lleguen a ser unos adultos que comprendan la realidad que les toque vivir y sepan participar en ella.<sup>9</sup>

Junto a los objetivos encontramos indicaciones que identificamos como líneas de trabajo o principios de intervención educativa que, siguiendo a Ferradás<sup>10</sup> y Ferradás, Puente y Fernández<sup>11</sup>, resumimos así:

- a) Empezar temprano, cuando las posibilidades de desarrollo son mayores y los déficits todavía no han aparecido.
- b) Partir del saber educativo familiar, descubriendo y creando situaciones educativas en la vida diaria.
- c) Llevar a cabo una acción programada con objetivos claros y duradera que abarca de los 0 a los 6 años.
- d) Concebir al niño como un todo, no como parcelas desvinculadas del funcionamiento global.
- e) No aislar al niño de su propio ambiente, sino activar los medios materiales y personales disponibles para una estimulación global y equilibrada.

Ofrecemos en la tabla 1 el decálogo del «orientador» redactado por Antonio Gandoy que ilustra bien la mentalidad de quienes promueven el programa.

---

<sup>9</sup> Preescolar na Casa, «Preescolar na Casa: qué é, qué queremos, para qué, por qué», *Revista Preescolar na Casa*, 81 (1993): 1.

<sup>10</sup> Lois Ferradás, «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa» (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 1998).

<sup>11</sup> Ferradás, Puente, y Fernández, «Educación familiar preescolar en pequeños núcleos rurales», 115-121.

**Tabla 1.** Decálogo del orientador de Preescolar na Casa**Decálogo del orientador de Preescolar na Casa**

- 1.º *Amarás al niño rural gallego por encima de todas las cosas.*
- 2.º *No tomarás su nombre en vano ni perderás el tiempo hablando de bonitos proyectos sin llevar ninguno a cabo.*
- 3.º *Harás fiesta cuando desaparezca su marginación educativa.*
- 4.º *Dirás a su padre y a su madre que los niños no esperan y que ellos pueden enseñarles.*
- 5.º *No matarás ni sus grandes ganas de saber ni sus muchas posibilidades de aprender.*
- 6.º *No cometerás el grave adulterio de privarlo de su lengua, imponiéndole una ajena.*
- 7.º *No le robarás ni dejarás que le roben su personalidad rural y gallega.*
- 8.º *No dirás falso testimonio ni mentirás diciendo que los padres no saben ni tienen tiempo para enseñar a sus hijos.*
- 9.º *No consentirás pensamientos ni deseos impuros de no tener en cuenta la capacidad educativa del medio rural.*
- 10.º *Codiciarás con todo tu corazón y no descansarás hasta que los bienes del saber y de la cultura que tienen otros también los tengan los niños del campo gallego.*

*Fuente:* Tomado de Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego», en *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, comp. Carlos Rosales (Universidade de Santiago de Compostela, 1984), 117.

## LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA PREESCOLAR NA CASA

Preescolar na Casa, en sus comienzos, se ha definido a sí mismo como:

Una acción o programa educativo que tiene como objetivo la educación preescolar de los niños y niñas rurales gallegos que no tienen acceso a una escuela infantil. Esta educación tiene lugar en el hogar y en ella intervienen, además de los niños, el ambiente y los padres, que son asesorados por un profesor en reuniones periódicas, a las que asisten también los mismos niños.<sup>12</sup>

Las actividades del programa han ido variando de contenido a lo largo de las casi cuatro décadas de existencia, como explicaremos con más detalle en el apartado siguiente, pero algunos elementos se mantuvieron

<sup>12</sup> Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego», en *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, comp. Carlos Rosales (Universidade de Santiago de Compostela, 1984), 120-121.

a lo largo del tiempo. Destacaremos, en primer lugar las reuniones, que son el elemento nuclear de este programa de apoyo a las familias y que nos permiten calificarlo de encuentro y de proximidad.

**a) Las reuniones.** Las reuniones han representado siempre el elemento central de Preescolar na Casa. Normalmente tienen lugar cada dos semanas, durante todo el curso escolar, en un local comunitario o en una casa particular y a ella asisten los niños y niñas de una localidad o de localidades próximas, con un adulto, habitualmente la madre, y son animadas por un maestro o maestra, que el programa denomina «orientador» u «orientadora». La duración de estas reuniones, aunque puede variar, suele rondar las dos horas.

Cada reunión es única, pues los grupos pueden variar en número de participantes, edad, experiencias previas, etc. Con todo, estas reuniones acostumbran a tener una estructura similar que resumimos a continuación:

1. Saludos y acogida, que es importante para la creación del clima apropiado para la participación.

2. Revisión y comentarios de lo acontecido desde la reunión anterior, tanto de lo que se refiere a la vida cotidiana como de las actividades propuestas.

3. Realización en grupo de niños/as, a propuesta del orientador o de las madres, de una o varias actividades que pueden continuarse o imitarse más tarde en el hogar.

4. Diálogo con las madres/padres sobre la educación de sus hijos; es un tiempo específico de reflexión y debate a partir de problemas observados durante la quincena anterior o a partir de otras propuestas de padres o del orientador.

5. Juego de los niños en la alfombra. Durante el diálogo de los adultos los niños juegan con materiales diversos. A veces estos juegos son objeto de observación atenta por parte de los adultos educadores.

6. Planificación del trabajo para la siguiente quincena, con apoyo en material impreso específico.

7. Despedida.

**Tabla 2.** Esquema básico de una reunión de orientación de padres en el programa Preescolar na Casa

Parte de la reunión	Saludos y acogida	Revisión del trabajo de la quincena anterior	Actividades varias	Reflexión con adultos / Juego de los niños en la alfombra	Programación de la quincena siguiente	Despedida
Actividades más frecuentes	Saludos. Diálogo inicial, comentarios espontáneos y anécdotas.	Comentarios de lo ocurrido en la vida cotidiana, analizando las repercusiones en la educación. Comentario de las propuestas de actividades. Presentación de todo tipo de materiales hechos en casa.	Cantar. Contar cuentos. Juegos colectivos. Actividades diversas: pintar, amasar, ...	Tema de padres usando diferentes técnicas mientras los niños juegan en la alfombra con diferentes materiales.	Propuesta de actividades a realizar. Previsión de materiales para la siguiente reunión. Préstamo de libros a padres y niños.	Recogida. Avisos. Cuestiones varias. Cantos. Despedida.

Fuente: M.<sup>a</sup> Sara Paz Combarro y Celia M.<sup>a</sup> Armesto Rodríguez, *Preescolar na casa, Educación infantil familiar: Unha utopía realizable* (Lugo: Cáritas, 1999), 80. Traducción de los autores.

**b) Elaboración de materiales didácticos impresos de apoyo a los padres.** Desde sus comienzos el programa prestó mucha atención a la elaboración de materiales impresos para padres y niños. Con el uso de estos materiales se busca mantener presentes y completar las orientaciones a los padres durante el tiempo, dos semanas generalmente, que va de una a otra reunión. Entre este material podemos señalar varios tipos. En primer lugar encontramos una especie de cuadernillos de tres niveles que sirvieron de guía para las orientaciones a las familias de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Este material se ha ido revisando, adaptándolo a las edades de los usuarios e incorporando nuevos enfoques. Lois Ferradás en su tesis doctoral,<sup>13</sup> ha identificado tres fases o versiones de estos materiales e indica los periodos de uso de cada una. En la versión más completa y de uso más prolongado encontramos 18 «unidades», cuadernillos o «quincenas» por nivel, pudiendo distinguirse en cada una de ellas dos partes bien diferenciadas; en primer lugar está una «guía para padres» con propuestas de actividades para realizar con los niños que versan sobre educación del movimiento y del ritmo, observación, experimentación,

<sup>13</sup> Ferradás, «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa».

espacio y número (conocimiento lógico matemático), lenguaje, plástica, etc. Esta guía contiene igualmente un cuento para contar a los niños. En segundo lugar, cada unidad incluye también un número de hojas o «fichas» de papel que habrían de usar directamente los niños, con propuestas de plástica, lógica, grafomotricidad, etc.

Estos materiales tomados en su conjunto reflejan, quizás como ningún otro, los contenidos centrales del trabajo del programa así como los cambios de enfoque que se han ido realizando en el mismo a lo largo del tiempo, respondiendo a las necesidades que iban apareciendo y manifestando los aprendizajes y adquisiciones de los profesionales responsables del mismo. Así, en los primeros materiales, diseñados para la enseñanza directa de niños de cinco y cuatro años, predomina la imitación o réplica de los que por aquel entonces se utilizaban en las aulas de educación preescolar. En la versión siguiente, aún predominando el enfoque de materiales para la enseñanza directa, se incorporan muchos elementos del propio contexto y algo de la educación sensorial de tradición montessoriana. Desde la tercera fase de este material aparecen elementos propios de la metodología de proyectos, se prescinde del trabajo preferente sobre hojas de papel y se va asumiendo un enfoque más constructivista.

A este material didáctico impreso, que constituye la base para las reuniones y el trabajo en casa de las familias de niños de tres, cuatro y cinco años, a partir del curso 1985-86 se añade un material propio para las familias de niños menores de tres años; así, bajo la denominación de «Aprendiendo juntos» en el curso 1988-89 ve la luz un nuevo material destinado a las familias de los más pequeños que ofrece temas —siempre presentados en lengua gallega— como: atíéndeme a tiempo, me siento querido, el juego me ayuda a crecer, necesito alimentarme bien, la salud del niño, desarrollo psicomotor, control de esfínteres, los celos ente hermanos, me comunico y crezco, ¿problemas de conducta?

A mayores, a lo largo de la existencia del programa se editan y entregan gratuitamente a los usuarios folletos de diversos temas relacionados con la educación en los primeros años y otros materiales de orientaciones o propuestas de actividades sobre eventos u otros elementos del entorno próximo como, por ejemplo, los otros y nosotros mismos, el castaño, la navidad, los animales, el agua, la primavera, los alimentos. En todos ellos ya se prescinde de las hojas de papel o «fichas» y, al modo de los centros

de interés, hay una presentación motivadora del tema, actividades sensoriales de exploración, búsqueda de asociaciones, actividades específicas de expresión, etc.

**Tabla 3.** Relación de opúsculos o folletos para padres y madres publicados por Preescolar na Casa

<b>Título y año de publicación</b>	<b>Destinatarios</b>
O debuxo do neno (1982, 1985, 1996)	Padres y madres de niños de 0-6 años
O xogo e os xoguetes (1982, 1985, 1996)	Padres y madres de niños de 0-6 años
A cantar (1982, 1985)	Padres y madres de niños de 0-6 años
O neno e o seu desenrolo (1984)	Padres y madres de niños de 0-6 años
Educación preescolar: o neno na casa, o neno na escola (1984)	Padres y madres de niños de 3-6 años
O neno do nacemento aos tres anos (1985)	Padres y madres de niños de 0-3 años
Accidentes infantís (1995)	Padres y madres de niños de 0-6 años
Atención temperá (0-3 meses) (1995)	Padres y madres de niños de menos de 1 año
Atención temperá (3-6 meses) (1995)	Padres y madres de niños de menos de 1 año
Atención temperá (6-9 meses) (1995)	Padres y madres de niños de menos de 1 año
Os primeiros anos (1996)	Padres y madres de niños de 0-6 años
O rural en seis ditos labregos (1996)	Población en general
Ler. O camiño da afectividade (1996)	Padres y madres de niños de 0-6 años
Isto é Preescolar na Casa (1997)	Población en general
Cóntame un conto (2001)	Padres y madres de niños de 0-6 años
O neno e a nena de 3 anos (2001)	Padres y madres de niños de 3 años
Xogos de sempre para nenos de agora (2002)	Padres y madres de niños de 0-6 años
Avanzando xuntos. Actividades para unha estimulación axeitada (2002)	Padres y madres de niños de 0-3 años

*Fuente:* Elaboración propia a partir de las publicaciones del programa.

Además de los materiales a los que acabamos de referirnos, que son elaborados en el interior del programa, los orientadores ofrecen en préstamo para el hogar libros de lecturas para padres, libros o álbumes de imágenes para niños y juguetes variados apropiados a las edades de los niños que participan en el programa.



**c) Uso de los medios de comunicación.** Una de las señas de identidad de este programa es el uso intenso, permanente y, en cierto modo, novedoso de los medios de comunicación, intentando llegar a todos los hogares de las personas participantes o no en las actividades regulares, como son las reuniones, con el empeño de difundir y fortalecer una moderna cultura de la infancia. En este uso ocupan un lugar destacado la edición de una revista para las familias y los diversos programas de radio y televisión, elaborados por personal de Preescolar na Casa, que son emitidos durante largos períodos por diversas compañías de radio y la Televisión pública de Galicia.

La publicación de la revista, de la que desde 1977 a 2011 se han editado 160 números, comienza de forma muy modesta ya en los primeros años del programa y en sus mejores momentos llegó a ofrecer 16 páginas con una tirada de 3.500 ejemplares. Sus destinatarios son las familias de los niños y niñas menores de 6 años y se dirige a complementar o reforzar los mismos contenidos del programa; así, recoge temas relacionados con el conocimiento de los niños y su desarrollo, las muchas facetas de su educación integral; aparecen también numerosas propuestas para el aprovechamiento educativo de los recursos que ofrece el entorno, junto con temas específicos de salud, higiene y alimentación; abunda en ella la propuesta de cuentos, juegos y juguetes; además ofrece noticias sobre las actividades del programa junto con referencias a temas o noticias de actualidad relacionados con los niños pequeños y su educación en el ámbito familiar y comunitario. Fue frecuente escuchar a las madres que participaban en las reuniones que manifestaban que todos los adultos de la familia leían la revista en su totalidad, y era reclamada cuando se producía algún retraso en su distribución.

Desde enero de 1982 se emite un programa de radio semanal de media hora de duración en la radio pública, Radio Nacional de España en Galicia, que intenta servir de apoyo al trabajo de los orientadores y contribuir a crear o reforzar una actitud educativa de diálogo y juego entre adultos y niños, además de ser un cauce de información sobre cuestiones referidas a la educación de los niños de estas edades. Ofrecía canciones, cuentos, adivinanzas, comentarios y entrevistas sobre diversos aspectos de la educación infantil. En cursos sucesivos, programas de radio semejantes se emitieron en diversas radios municipales y comerciales, en con-

creto, desde el curso 1986-87 se emitió uno destinado específicamente a las familias de niños y niñas menores de tres años. Al ser programas de emisión abierta al público en general, es de suponer que hayan contribuido a crear una cierta corriente de interés por la educación infantil en los primeros años de vida.

Desde octubre de 1990 Preescolar na Casa conjuntamente con Televisión de Galicia, que aportó la parte técnica, se realizó un programa de televisión de emisión semanal abierta que trataba de apoyar la tarea educativa de las familias con orientaciones y propuestas de actividades. El último de estos programas, emitido en el año 2012, fue el número 720. Estas fueron algunas de las secciones ofrecidas en este programa de televisión: a) *Asómate ao mundo*, una propuesta de aprovechamiento educativo del entorno; b) *Entrevista*, diez minutos de conversación sobre un tema de educación infantil propuesto por los padres o los orientadores; c) *O xogo é a vida*, juguetes hechos en casa y juego, el trabajo del niño; d) *Estimulación apropiada*, aquí y ahora, porque los niños no aguardan, aprenden siempre; e) *Fotofixa*; f) *Respostas* de los especialistas; g) *Os consellos do cuco*.

Sería muy interesante que algún trabajo académico futuro abordase el estudio en profundidad de los contenidos de los artículos de la revista y de los programas de radio y televisión tratando de identificar las tendencias educativas presentes en ellos y de desvelar sus relaciones, por ejemplo, con la renovación pedagógica y con la emergente nueva cultura de la infancia.

## DESARROLLO EN EL TIEMPO. DE PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA A EDUCACIÓN FAMILIAR

El programa Preescolar na Casa desarrolla sus actividades desde 1977 a 2012, es decir durante unos 35 años. Como es de suponer, durante todo este tiempo mantiene su propio estilo e impronta pero también experimenta importantes cambios que tienen que ver con su extensión territorial, con el número y edad de los participantes, con el uso de determinados medios, etc. En el libro *Preescolar na casa, Educación infantil*

*familiar: Unha utopía realizable*,<sup>14</sup> se dedica un capítulo a una resumida historia del programa hasta el curso 1998-99 y Ferradás hace en la revista *Encrucillada*<sup>15</sup> un balance de los 20 primeros años en 1996, pero es imprescindible acudir a otros documentos del programa, como las memorias anuales, para acceder a los datos, especialmente de sus últimos años. Además de ofrecer los datos que reflejan las dimensiones del programa no publicadas hasta el presente, esbozamos una presentación de la historia del programa tratando de identificar las características más destacadas de cada una de sus etapas. Para ello tendremos en cuenta: a) área de influencia predominante, b) edad de los niños y niñas de las familias que participan en las actividades, c) enfoque preferente, d) medios empleados, e) patrocinadores y d) otras acciones complementarias promovidas desde el programa.

**Tabla 4.** Fases del desarrollo de Preescolar na Casa

<b>Inicio y despliegue (1977/78 – 1978/79)</b>	<b>Consolidación y expansión (1979/80 – 1989/90)</b>	<b>Desarrollo pleno y diversificación (1990/91 – 2000/01)</b>	<b>Institucionalización (2001/02 – 2006/07)</b>	<b>Crisis (2007/08 – 2011/12)</b>
Área: Lugo	Área: Lugo y Galicia interior	Área: Galicia	Área: Galicia	Área: Galicia
Destinatarios: Familias con niños/as 3-6 años	Destinatarios: Familias con niños/as 3-6 años. Inicio de 0-3 años	Destinatarios: Familias con niños/as 3-6 y 0-3 años	Destinatarios: Familias con niños/as 0-3 años	Destinatarios: Familias con niños/as 0-3 años
Enfoque: Preparación a la Escuela	Enfoque: Preparación a la Escuela	Enfoque: Educación familiar	Enfoque: Educación familiar	Enfoque: Educación familiar
Medios: Reunión quincenal Impresos Revista	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radio	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radio Televisión	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radios locales Televisión	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radios locales Televisión

<sup>14</sup> M.<sup>a</sup> Sara Paz y Celia M.<sup>a</sup> Armesto, *Preescolar na Casa, Educación infantil familiar: unha utopía realizable* (Lugo: Cáritas, 1999).

<sup>15</sup> Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: educación familiar no ámbito rural. Balance de 20 anos», *Encrucillada*, 100 (1996): 262-266.

<b>Inicio y despliegue (1977/78 – 1978/79)</b>	<b>Consolidación y expansión (1979/80 – 1989/90)</b>	<b>Desarrollo pleno y diversificación (1990/91 – 2000/01)</b>	<b>Institucionalización (2001/02 – 2006/07)</b>	<b>Crisis (2007/08 – 2011/12)</b>
Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Ministerio de Educación Compañía de María	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación) Ministerio AA. Sociales	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación, Consellería de Familia) Ministerio AA. Sociales Fundación Bernard van Leer Ayuntamientos	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación, Consellería de Familia) Ministerio AA. Sociales Fundación Bernard van Leer Ayuntamientos	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Vicepresidencia de Igualdade e Benestar) Ministerio AA. Sociales Ayuntamientos
	Acciones complementarias: Apoyo a formación de apicultores en Cervantes	Acciones complementarias: Salas de encuentro Ludobibliotecas	Acciones complementarias: Salas de encuentro Ludobibliotecas Atención a madres embarazadas	Acciones complementarias: Espacios de las familias en Galescolas, Cárcel de Teixeira y en el Proyecto Hombre
		Tesis doctoral: Avaliación da calidade do Programa Preescolar na Casa		

*Fuente:* Elaboración propia a partir de las publicaciones del programa.

**Inicio y despliegue.** Podemos decir que oficialmente el programa Preescolar na Casa comienza en septiembre de 1977, pero no empieza de la nada, sino que se apoya en experiencias realizadas con anterioridad, como explican Fernández y Rey<sup>16</sup> y el mismo Antonio Gandoy.<sup>17</sup> Efectivamente, en los meses anteriores se realizan a modo de ensayo reuniones de padres de niños preescolares en diversas localidades rurales de la provincia de Lugo. En ellas se comprobó que se aceptaba, que

<sup>16</sup> Ermitas Fernández y M.<sup>a</sup> Luisa Rey, «Preescolar na Casa. La educación infantil-familiar (Galicia)», *Revista de Educación*, 322 (2000): 143-158.

<sup>17</sup> Una de las explicaciones más amplias de las publicadas hasta el presente la ofrece Antonio Gandoy en una entrevista que aparece en el libro de Lois Ferradás, *Medrando na Comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia* (Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2014), 23-55.

había interés, que se trabajaba, que funcionaba. Fue suficiente. En esta descripción resumida del desarrollo del programa, asignamos a esta primera fase solo dos cursos, es decir 1977-78 y 1978-79 y señalamos como características más destacadas las siguientes: a) la edad de los niños y niñas que participan es la inmediata anterior a la entrada en la escuela primaria obligatoria, es decir de cuatro y cinco años; b) las localidades de residencia de los usuarios son, sobre todo, pequeños pueblos rurales de interior de la provincia de Lugo; c) el enfoque que predomina en los materiales es de enseñanza directa y preparación para la escuela, en particular, atención y percepción de figuras que inicien en la lectoescritura y la numeración; d) la reunión quincenal es ya el procedimiento básico; e) el material de instrucción comienza ser completado con la publicación de una modestísima revista multicopiada que se entrega a las familias; f) los patrocinadores más importantes son el Ministerio de Educación que paga a tres maestros, Cáritas Española que ayuda a pagar materiales y desplazamientos, Cáritas diocesana de Lugo que aporta locales y personal, y la orden religiosa Compañía de María que ayuda con prestaciones personales y económicas.

**Consolidación y expansión.** En el curso 1979-80 se produce un gran avance en la disponibilidad de medios personales del programa, pues los maestros y maestras asignados por la administración educativa, ahora ya es la Xunta de Galicia, pasan de 3 a 11; seguirán aumentando hasta llegar en el curso 1987-88 a 22. Este hecho, junto con la llegada de nuevos patrocinios posibilitará la consolidación del diseño y la expansión geográfica de las actividades del programa. Como características de esta fase podríamos destacar las siguientes: a) la edad de los niños que participan en las reuniones es predominantemente de 3 a 5 años, si bien desde el curso 1983-84 se inicia una atención diferenciada a los menores de 3 años que, en estos años aún no alcanzan al 25% de los usuarios; b) el área geográfica sigue siendo básicamente la provincia de Lugo, ahora organizada en ocho grandes zonas, cada una asignada a un maestro o maestra, llamado «orientador» u «orientadora»; igualmente, se inicia la acción en zonas del interior de las provincias de A Coruña, Pontevedra y Ourense; c) durante esta fase se elabora y consolida el diseño de la metodología del programa, que se plasma en sucesivas ediciones de los materiales didácticos. El enfoque se basa cada vez más en actividades de exploración del entorno, en la expresión a través de diferentes lenguajes y en las acciones

de los mismos niños; d) en cuanto a los medios cabe resaltar que la revista crece hasta alcanzar en el curso 1982-83 las 12 páginas; en el curso 1981-82 se inicia la emisión de un programa de radio semanal en la radio pública, en la que desempeña un papel muy destacado como guionista del mismo el maestro y escritor Xavier Puente Docampo; en el curso 1986-87 se inicia otro programa de radio cuyos contenidos se refieren a la educación y cuidados de los niños de menos de 3 años; e) a los patrocinadores señalados en la fase anterior debemos añadir el Ministerio de Asuntos Sociales, pues con fondos procedentes de su ayuda se pueden pagar gastos de desplazamientos y contratos de nuevos orientadores; en los últimos años de esta fase el personal a tiempo completo ya ronda la treintena.

**Desarrollo pleno y diversificación.** Durante estos años que coinciden con el período central de la historia de Preescolar na Casa, al tiempo que se mantienen los rasgos propios se producen algunos cambios muy importantes cuyos logros constituyen el pleno desarrollo del programa. Señalamos las características más importantes de esta fase: a) los niños menores de 3 años que participan en el programa pasan de ser menos de la mitad a representar más del 75% del total; este cambio es definitivo y en etapas posteriores sólo se intensificará; b) el área de presencia del programa se extiende a las cuatro provincias de la comunidad autónoma de Galicia; los destinatarios preferentes son los residentes en los pequeños pueblos rurales, pero se inicia la atención a familias que viven en villas o periferias de las ciudades; c) el enfoque de las actividades educativas se hace más integral, menos escolar, atendiendo los aspectos de cuidados, de afectos, de relaciones, etc.; d) en el curso 1990-91 se empieza a emitir un programa de televisión educativo semanal, de media hora de duración en emisión abierta, que ha merecido el reconocimiento de los expertos y ha recibido numerosos galardones; la revista pasa a tener 16 páginas en el curso 1997-98; e) a los patrocinadores señalados debemos añadir algunos ayuntamientos y la Fundación Bernard van Leer, de Holanda, que financia aspectos concretos de la actividad del programa; f) se ponen en marcha algunas acciones complementarias de ámbito local, que se dirigen también a familias que no venían participando en las reuniones del programa, nos referimos a «Salas de encuentro» (grupos de juego), «Ludobibliotecas» ambulantes para el préstamo de libros y juguetes, Jornadas de formación abiertas, Plan Leader de desarrollo de la comarca

de la *Terra Chá*; g) y, en 1998 se presenta en la Universidad de Santiago de Compostela la tesis doctoral «Evaluación de la calidad del programa Preescolar na Casa».

**Institucionalización.** En el curso 2001-02 tiene lugar la constitución de la Fundación Preescolar na Casa, que será en adelante la titular y encargada de la gestión de las acciones del programa en sustitución de Cáritas diocesana de Lugo. Siguen vigentes todas las características de la fase anterior, con una intensificación de la presencia también en áreas urbanas. El número de personas que participan en las acciones del programa crece hasta sobrepasar las 5.000 en los cursos 2004-05 y 2005-06. El número de trabajadores también alcanza las mayores cotas, sobrepasando los 60 orientadores/as de atención directa a las familias, junto con los 20 de administración, servicios centrales y de apoyo.

**Crisis.** Durante los últimos años no varía el enfoque ni los destinatarios del programa. Incluso se inician acciones o subprogramas muy interesantes, tales como la animación de «Espacios de las familias» en las escuelas infantiles, las *Galescolas* gestionadas por el Consorcio Gallego de Servicios de Igualdade e Benestar, o en la cárcel de Teixeiro o en el Proyecto Hombre. Pero la retirada de los principales patrocinadores, primero, la falta de apoyo por parte de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y después el corte de la financiación por parte de la Consellería de Traballo e Benestar hacen inviable la continuidad de las actividades del programa.

## RESULTADOS

No es fácil resumir los resultados de un programa que dura tantos años, y menos tratándose de una acción educativa, cuyos resultados más valiosos se manifiestan a medio o largo plazo. Intentaremos, con todo, señalar los que a nuestro juicio son los logros más destacables. Después de presentar algunos datos cuantitativos, recogeremos algunos testimonios valorativos de algunas madres y profesionales relacionados con el programa.

**Tabla 5.** Niños y niñas que participan en Preescolar na Casa por curso académico

Curso	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95
0, 1, 2 años	—	—	—	—	—	—	134	174	211	252	297	463	78	968	1541	1416	1892	2059
3, 4, 5 años	474	522	1188	1217	1261	1502	1433	1419	1742	1655	1712	1538	2077	1696	1289	1212	1241	1221
<b>Total niños/as</b>	<b>474</b>	<b>522</b>	<b>1188</b>	<b>1217</b>	<b>1261</b>	<b>1502</b>	<b>1567</b>	<b>1593</b>	<b>1953</b>	<b>1907</b>	<b>2009</b>	<b>2003</b>	<b>2155</b>	<b>2664</b>	<b>2779</b>	<b>2628</b>	<b>3117</b>	<b>3280</b>

Curso	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12
0, 1, 2 años	2098	2187	2448	2486	2566	2474	2550	4056	4405	4755	4669	4167	4343	4182	3573	3671	2694
3, 4, 5 años	1105	972	826	715	617	539	493	459	460	461	432	255	275	215	328	361	472
<b>Total niños/as</b>	<b>3203</b>	<b>3159</b>	<b>3274</b>	<b>3201</b>	<b>3183</b>	<b>3013</b>	<b>3043</b>	<b>4525</b>	<b>4662</b>	<b>5216</b>	<b>5101</b>	<b>4422</b>	<b>4618</b>	<b>4397</b>	<b>3901</b>	<b>4032</b>	<b>3166</b>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los documentos de Preescolar na Casa.



Una rápida lectura de las cifras recogidas en la tabla 5 nos ayuda a conocer el alcance en número de niños y sus familias que año tras año participan en las actividades del programa. Se cuentan por miles los niños que cada dos semanas junto con un familiar se reúnen con otros niños para tener experiencias de encuentro, de juego y expresión. Para las madres es la oportunidad de gozar de una experiencia compartida de responsabilidad, reflexión, diálogo, capacitación e, incluso, de fiesta. Una buena medida de la satisfacción con esta actividad es su asidua asistencia; en efecto, quienes comienzan a participar de la actividad en muy contadas ocasiones la abandonan.

En el año 1996 se realizó el seguimiento de un número importante de niños y niñas que habían participado en el programa Preescolar na Casa, en concreto de su adaptación a la escuela infantil en el año de su incorporación a la escuela, comparándolos tanto con criaturas que habían asistido a la escuela durante el curso anterior como con otros niños y niñas que no habían participado en ningún tipo de programa ni escolar ni familiar. Como refieren Taboada y Ferradás,<sup>18</sup> para este estudio se utilizó la versión preescolar de la Escala de Comportamiento de Schaefer y Edgerton, que se basa en la concepción de que la adaptación escolar es el resultado de variables que tienen que ver con la capacidad académica y el ajuste social, situando en el polo positivo los comportamientos relacionados con la inteligencia verbal, el respeto, la laboriosidad, la extroversión, la creatividad /curiosidad y la independencia; mientras que en el polo negativo sitúa la introversión, la dependencia, la apatía, la hostilidad y la distractibilidad. Pues bien, en todas las variables que se puntúan con esta escala, por medio de la cual estos niños fueron observados y valorados por sus maestras, los niños que habían participado en Preescolar na Casa obtuvieron puntuaciones significativamente mejores que los que no habían participado en ningún programa. Los niños y niñas que durante el curso anterior habían estado escolarizados obtienen, en general, las mejores puntuaciones, pero las diferencias respecto a los de Preescolar na Casa fueron significativas sólo en inteligencia verbal, extroversión, creatividad, independencia, introversión y dependencia.

<sup>18</sup> Lourdes Taboada y Lois Ferradás, «De la casa a la escuela: la incorporación a la escuela infantil de los niños y niñas participantes en el programa de educación familiar Preescolar na Casa», *Aula de innovación educativa*, 77 (1998): 53-54.

En relación, igualmente, a las capacidades de niños y niñas, recogemos el testimonio de un maestro que recibía en su escuela a niños y niñas procedentes de este programa: «No sabían más —dice José Luis Rivas—, no leían ni escribían, pero padres y alumnos venían con otro talante, otra disposición. Eran otros, más despiertos, más dispuestos, más abiertos».<sup>19</sup>

A mayores de estos aspectos muy concretos y objetivables, conviene no olvidar lo que supone la realización de este programa para las criaturas, para las familias y para las comunidades. Para los niños y niñas representa la oportunidad de recibir los estímulos necesarios para su desarrollo sin perder la riqueza que supone el contacto con su familia y con su entorno físico y social más próximo. Para las familias, no sólo para las madres, supone descubrir la importancia de la educación ya en los primeros años, valorar la propia capacidad para cuidar y educar a estos niños, aprender una gran cantidad de formas concretas de ayudar a los niños en los juegos, en sus relaciones sociales y en el descubrimiento de cuanto los rodea. Todo esto ofrece una ocasión de compartir con otras personas el interés por la educación de los niños y, en la medida en que todo esto tenga éxito, una inyección de satisfacción y autoestima. Transcribimos las palabras de Fina Miragaya, una madre que participó con sus hijos en el programa:

Nosotros, Manolo y yo, siempre estuvimos preocupados por la educación de nuestros hijos e intentamos orientarnos e informarnos de cómo podíamos ayudarlos. Las reuniones de Preescolar na Casa son un lugar para conocernos, para hablar, para aumentar nuestra amistad y nuestra relación. Allí hablábamos de temas relacionados con la educación de los niños, pero también sobre temas que nos preocupaban. Jugamos con los niños y hacemos actividades en común. Al final del curso hacemos una excursión en la que conocemos a familias de distintas parroquias y, a veces, de otros municipios. ¿Para qué nos sirvió? Para valorar más la educación y dedicarnos más y mejor a nuestros hijos, para ayudarlos siempre en lo posible; a darles importancia a los primeros años [...]. Manolo pertenece a la Asociación de Padres del

<sup>19</sup> Lois Ferradás, *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia*. (Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2004), 183.

colegio porque queremos participar en todo lo que esté relacionado con la educación de nuestros hijos.<sup>20</sup>

Para las pequeñas comunidades programas como este significan mucho; en primer lugar supone asegurar desde abajo que sus ciudadanos serán personas cultas y desarrolladas. Además, mantener servicios, por modestos que estos sean, contribuye a mantener las aldeas abiertas, vivas e incluso con actividad económica.

También para los profesionales su participación en el programa ha representado una importante mejora en su capacitación profesional. Esto es lo que cuenta la orientadora Marisa Álvarez:

Mi paso por Preescolar na Casa a nivel profesional influyó en la formación que alcancé sobre el desarrollo de los niños de 0 a 6 años, sobre las implicaciones educativas en las distintas fases, sobre experiencias educativas en otros lugares, sobre las últimas tendencias en educación. Una formación de alto nivel que marcó todo mi trabajo docente posterior: [...] En mi práctica educativa posterior tuve mucho más en cuenta a los padres, conté con su colaboración, establecí una comunicación fluida con las familias de mis alumnos.<sup>21</sup>

## VALORACIÓN

Este programa bien se merece ser objeto de un estudio en profundidad de su relación con las corrientes pedagógicas de su época; sus inicios coinciden con la llegada de la democracia a un país necesitado de modernizarse, asegurar la igualdad de oportunidades educativas y abrirse al mundo. En el título que hemos dado a este artículo sugerimos que el programa en los años de su existencia experimenta un cambio de enfoque, realiza una transición desde el énfasis en la preparación para la entrada en la escuela a un planteamiento más integral orientado al cuidado, al bienestar y al desarrollo de competencias. Preescolar na Casa, en sus comienzos, comparte en buena medida las características de la primera

---

<sup>20</sup> Ferradás, *Medrando na comunidade*, 91-92.

<sup>21</sup> Ferradás, *Medrando na comunidade*, 194-195.

generación de programas de intervención relacionados con la primera infancia. Es, al igual que otros programas, hijo del optimismo social y del ambientalismo en Psicología y Pedagogía. Estas serían algunas de sus características desde el punto de vista psicopedagógico:

a) Es preventivo, pues trata de evitar las elevadas tasas de retraso escolar de origen cultural que impedían a gran número de ciudadanos desarrollarse personalmente y prestar un servicio útil a la sociedad.

b) Predomina en él la tendencia intelectualista, pues ponía su énfasis en la estimulación cognitiva.

c) Defendía la precocidad de las intervenciones. De acuerdo con las nociones de período crítico y de no reversibilidad de las experiencias tempranas, creía que una intervención precoz de buena calidad ponía a los niños a salvo de los efectos perjudiciales asociados al crecimiento en contextos inadecuados.

d) Estaba dominado por un optimismo desde el que se consideraba fácil lograr que una intervención corta y puntual tuviera efectos a largo plazo y sobre diversos campos de la persona.

Pero, Preescolar na Casa ha sido un programa abierto permanentemente al aprendizaje, al análisis exigente, a la revisión crítica, a la búsqueda honesta y a la puesta en práctica de las que iba considerando mejores prácticas. De esta forma ha ido construyendo y aplicando en su contexto una propuesta que podríamos caracterizar de la siguiente forma:

a) No se limita a un enfoque preventivo del fracaso escolar, sino que se orienta a la optimización del desarrollo global de los niños y niñas, de manera que la seguridad afectiva, la competencia social y la autonomía aparecen en primer plano.

b) Aunque en cierta medida propone pautas educativas propias de los grupos sociales dominantes, siempre se ha apoyado en los puntos fuertes del entorno rural y familiar; trata de no estigmatizar este entorno por sus deficiencias sino de apoyarse en sus competencias para extenderlas a nuevos campos.

c) La defensa de la importancia de las intervenciones tempranas, ha llevado a este programa a descubrir que la primera hora comienza bas-

tante antes de lo que habitualmente se cree. Por eso ha desarrollado acciones de acompañamiento a madres embarazadas y de atención en los tres primeros años de vida.

d) Muy pronto este programa ha ido desplazando como destinatario inmediato al niño, centrándose cada vez más en los padres; se espera que por medio de éstos se pueda conseguir una influencia más duradera. Se trata de crear a través de los padres un ambiente educativo favorable para el buen desarrollo del niño pequeño.

### CONTINUIDAD EN «ESPACIO DE LAS FAMILIAS»

El programa que nos ocupa siempre contó con muchos e importantes apoyos; para comprobarlo es suficiente echar un vistazo a la lista de quienes lo han patrocinado a lo largo de los años de su existencia. Sin embargo, de alguna forma Preescolar na Casa siempre estuvo en la cuerda floja por diversos motivos. Por un lado defendió planteamientos educativos no convencionales, que cuestionaban prácticas muy consolidadas y por otro lado siempre dependió económicamente de financiadores externos. A partir del año 2008 se producen unas circunstancias que propician la crisis y cese de actividades del programa. En efecto, desde hacía años la totalidad de niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, incluidos los residentes en el medio rural, tenían acceso a aulas de educación infantil públicas o sostenidas con fondos públicos. A mayores, se estaba estableciendo una red pública de escuelas infantiles, también en los municipios rurales, lo que hace más accesible la asistencia de muchos niños y niñas menores de tres años a estas aulas.

La crisis económica brinda la excusa perfecta para recortar, o mejor, suprimir el apoyo económico a este programa. La Consellería de Educación de la Xunta de Galicia reduce drásticamente el número de maestros destinados a Preescolar na Casa y los fondos para sus actividades. Además en 2011 la Consellería competente en asuntos sociales retira completamente la financiación, dejando de pagar incluso fondos ya acordados, con lo que las actividades de la Fundación Preescolar na Casa dejarán de ser viables. De nada han servido las distinciones y premios recibidos, las manifestaciones de familias afectadas y simpatizantes, las declaraciones del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad

de Santiago, del Colexio Galego de Educadores e Educadoras Sociais o del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega, los pronunciamientos de las revistas Aula de Educación Infantil, Revista Galega de Educación o Infancia, o el apoyo de los grupos políticos de la oposición en el Parlamento de Galicia. En 2012 cesan las actividades de la Fundación y el Programa Preescolar na Casa y su legado están a punto de desaparecer.

Un pequeño grupo de antiguas trabajadoras del programa, después de constituirse en la Asociación socio-educativa Antonio Gandoy,<sup>22</sup> adquiere el nombre y el fondo documental de Preescolar na Casa, e inicia de nuevo una actividad que, a nuestro entender, continúa, con algunos cambios que la enriquecen, el diseño del programa, asumiendo sus objetivos y sus opciones metodológicas.<sup>23</sup> La actividad principal es denominada Espacios de las Familias y la definen como un espacio de encuentro semanal para madres y padres de criaturas menores de 3 años para reforzar las competencias parentales y responder a las necesidades de los más pequeños. En la actualidad está presente con profesionales en trece localidades de la provincia de Lugo, seis de la provincia de A Coruña y una de la provincia de Ourense. Al analizar las actividades de la Asociación socio-educativa Antonio Gandoy queda claro que mantienen la filosofía y el estilo forjado en Preescolar na Casa. En efecto, Espacios de las familias es un programa de apoyo en la proximidad a las familias en la aventura de cuidar y educar a sus pequeños. Con una mayor frecuencia de los encuentros, que ahora se realizan con una periodicidad semanal y con una implicación renovada de las familias, que actualmente han de pagar una pequeña cuota para sufragar los gastos de la actividad, la adhesión de las familias lejos de debilitarse se ve fortalecida. Las actividades desarrolladas en los últimos cinco años indican que el legado de Preescolar na Casa, de apuesta por una ayuda a la educación infantil entendida como desarrollo de capacidades realizada en el ámbito familiar y comunitario, sigue bien vivo. ■

<sup>22</sup> Contacto: R/ Garaballa de Arriba, 9. 27003- Lugo. Teléfonos: 982216001 y 629612897.  
<http://antoniogandoyeducación.blogspot.com.es>  
 Correo electrónico: antoniogandoyeducación@gmail.com

<sup>23</sup> Revista Irimia, «Espazo das Familias, o legado de Antonio Gandoy», *Revista Irimia*, 971 (2017): 8-10.

## Nota sobre los autores

LOIS FERRADÁS BLANCO, maestro y pedagogo, es Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela de la que fue decano durante ocho años. Investiga en buenas prácticas en la educación infantil. Asesora a la Red de escuelas infantiles 0-3 de Galicia. Inició su desempeño profesional trabajando durante una quincena de años en el programa Preescolar na Casa, de orientación a las familias del medio rural de Galicia con niños pequeños.

JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ es diplomado en Educación Física y Educación Infantil y licenciado en Psicopedagogía y Máster en Procesos de Formación. Prepara su tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad trabaja en el equipo de atención educativa del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, desempeñando funciones de asesoramiento, coordinación, dinamización educativa y formación permanente para las escuelas infantiles de 0 a 3 años en Galicia.

## Referencias

- ACCIÓN REXIONAL DAS CARITAS DE GALICIA. *Educación preescolar no medio rural*. Lugo: Cáritas, 1977.
- BLOOM, Benjamin S. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley & Sons, 1964.
- *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> Ermitas y M.<sup>a</sup> Luisa REY. «Preescolar na Casa. La educación infantil-familiar (Galicia)». *Revista de Educación* 322 (2000): 143-158.
- FERRADÁS, Lois. «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego». In *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, edited by Carlos Rosales, 115-132. Universidade de Santiago de Compostela, 1984.
- «Preescolar na Casa: educación familiar no ámbito rural. Balance de 20 anos». *Encrucillada* 100 (1996): 262-266.
- «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa». PhD diss., Universidad de Santiago de Compostela, 1998.
- *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia*. Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2004.

- FERRADÁS, Lois, Francisco X. PUENTE, y M.<sup>a</sup> Ermitas FERNÁNDEZ. «Educación familiar preescolar en pequeños núcleos rurales. Objetivos y logros de “Pre-escolar na Casa” en Galicia». In *Psicología y Educación, Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, edited by Amelia Álvarez, 115-121. Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1987.
- FUNDACIÓN FOESSA. *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*. Madrid: Editorial Euramérica, 1975.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Planificación de la Educación. Galicia*. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1971.
- PAZ, M.<sup>a</sup> Sara y Celia M.<sup>a</sup> ARMESTO. *Preescolar na Casa, Educación infantil familiar: unha utopía realizable*. Lugo: Cáritas, 1999.
- REVISTA IRIMIA. «Espazo das Familias, o legado de Antonio Gandoy» Entrevista. *Revista Irimia*, 971 (2017): 8-10.
- TABOADA, Lourdes y Lois FERRADÁS. «De la casa a la escuela: la incorporación a la escuela infantil de los niños y niñas participantes en el programa de educación familiar Preescolar na Casa». *Aula de innovación educativa* 77 (1998): 53-54.





## PREESCOLAR NA CASA: DE PREPARACIÓN PARA A ESCOLA A EDUCACIÓN FAMILIAR NO MEDIO RURAL DE GALICIA (ESPAÑA)

*«Preescolar na Casa»: from preparation for school to family education in rural Galicia (España)*

Preescolar na casa: de preparación para la escuela a educación familiar en el medio rural de Galicia (España)

Lois Ferradás Branco\* y José Pablo Franco López&

Data de recepción: 31/03/2017 • Data de aceptación: 30/08/2017

**Resumo.** Preescolar na Casa é a acción educativa organizada coas familias de nenos de cero a seis anos no medio rural de Galicia, con poboación dispersa, tomando como base a vida diaria e a contorna familiar e social. A organización desta acción foi promovida polas Cáritas de Galicia. Foi xestionada primeiro por Cáritas Diocesana de Lugo e desde 2001 pola Fundación Preescolar na Casa. Neste traballo preséntanse os seus fundamentos teóricos e descríbense e analízanse as súas actividades e logros ao longo dos 35 anos da súa existencia (1977-2012).

**Palabras clave:** Preescolar na Casa; Educación infantil; Educación familiar; Educación no medio rural.

**Abstract.** *Preescolar na Casa is the educational action organized among families of children from zero to six years in rural Galicia, in a disperse population. It is based on daily life and the family and social environment. The action, first organized and promoted by the Caritas of Galicia, was initially managed by Caritas Diocesana de Lugo and from 2001 on by the Fundación Preescolar na Casa. This paper presents its theoretical foundations and describes and analyzes its activities and achievements over the 35 years of its existence (1977-2012).*

\* Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Profesor Fraiz Andón, s/n. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela. lois.ferradas@usc.es

& Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Profesor Fraiz Andón, s/n. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela. josepablo.franco@rai.usc.es

**KeyWords:** Preescolar na Casa; Early Childhood education; Family education; Education in rural areas.

**Resumen.** Preescolar na Casa es la acción educativa organizada con las familias de niños de cero a seis años en el medio rural de Galicia, con población dispersa, tomando como base la vida diaria y el entorno familiar y social. La organización de esta acción ha sido promovida por las Caritas de Galicia. Fue gestionada primero por Caritas Diocesana de Lugo y desde 2001 por la Fundación Preescolar na Casa. En este trabajo se presentan sus fundamentos teóricos y se describen y analizan sus actividades y logros a lo largo de los 35 años de su existencia (1977-2012).

**Palabras clave:** Preescolar na Casa; Educación infantil; Educación familiar; Educación en medio rural.

## SITUACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DO MEDIO RURAL DE GALICIA NOS ANOS 70 DO SÉCULO XX

O programa Preescolar na Casa, promovido por Cáritas de Lugo e a Secretaría da Acción Rexional das Cáritas de Galicia, iníciase no ano 1977.<sup>1</sup> Para comprender a orixe e desenvolvemento desta acción educativa é necesario prestar atención a varios factores entre os que podemos destacar a recia personalidade do impulsor, o sacerdote Antonio Gandoy, a contribución de profesionais comprometidos coa renovación pedagóxica en Galicia e a realidade social do medio rural de Galicia, á que quere dar resposta. Que trazos podemos destacar desta situación? Ao analizar os primeiros documentos que se xeran na contorna de Preescolar na Casa atópase o diagnóstico que os seus promotores fan da situación social a cuxas carencias intentan dar resposta; sinalámolas a continuación:

**a) Dispersión poboacional como dificultade para a provisión de servizos.** É proverbial a dispersión da poboación de Galicia, repartida por todas as áreas do territorio nas que tradicionalmente é posible vivir de pequenas explotacións agrícolas e gandeiras. No nomenclátor da

---

<sup>1</sup> En xaneiro deste ano comezaron a realizarse en diversas poboacións rurais reunións con nais e/ou pais de nenos en idade preescolar, animadas por persoas voluntarias, como axuda orientadora da súa acción educativa no fogar e como preparación para a incorporación dos seus fillos á escola primaria. En setembro, coincidindo co inicio do curso escolar, constitúese o primeiro equipo profesional formado por dúas mestras e un mestre, funcionarios do Ministerio de Educación, adscritos en comisión de servizos a este programa.

época aparecen máis de 30.000 núcleos de poboación en Galicia, aproximadamente o mesmo número que no resto de España. Facía anos que se acelerara, por outra banda, o proceso de desprazamento da poboación do campo ás cidades en xeral, e particularmente do interior de Lugo e Ourense cara á franxa occidental, especialmente cara ás áreas de Vigo e A Coruña. Nestas circunstancias era case imposible reunir a vintena de nenos e nenas de 4 a 6 anos, mesmo de 4 a 8 anos, que era a cantidade que a administración educativa esixía para abrir ou reabrir escolas rurais.

**b) Alto índice de atraso escolar.** É de destacar a contundencia dos datos acerca do atraso escolar dos nenos galegos naquela época, reflectidos ata nos informes do Ministerio de Educación e Ciencia, onde se pode ler:

Pódese afirmar que, como termo medio, só un 18% escaso do alumando de sete a 13 anos ten o nivel escolar que corresponde a súa idade cronolóxica; ou o que é o mesmo, que o 82% dos nenos escolarizados na Ensinanza Primaria en Galicia presenta un grao de desaproveitamento que, nalgúns casos extremos, chega a supoñer un atraso de ata seis cursos respecto ao nivel que corresponde a idade escolar.<sup>2</sup>

**c) Ausencia de educación preescolar no medio rural.** No ano 1975 había en Galicia 173.106 nenos de 2 a 5 anos, dos que estaban escolarizados só 36.000, é dicir o 20,9%, mentres que en España recibía esta educación o 36%. A maioría das 997 aulas de preescolar existentes en Galicia están situadas nas cidades.

## COORDENADAS TEÓRICAS DESDE AS QUE SE CONCIBE O PROGRAMA PREESCOLAR NA CASA

Este programa nace do activismo social e non en despachos de xestores do sistema educativo ou da universidade. Quizais por isto, as bases teóricas ou concepcións dos seus promotores parécense máis a un ideario ou conxunto de consignas para a intervención que a sofisticados estudos afastados das realidades cotiás. Estas son algunhas destas afir-

<sup>2</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *Planificación de la Educación. Galicia* (Madrid: Servicio de Publicaciones, 1971), 88.

macións formuladas con insistencia durante o proceso de posta en marcha do programa:

**a) Os nenos non esperan. A importancia das aprendizaxes dos primeiros anos.** Por aqueles anos dábanse a coñecer os resultados dos estudos de Bloom,<sup>3</sup> que poñían de manifesto a importancia das experiencias dos primeiros anos na adquisición do vocabulario, na comprensión lectora, no aproveitamento escolar e en desenvolvemento da intelixencia xeral. Os promotores deste programa apóianse igualmente no contido do informe FOESSA, que acababa de publicarse e que neste mesmo sentido afirma:

A idade da Ensinanza Preescolar (dous a cinco anos) é decisiva en moitos aspectos para o desenvolvemento do neno e o seu ulterior rendemento humano e social. De aí a importancia de ter ou non Educación Preescolar e o tipo de Educación Escolar impartido. Esta etapa de formación non só condiciona a etapa seguinte senón que marca fortemente a personalidade do neno para o resto da súa vida.<sup>4</sup>

Insístese en que os nenos non agardan, porque «mañá xa será tarde»; se non se fai algo por cambiar as condicións educativas, todos seriamos responsables da «discriminación eficaz e marxinación definitiva á que desde agora se verán sometidos».<sup>5</sup>

**b) Os pais son capaces de educar e son imprescindibles no proceso educativo.** Concibíase aos pais como fonte de seguridade afectiva e primeiros mediadores entre o neno e o mundo, polo que son sempre imprescindibles no proceso educativo e máis cando a institución escolar non existe ou é inadecuada. Aínda recoñecendo que moitos pais teñen unha formación escolar escasa, confíase en axudalos cos métodos e material adecuados. E insisten os creadores: «dicir que os campesiños non

---

<sup>3</sup> Benjamin S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics* (New York: John Wiley & Sons, 1964) y *Human Characteristics and School Learning* (New York: McGraw-Hill, 1976).

<sup>4</sup> Fundación FOESSA, *Estudios sociológicos sobre la situación social de España* (Madrid: Editorial Euramérica, 1975), 219.

<sup>5</sup> Acción Rexional das Cáritas de Galicia, *Educación preescolar no medio rural* (Documento policopiado, 1977), 20.

están capacitados ou preparados para un labor educativo como o que propoñemos é facer un xuízo de valor apresurado e certamente clasista».<sup>6</sup>

**c) O medio rural é rico en oportunidades para aprender interactuando nel.** Afírmase que a propia contorna contén todos os elementos necesarios para a educación, como relacións humanas afectuosas, variedade de obxectos, linguaxe, narracións, cancións, .... O coñecemento no neno nin é innato nin é unha copia da realidade; non se transmite só oralmente, senón que se vai construíndo en gran medida desde dentro, actuando sobre as cousas, establecendo ou provocando relacións entre os obxectos e os acontecementos e recibindo as influencias das cousas e das persoas coas que se interactúa.<sup>7</sup>

**d) A cultura e o saber son imprescindibles.** Os promotores deste programa maniféstanse interesados en loitar contra a pobreza. Pensan que «a ignorancia e a incultura son terreo abonado para a marxinação, o atraso, a dependencia e a inxustiza». Pola contra, «a cultura é *conditio sine qua non* para realizarse como persoa, adaptándose aos cambios».<sup>8</sup>

## OS OBXECTIVOS DO PROGRAMA

Pódese atopar nos documentos do programa unha preocupación pola reflexión compartida por todos os orientadores acerca dos obxectivos do programa. Unha formulación dos mesmos aparece na revista do programa de xeito claro e concisa, con referencia ás capacidades que se pretende que desenvolvan os nenos, ao ambiente familiar, á igualdade de oportunidades:

*Para un desenvolvemento das capacidades do neno:* que os nenos desenvolvan as súas capacidades físicas, de saúde, mediante a alimentación, a hixiene e a protección ante os perigos; que desenvolvan os seus sentidos e a súa capacidade de observación e exploración; que logren a capacidade de atención e concentración; que

<sup>6</sup> Acción Rexional das Cáritas de Galicia, *Educación preescolar no medio rural*, 25.

<sup>7</sup> Lois Ferradás, Francisco Xavier Puente, y María Ermitas Fernández, «Educación familiar preescolar en pequenos núcleos rurais. Obxetivos y logros de “Preescolar na Casa” en Galicia», en *Psicología y Educación, Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, comp. Amelia Álvarez (Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1987), 118.

<sup>8</sup> Preescolar na Casa, *Isto é Preescolar na Casa* (Vigo: Edicións Xerais, 1997), 6.

desenvolvan a súa memoria e a súa intelixencia; que sexan capaces de resolver os problemas cos que se atopen; que sexan creativos; que teñan unha boa imaxe de si mesmos; que sexan emocionalmente equilibrados; que saiban relacionarse e convivir cos demais; que teñan un sentimento de seguridade.

*Para un bo ambiente familiar* do neno no que se sinta querido [...].

*Para unha aprendizaxe* por parte do neno, sistematizada e programada; que vaia respondendo ás distintas etapas da súa evolución, tendo en conta as súas características [...].

*En síntese*, trátase de contribuír ao desenvolvemento duns nenos sans física e psiquicamente, equilibrados emotiva e afectivamente e competentes intelectual e creativamente, de forma que participen en igualdade de oportunidades, sen inferioridade nin desvantaxe cos demais nenos en todo o proceso educativo; e para que cheguen a ser uns adultos que comprendan a realidade que lles toque vivir e saiban participar nela.<sup>9</sup>

Xunto aos obxectivos atopamos indicacións que identificamos como liñas de traballo ou principios de intervención educativa que, seguindo a Ferradás<sup>10</sup> e Ferradás, Puente e Fernández,<sup>11</sup> resumimos así:

- a) Empezar cedo, cando as posibilidades de desenvolvemento son maiores e os déficits aínda non apareceron.
- b) Partir do saber educativo familiar, descubrindo e creando situacións educativas na vida diaria.
- c) Levar a cabo unha acción programada con obxectivos claros e duradeira que abarca dos 0 aos 6 anos.
- d) Concibir ao neno como un todo, non como parcelas desvinculadas do funcionamento global.

---

<sup>9</sup> Preescolar na Casa, «Preescolar na Casa: qué é, qué queremos, para qué, por qué», *Revista Preescolar na Casa*, 81 (1993): 1.

<sup>10</sup> Lois Ferradás, «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa» (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 1998).

<sup>11</sup> Ferradás, Puente, y Fernández, «Educación familiar preescolar en pequeños núcleos rurales», 115-121.

e) Non illar ao neno do seu propio ambiente, senón activar os medios materiais e persoais dispoñibles para unha estimulación global e equilibrada.

Ofrecemos na táboa 1 o decálogo do orientador redactado por Antonio Gandoy que ilustra ben a mentalidade dos que promoven o programa.

**Táboa 1.** Decálogo do orientador de Preescolar na Casa

**Decálogo do orientador de Preescolar na Casa**

- 1.º *Amarás ao neniño rural galego por riba de todas as cousas.*
- 2.º *Non tomarás o seu nome en vano ni perderás o tempo falando de bonitos proxectos sen levar ningún a cabo.*
- 3.º *Farás festa cando desapareza a súa marxinação educativa.*
- 4.º *Dirás ao seu pai e á súa nai que os nenos non agardan e que eles poden ensinalrles.*
- 5.º *Non matarás nin as súas grandes ganas de saber nin as súas moitas posibilidades de aprender.*
- 6.º *Non cometerás o grave adulterio de privalo da súa lingua, impoñéndolle unha allea.*
- 7.º *Non lle roubarás nin deixarás que le rouben a súa personalidade rural e galega.*
- 8.º *Non dirás falso testemuño ni mentirás dicindo que os pais non saben nin teñen tempo para ensinar aos seus fillos.*
- 9.º *No consentirás pensamentos nin desexos impuros de non ter en conta a capacidade educativa do medio rural.*
- 10.º *Codiciarás con todo o teu corazón e non acougarás ata que os bens do saber e da cultura que teñen os alleos tamén os teñan os nenos do campo galego.*

*Fonte:* Tomado de Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego», en *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, comp. Carlos Rosales (Universidade de Santiago de Compostela, 1984), 117.

## AS ACTIVIDADES DO PROGRAMA PREESCOLAR NA CASA

Preescolar na Casa, nos seus comezos, definiuse a si mesmo como:

Unha acción ou programa educativo que ten como obxectivo a educación preescolar dos nenos e nenas rurais galegos que non teñen acceso a unha escola infantil. Esta educación ten lugar no fogar e nela interveñen, ademais dos nenos, o ambiente e mais os pais, que son asesorados por un profesor en reunións periódicas, ás que asisten tamén os mesmos nenos.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego», en *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, comp. Carlos Rosales (Universidade de Santiago de Compostela, 1984), 120-121.



As actividades do programa van ir variando de contido ao longo das case catro décadas de existencia, como explicaremos con máis detalle no apartado seguinte, pero algúns elementos mantivéronse ao longo do tempo. Destacaremos, en primeiro lugar as reunións, que son o elemento nuclear deste programa de apoio ás familias e que nos permiten cualificalo como de encontro e de proximidade.

**a) As reunións.** As reunións representaron sempre o elemento central de Preescolar na Casa. Normalmente teñen lugar cada dúas semanas, durante todo o curso escolar, nun local comunitario ou nunha casa particular e a ela asisten os nenos e nenas dunha localidade ou de localidades próximas, cun adulto, habitualmente a nai, e son animadas por un mestre ou mestra, que o programa denomina «orientador» ou «orientadora». A duración destas reunións, aínda que pode variar, adoita roldar as dúas horas.

Cada reunión é única, pois os grupos poden variar en número de participantes, idade, experiencias previas, etc. Con todo, estas reunións acostuman ter unha estrutura similar que resumimos a continuación:

1. Saúdos e acollida, que é importante para a creación do clima apropiado para a participación.
2. Revisión e comentarios do acontecido desde a reunión anterior, tanto do que se refire á vida cotiá como das actividades propostas.
3. Realización en grupo de nenos/as, a proposta do orientador ou das nais, dunha ou varias actividades que poden continuarse ou imitarse máis tarde no fogar.
4. Diálogo coas nais/pais sobre a educación dos seus fillos; é un tempo específico de reflexión e debate a partir de problemas observados durante a quincena anterior ou a partir doutras propostas de pais ou do orientador.
5. Xogo dos nenos na alfombra. Durante o diálogo dos adultos os nenos xogan con materiais diversos. Ás veces estes xogos son obxecto de observación atenta por parte dos adultos educadores.
6. Planificación do traballo para a seguinte quincena, con apoio en material impreso específico.
7. Despedida.

**Táboa 2.** Esquema básico dunha reunión de orientación de pais no programa Preescolar na Casa

Parte da reunión	Saúdos e acollida	Revisión do traballo da quincena anterior	Actividades varias	Reflexión cos adultos / Xogo dos nenos na alfombra	Programación da quincena seguinte	Despedida
Actividades máis frecuentes	Saúdos. Diálogo inicial, comentarios espontáneos e anécdotas.	Comentarios do ocorrido na vida cotiá, analizando as repercusións na educación. Comentario das propostas de actividades. Presentación de todo tipo de materiais feitos na casa.	Cantar. Contar contos. Xogos colectivos. Actividades diversas: pintar, amasar, ...	Tema de pais usando diferentes técnicas mentres os nenos xogan na alfombra con diferentes materiais.	Proposta de actividades a realizar. Previsión de materiais para a seguinte reunión. Préstamo de libros a pais e nenos.	Recollida. Avisos. Cuestións varias. Cantos. Despedida.

Fonte: M.<sup>a</sup> Sara Paz Combarro y Celia M.<sup>a</sup> Armesto Rodríguez, *Preescolar na casa, Educación infantil familiar: Unha utopía realizable* (Lugo: Cáritas, 1999), 80.

**b) Elaboración de materiais didácticos impresos de apoio aos pais.** Desde os seus comezos o programa prestou moita atención á elaboración de materiais impresos para pais e nenos. Co uso destes materiais búscase manter presentes e completar as orientacións aos pais durante o tempo, dúas semanas polo xeral, que vai dunha a outra reunión. Entre este material podemos sinalar varios tipos. En primeiro lugar atopamos unha especie de caderniños de tres niveles que serviron de guía para as orientacións ás familias de nenos e nenas de 3, 4 e 5 anos. Este material foise revisando, adaptándoo ás idades dos usuarios e incorporando novos enfoques. Lois Ferradás na súa tese de doutoramento,<sup>13</sup> identificou tres fases ou versións destes materiais e indica os períodos de uso de cada unha. Na versión máis completa e de uso máis prolongado atopamos 18 «unidades», caderniños ou «quincenas» por nivel, podendo distinguirse en cada unha delas dous partes ben diferenciadas; en primeiro lugar está unha «guía para pais» con propostas de actividades para realizar cos nenos que versan sobre educación do movemento e do ritmo, observación, experimentación, espazo e número (coñecemento lóxico matemático), linguaxe, plástica, etc. Esta guía contén igualmente un conto para contar aos nenos. En segundo lugar, cada unidade inclúe tamén un número de

<sup>13</sup> Ferradás, «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa».

follas ou «fichas» de papel que haberían de usar directamente os nenos, con propostas de plástica, lóxica, grafomotricidade, etc.

Estes materiais tomados no seu conxunto reflicten, quizais como ningún outro, os contidos centrais do traballo do programa así como os cambios de enfoque que se foron realizando no mesmo ao longo do tempo, respondendo ás necesidades que ían aparecendo e manifestando as aprendizaxes e adquisicións dos profesionais responsables do mesmo. Así, nos primeiros materiais, deseñados para o ensino directo de nenos de cinco e catro anos, predomina a imitación ou réplica dos que por aquel entón se utilizaban nas aulas de educación preescolar. Na versión seguinte, aínda predominando o enfoque de materiais para o ensino directo, incorpóranse moitos elementos do propio contexto e algo da educación sensorial de tradición montessoriana. Desde a terceira fase deste material aparecen elementos propios da metodoloxía de proxectos, prescindese do traballo preferente sobre follas de papel e vaise asumindo un enfoque máis construtivista.

A este material didáctico impreso, que constitúe a base para as reunións e o traballo na casa das familias de nenos de tres, catro e cinco anos, a partir do curso 1985-86 engádese un material propio para as familias de nenos menores de tres anos; así, baixo a denominación de «Aprendendo xuntos» no curso 1988-89 ve a luz un novo material destinado ás familias dos máis pequenos que ofrece temas —sempre presentados en lingua galega— como: aténdeme a tempo, síntome querido, o xogo axúdame a medrar, necesito alimentarme ben, a saúde do neno, desenvolvemento psicomotor, control de esfínteres, os celos ente irmáns, comunícome e medo, ¿problemas de conduta?

A maiores, ao longo da existencia do programa edítanse e entréganse gratuitamente aos usuarios folletos de diversos temas relacionados coa educación nos primeiros anos e outros materiais de orientacións ou propostas de actividades sobre eventos ou outros elementos da contorna próxima como, por exemplo, os outros e nós mesmos, o castiñeiro, o Nadal, os animais, a auga, a primavera, os alimentos. En todos eles xa se prescinde das follas de papel ou «fichas» e, ao modo dos centros de interese, hai unha presentación motivadora do tema, actividades sensoriais de exploración, procura de asociacións, actividades específicas de expresión, etc.

**Táboa 3.** Relación de opúsculos o folletos para pais e nais publicados por Preescolar na Casa

<b>Título e ano de publicación</b>	<b>Destinatarios</b>
<i>O debuxo do neno</i> (1982, 1985, 1996)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>O xogo e os xoguetes</i> (1982, 1985, 1996)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>A cantar</i> (1982, 1985)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>O neno e o seu desenvolto</i> (1984)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>Educación preescolar: o neno na casa, o neno na escola</i> (1984)	Pais e nais de nenos de 3-6 anos
<i>O neno do nacemento aos tres anos</i> (1985)	Pais e nais de nenos de 0-3 anos
<i>Accidentes infantís</i> (1995)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>Atención temperá (0-3 meses)</i> (1995)	Pais e nais de nenos de menos de 1 ano
<i>Atención temperá (3-6 meses)</i> (1995)	Pais e nais de nenos de menos de 1 ano
<i>Atención temperá (6-9 meses)</i> (1995)	Pais e nais de nenos de menos de 1 ano
<i>Os primeiros anos</i> (1996)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>O rural en seis ditos labregos</i> (1996)	Poboación en xeral
<i>Ler. O camiño da afectividade</i> (1996)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>Isto é Preescolar na Casa</i> (1997)	Poboación en xeral
<i>Cóntame un conto</i> (2001)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>O neno e a nena de 3 anos</i> (2001)	Pais e nais de nenos de 3 anos
<i>Xogos de sempre para nenos de agora</i> (2002)	Pais e nais de nenos de 0-6 anos
<i>Avanzando xuntos. Actividades para unha estimulación axeitada</i> (2002)	Pais e nais de nenos de 0-3 anos

Fonte: Elaboración propia a partir das publicacións do programa.

Ademais dos materiais aos que acabamos de referirnos, que son elaborados no interior do programa, os orientadores ofrecen en préstamo para o fogar libros de lecturas para pais, libros ou álbums de imaxes para nenos e xoguetes variados apropiados ás idades dos nenos que participan no programa.

**c) Uso dos medios de comunicación.** Un dos trazos de identidade deste programa é o uso intenso, permanente e, en certo xeito, novidoso dos medios de comunicación, intentando chegar a todos os fogares das persoas participantes ou non nas actividades regulares, como son as reunións, co empeño de difundir e fortalecer unha moderna cultura da infancia. Neste uso ocupan un lugar destacado a edición dunha revista

para as familias e os diversos programas de radio e televisión, elaborados por persoal de Preescolar na Casa, que son emitidos durante longos períodos por diversas compañías de radio e a Televisión pública de Galicia.

A publicación da revista, da que desde 1977 a 2011 editáronse 160 números, comeza de forma moi modesta xa nos primeiros anos do programa e nos seus mellores momentos chegou a ofrecer 16 páxinas cunha tirada de 3.500 exemplares. Os seus destinatarios son as familias dos nenos e nenas menores de 6 anos e diríxese a complementar ou reforzar os mesmos contidos do programa; así, recolle temas relacionados co coñecemento dos nenos e o seu desenvolvemento, as moitas facetas da súa educación integral; aparecen tamén numerosas propostas para o aproveitamento educativo dos recursos que ofrece a contorna, xunto con temas específicos de saúde, hixiene e alimentación; abunda nela a proposta de contos, xogos e xoguetes; ademais ofrece noticias sobre as actividades do programa xunto con referencias a temas ou noticias de actualidade relacionados cos nenos pequenos e a súa educación no ámbito familiar e comunitario. Foi frecuente escoitar ás nais que participaban nas reunións que manifestaban que todos os adultos da familia lían a revista na súa totalidade, e era reclamada cando se producía algún atraso na súa distribución.

Desde xaneiro de 1982 emítese un programa de radio semanal de media hora de duración na radio pública, Radio Nacional de España en Galicia, que intenta servir de apoio ao traballo dos orientadores e contribuír a crear ou reforzar unha actitude educativa de diálogo e xogo entre adultos e nenos, ademais de ser unha canle de información sobre cuestións referidas á educación dos nenos destas idades. Ofrecía cancións, contos, adiviñas, comentarios e entrevistas sobre diversos aspectos da educación infantil. En cursos sucesivos, programas de radio semellantes emitíronse en diversas radios municipais e comerciais, en concreto, desde o curso 1986-87 emitíuse un destinado especificamente ás familias de nenos e nenas menores de tres anos. Ao ser programas de emisión aberta ao público en xeral, é de supoñer que contribúan a crear unha certa corrente de interese pola educación infantil nos primeiros anos de vida.

Desde outubro de 1990 Preescolar na Casa conxuntamente con Televisión de Galicia, que aportou a parte técnica, realizou un programa de televisión de emisión semanal aberta que trata de apoiar a tarefa educa-

tiva das familias con orientacións e propostas de actividades. O último destes programas, emitido no ano 2012, foi o número 720. Estas foron algunhas das seccións ofrecidas neste programa de televisión: a) *Asómate ao mundo*, unha proposta de aproveitamento educativo da contorna; b) *Entrevista*, dez minutos de conversa sobre un tema de educación infantil proposto polos pais ou os orientadores; c) *O xogo é a vida*, xoguetes feitos na casa e xogo, o traballo do neno; d) *Estimulación apropiada*, aquí e agora, porque os nenos non agardan, aprenden sempre; e) *Fotofixa*; f) *Respostas dos especialistas*; g) *Os consellos do cuco*.

Sería moi interesante que algún traballo académico futuro abordase o estudo en profundidade dos contidos dos artigos da revista e dos programas de radio e televisión tratando de identificar as tendencias educativas presentes neles e de desvelar as súas relacións, por exemplo, coa renovación pedagóxica e coa emerxente nova cultura da infancia.

## DESENVOLVEMENTO NO TEMPO. DE PREPARACIÓN PARA A ESCOLA A EDUCACIÓN FAMILIAR

O programa Preescolar na Casa desenvolve as súas actividades desde 1977 a 2012, é dicir durante uns 35 anos. Como é de supoñer, durante todo este tempo mantén o seu propio selo e estilo pero tamén experimenta importantes cambios que teñen que ver coa súa extensión territorial, co número e idade dos participantes, co uso de determinados medios, etc. No libro *Preescolar na casa, Educación infantil familiar: Unha utopía realizable*,<sup>14</sup> dedícase un capítulo a unha resumida historia do programa ata o curso 1998-99 e Ferradás fai na revista *Encrucillada*<sup>15</sup> un balance dos 20 primeiros anos en 1996, pero é imprescindible acudir a outros documentos do programa, como as memorias anuais, para acceder aos datos, especialmente dos seus últimos anos. Ademais de ofrecer os datos que reflicten as dimensións do programa non publicadas ata o presente, esbozamos unha presentación da historia do programa tratando de identificar as características máis destacadas de cada unha das súas etapas. Para iso teremos en conta: a) área de influencia predominante, b) idade

<sup>14</sup> M.<sup>a</sup> Sara Paz y Celia M.<sup>a</sup> Armesto, *Preescolar na Casa, Educación infantil familiar: unha utopía realizable* (Lugo: Cáritas, 1999).

<sup>15</sup> Lois Ferradás, «Preescolar na Casa: educación familiar no ámbito rural. Balance de 20 anos», *Encrucillada*, 100 (1996): 262-266.

dos nenos e nenas das familias que participan nas actividades, c) enfoque preferente, d) medios empregados, e) patrocinadores e d) outras accións complementarias promovidas desde o programa.

**Táboa 4.** Fases do desenvolvemento de Preescolar na Casa

<b>Inicio e despregamento (1977/78 – 1978/79)</b>	<b>Consolidación e expansión (1979/80 – 1989/90)</b>	<b>Desenvolvemento pleno e diversificación (1990/91 – 2000/01)</b>	<b>Institucionalización (2001/02 – 2006/07)</b>	<b>Crise (2007/08 – 2011/12)</b>
Área: Lugo	Área: Lugo e Galicia interior	Área: Galicia	Área: Galicia	Área: Galicia
Destinatarios: Familias con nenos/as 3-6 anos	Destinatarios: Familias con nenos/as 3-6 anos. Inicio de 0-3 anos	Destinatarios: Familias con nenos/as 3-6 e 0-3 anos	Destinatarios: Familias con nenos/as 0-3 anos	Destinatarios: Familias con nenos/as 0-3 anos
Enfoque: Preparación para a escola	Enfoque: Preparación para a escola	Enfoque: Educación familiar	Enfoque: Educación familiar	Enfoque: Educación familiar
Medios: Reunión quincenal Impresos Revista	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radio	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radio Televisión	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radios locais Televisión	Medios: Reunión quincenal Impresos Revista Radios locais Televisión
Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Ministerio de Educación Compañía de María	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación) Ministerio AA. Sociais	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación, Consellería de Familia) Ministerio AA. Sociais Fundación Bernard van Leer Concellos	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Consellería de Educación, Consellería de Familia) Ministerio AA. Sociais Fundación Bernard van Leer Concellos	Patrocinios: Cáritas diocesana de Lugo Cáritas Española Xunta de Galicia (Vicepresidencia de Igualdade e Benestar) Ministerio AA. Sociais Concellos
	Accións complementarias: Apoio á formación de apicultores en Cervantes	Accións complementarias: Salas de encontro, Ludobibliotecas	Accións complementarias: Salas de encontro, Ludobibliotecas, Atención a nais embarazadas	Accións complementarias: Espazos das familias en Galescolas, Cárcere de Teixeira e no Proxecto Home

<b>Inicio e despregamento (1977/78 – 1978/79)</b>	<b>Consolidación e expansión (1979/80 – 1989/90)</b>	<b>Desenvolvemento pleno e diversificación (1990/91 – 2000/01)</b>	<b>Institucionalización (2001/02 – 2006/07)</b>	<b>Crise (2007/08 – 2011/12)</b>
		Tese de doutoramento: Avaliación da calidade do Programa Preescolar na Casa		

*Fonte:* Elaboración propia a partir das publicacións do programa.

## Inicio e despregamento

Podemos dicir que oficialmente o programa Preescolar na Casa comeza en setembro de 1977, pero non empeza da nada, senón que se apoia en experiencias realizadas con anterioridade, como explican Fernández e Rei<sup>16</sup> e o mesmo Antonio Gandoy.<sup>17</sup> Efectivamente, nos meses anteriores realízanse a modo de ensaio reunións de pais de nenos preescolares en diversas localidades rurais da provincia de Lugo. Nelas comprobouse que se aceptaba, que había interese, que se traballaba, que funcionaba. Foi suficiente. Nesta descrición resumida do desenvolvemento do programa, asignamos a esta primeira fase só dous cursos, é dicir 1977-78 e 1978-79 e sinalamos como características máis destacadas as seguintes: a) a idade dos nenos e nenas que participan é a inmediata anterior á entrada na escola primaria obrigatoria, é dicir de catro e cinco anos; b) as localidades de residencia dos usuarios son, sobre todo, pequenos pobos rurais do interior da provincia de Lugo; c) o enfoque que predomina nos materiais é de ensino directo e preparación para a escola, en particular, atención e percepción de figuras que inicien na lectoescritura e a numeración; d) a reunión quincenal é xa o procedemento básico; e) o material de instrución comeza a ser completado coa publicación dunha modestísima revista multicopiada

<sup>16</sup> Ermitas Fernández y M.<sup>a</sup> Luisa Rey, «Preescolar na Casa. La educación infantil-familiar (Galicia)», *Revista de Educación*, 322 (2000): 143-158.

<sup>17</sup> Unha das explicacións máis amplas das publicadas ata o presente é a que ofrece Antonio Gandoy na entrevista que aparece no libro de Lois Ferradás, *Medrando na Comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia* (Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2014), 23-55.



que se entrega ás familias; f) os patrocinadores máis importantes son o Ministerio de Educación que paga a tres mestres, Cáritas Española que axuda a pagar materiais e desprazamentos, Cáritas diocesana de Lugo que aporta locais e persoal, e a orde relixiosa Compañía de María que axuda con prestacións persoais e económicas.

### **Consolidación e expansión**

No curso 1979-80 prodúcese un gran avance na dispoñibilidade de medios persoais do programa, pois as mestras e mestres asignados pola administración educativa agora xa é a Xunta de Galicia— pasan de 3 a 11; seguirán aumentando ata chegar no curso 1987-88 a 22. Este feito, xunto coa chegada de novos patrocinios posibilitará a consolidación do deseño e a expansión xeográfica das actividades do programa. Como características desta fase poderíamos destacar as seguintes: a) a idade dos nenos que participan nas reunións é predominantemente de 3 a 5 anos, aínda que desde o curso 1983-84 iníciase unha atención diferenciada aos menores de 3 anos que, nestes anos aínda non alcanzan ao 25% dos usuarios; b) a área xeográfica segue sendo basicamente a provincia de Lugo, agora organizada en oito grandes zonas, cada unha asignada a un mestre, chamado «orientador»; igualmente, iníciase a acción en zonas do interior das provincias da Coruña, Pontevedra e Ourense; c) durante esta fase elabórase e consolídase o deseño da metodoloxía do programa, que se plasma en sucesivas edicións dos materiais didácticos. O enfoque baséase cada vez máis en actividades de exploración da contorna, na expresión a través de diferentes linguaxes e nas accións dos mesmos nenos; d) en canto aos medios cómpre resaltar que a revista medra ata alcanzar no curso 1982-83 as 12 páxinas; no curso 1981-82 iníciase a emisión dun programa de radio semanal na radio pública, na que desempeña un papel moi destacado como guionista do mesmo o mestre e escritor Xavier Ponte Docampo; no curso 1986-87 iníciase outro programa de radio con contidos referidos á educación e coidados dos nenos de menos de 3 anos; e) aos patrocinadores sinalados na fase anterior debemos engadir o Ministerio de Asuntos Sociais, pois con fondos procedentes da súa axuda pódense pagar gastos de desprazamentos e contratos de novos orientadores; nos últimos anos desta fase o persoal a tempo completo xa rolda a trintena.

## Desenvolvemento pleno e diversificación

Durante estes anos que coinciden co período central da historia de Preescolar na Casa, á vez que se manteñen os trazos propios prodúcense algúns cambios moi importantes cuxos logros constitúen o pleno desenvolvemento do programa. Sinalamos as características máis importantes desta fase: a) os nenos menores de 3 anos que participan no programa pasan de ser menos da metade a representar máis do 75% do total; este cambio é definitivo e en etapas posteriores só se intensificará; b) a área de presenza do programa esténdese ás catro provincias da comunidade autónoma de Galicia; os destinatarios preferentes son os residentes nos pequenos pobos rurais, pero iníciase a atención a familias que viven en vilas ou periferias das cidades; c) o enfoque das actividades educativas faise máis integral, menos escolar, atendendo os aspectos de coidados, de afectos, de relacións, etc.; d) no curso 1990-91 empézase a emitir un programa de televisión educativo semanal, de media hora de duración en emisión aberta, que mereceu o recoñecemento dos expertos e recibiu numerosos premios; a revista pasa a ter 16 páxinas no curso 1997-98; e) aos patrocinadores sinalados debemos engadir algúns concellos e a Fundación Bernard van Ler, de Holanda, que financia aspectos concretos da actividade do programa; f) pónense en marcha algunhas accións complementarias de ámbito local, que se dirixen tamén a familias que non viñan participando nas reunións do programa, referímonos a «Salas de encontro» (grupos de xogo), «Ludobibliotecas» ambulantes para o préstamo de libros e xoguetes, Xornadas de formación abertas, Plan Leader de desenvolvemento da comarca da Terra Chá; g) en 1998 preséntase na Universidade de Santiago de Compostela a tese de doutoramento «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa».

## Institucionalización

No curso 2001-02 ten lugar a constitución da Fundación Preescolar na Casa, que será en diante a titular e encargada da xestión das accións do programa en substitución de Cáritas diocesana de Lugo. Seguen vixentes todas as características da fase anterior, cunha intensificación da presenza tamén en áreas urbanas. O número de persoas que participan nas accións do programa crece ata exceder as 5.000 nos cursos 2004-05 e 2005-06. O número de traballadores tamén alcanza as maiores cotas,

excedendo os 60 orientadores de atención directa ás familias, xunto cos 20 de administración, servizos centrais e de apoio.

## **Crise**

Durante os últimos anos non varía o enfoque nin os destinatarios do programa. A maiores, iníciáanse accións ou subprogramas moi interesantes, tales como a animación de «Espazos das familias» nas escolas infantís, as Galescolas xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, ou no cárcere de Teixeiro ou no Proxecto Home. Pero a retirada dos principais patrocinadores, primeiro, a falta de apoio por parte da Consellería de Educación da Xunta de Galicia e despois o corte do financiamento por parte da Consellería de Traballo e Benestar fan inviable a continuidade das actividades do programa.

## **RESULTADOS**

Non é fácil resumir os resultados dun programa que dura tantos anos, e menos tratándose dunha acción educativa cuxos resultados máis valiosos maniféstanse a medio ou longo prazo. Intentaremos, con todo, sinalar os que ao noso xuízo son os logros máis destacables. Logo de presentar algúns datos cuantitativos, recolleremos algúns testemuños valorativos dalgunhas nais e profesionais relacionados co programa.

**Táboa 5.** Nenos e nenas que participan en Preescolar na Casa por curso académico

Curso	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95
0, 1, 2 anos	—	—	—	—	—	—	134	174	211	252	297	463	78	968	1541	1416	1892	2059
3, 4, 5 anos	474	522	1188	1217	1261	1502	1433	1419	1742	1655	1712	1538	2077	1696	1289	1212	1241	1221
<b>Total nenos/as</b>	<b>474</b>	<b>522</b>	<b>1188</b>	<b>1217</b>	<b>1261</b>	<b>1502</b>	<b>1567</b>	<b>1593</b>	<b>1953</b>	<b>1907</b>	<b>2009</b>	<b>2003</b>	<b>2155</b>	<b>2664</b>	<b>2779</b>	<b>2628</b>	<b>3117</b>	<b>3280</b>

Curso	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12
0, 1, 2 anos	2098	2187	2448	2486	2566	2474	2550	4056	4405	4755	4669	4167	4343	4182	3573	3671	2694
3, 4, 5 anos	1105	972	826	715	617	539	493	459	460	461	432	255	275	215	328	361	472
<b>Total nenos/as</b>	<b>3203</b>	<b>3159</b>	<b>3274</b>	<b>3201</b>	<b>3183</b>	<b>3013</b>	<b>3043</b>	<b>4525</b>	<b>4662</b>	<b>5216</b>	<b>5101</b>	<b>4422</b>	<b>4618</b>	<b>4397</b>	<b>3901</b>	<b>4032</b>	<b>3166</b>

Fonte. Elaboración propia a partir dos documentos de Preescolar na Casa.

Unha rápida lectura das cifras recolleitas na táboa 5 axúdanos a coñecer o alcance en número de nenos e as súas familias que ano tras ano participan nas actividades do programa. Cóntanse por miles os nenos que cada dúas semanas xunto cun familiar se reúnen con outros nenos para ter experiencias de encontro, de xogo e expresión. Para as nais é a oportunidade de gozar dunha experiencia compartida de responsabilidade, reflexión, diálogo, capacitación e, ata, de festa. Unha boa medida da satisfacción con esta actividade é a súa asidua asistencia; en efecto, quen comeza a participar da actividade en moi contadas ocasións a abandona.

No ano 1996 realizouse o seguimento dun número importante de nenos e nenas que participaron no programa Preescolar na Casa. En concreto da súa adaptación á escola infantil no ano da súa incorporación á escola, comparándoos tanto con criaturas que asistiran á escola durante o curso anterior como con outros nenos e nenas que non participaron en ningún tipo de programa nin escolar nin familiar. Como refiren Taboada e Ferradás,<sup>18</sup> para este estudo utilizouse a versión preescolar da Escala de Comportamento de Schaefer e Edgerton, que se basea na concepción de que a adaptación escolar é o resultado de variables que teñen que ver coa capacidade académica e o axuste social, situando no polo positivo os comportamentos relacionados coa intelixencia verbal, o respecto, a laboriosidade, a extroversión, a creatividade /curiosidade e a independencia; mentres que no polo negativo sitúa a introversión, a dependencia, a apatía, a hostilidade e a distractibilidade. Pois ben, en todas as variables que se puntúan con esta escala, por medio da cal estes nenos foron observados e valorados polas súas mestras, os nenos que participaron en Preescolar na Casa obtiveron puntuacións significativamente mellores que os que non participaron en ningún programa. Os nenos e nenas que durante o curso anterior estiveran escolarizados obteñen, en xeral, as mellores puntuacións, pero as diferenzas respecto dos de Preescolar na Casa foron significativas só en intelixencia verbal, extroversión, creatividade, independencia, introversión e dependencia.

En relación, igualmente, ás capacidades de nenos e nenas, recolleemos o testemuño dun mestre que recibía na súa escola a nenos e nenas pro-

<sup>18</sup> Lourdes Taboada e Lois Ferradás, «De la casa a la escuela: la incorporación a la escuela infantil de los niños y niñas participantes en el programa de educación familiar Preescolar na Casa», *Aula de innovación educativa*, 77 (1998): 53-54.

cedentes deste programa: «Non sabían máis —di José Luís Rivas—, non lían nin escribían, pero pais e alumnos viñan con outro talante, outra disposición. Eran outros, máis espertos, máis dispostos, máis abertos».<sup>19</sup>

A maiores destes aspectos moi concretos e obxetivables, convén non esquecer o que supón a realización deste programa para as criaturas, para as familias e para as comunidades. Para os nenos e nenas representa a oportunidade de recibir os estímulos necesarios para o seu desenvolvemento sen perder a riqueza que supón o contacto coa súa familia e coa súa contorna física e social máis próxima. Para as familias, non só para as nais, supón descubrir a importancia da educación xa nos primeiros anos, valorar a propia capacidade para coidar e educar a estes nenos, aprender unha gran cantidade de formas concretas de axudar aos nenos nos xogos, nas súas relacións sociais e no descubrimento de canto os rodea. Todo isto ofrece unha ocasión de compartir con outras persoas o interese pola educación dos nenos e, na medida en que todo isto teña éxito, unha inxección de satisfacción e autoestima. Transcribimos as palabras de Fina Miragaya, unha nai que participou cos seus fillos no programa:

Nós, Manolo e mais eu, sempre estivemos preocupados pola educación dos nosos fillos e intentamos orientarnos e informarnos de como podíamos axudalos. As reunións de Preescolar na Casa son un lugar para coñecernos, para falar, para aumentar a nosa amizade e a nosa relación. Alí falabamos de temas relacionados coa educación dos nenos, pero tamén sobre temas que nos preocupaban. Xogamos cos nenos e facemos actividades en común. Ao final do curso facemos unha excursión na que coñecemos a familias de distintas parroquias e, ás veces, doutros concellos. Para que nos serviu? Para valorar máis a educación e dedicarnos máis e mellor aos nosos fillos, para axudarlles sempre no posible; a darlles importancia aos primeiros anos [...]. Manolo pertence á Asociación de Pais do colexio porque queremos participar en todo o que estea relacionado coa educación dos nosos fillos.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Lois Ferradás, *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia* (Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2004), 183.

<sup>20</sup> Ferradás, *Medrando na comunidade*, 91-92.

Para as pequenas comunidades programas como este significan moito. En primeiro lugar supón asegurar desde abaixo que os seus cidadáns serán persoas cultas e desenvolvidas. Ademais, manter servizos, por modestos que estes sexan, contribúe a manter as aldeas abertas, vivas e ata con actividade económica.

Tamén para os profesionais a súa participación no programa representou unha importante mellora na súa capacitación profesional. Isto é o que conta a orientadora Marisa Álvarez:

O meu paso por Preescolar na Casa a nivel profesional influíu na formación que acadei sobre o desenvolvemento dos nenos de 0 a 6 anos, sobre as implicacións educativas das súas distintas fases, sobre experiencias educativas noutros lugares, sobre as últimas tendencias en educación. Unha formación de alto nivel que marcou todo o meu traballo docente posterior. [...] Na miña práctica educativa posterior tiven moito máis en conta aos pais, contei coa súa colaboración, establecín unha comunicación fluída coas familias dos meus alumnos.<sup>21</sup>

## VALORACIÓN

Este programa ben merece ser obxecto dun estudo en profundidade da súa relación coas correntes pedagóxicas da súa época; os seus inicios coinciden coa chegada da democracia a un país necesitado de modernizarse, asegurar a igualdade de oportunidades educativas e abrirse ao mundo. No título que demos a este artigo suxerimos que o programa nos anos da súa existencia experimenta un cambio de enfoque, realiza unha transición desde a énfase na preparación para a entrada na escola a unha formulación máis integral orientado ao coidado, ao benestar e ao desenvolvemento de competencias. Preescolar na Casa, nos seus comezos, comparte en boa medida as características da primeira xeración de programas de intervención relacionados coa primeira infancia. É, do mesmo xeito que outros programas, fillo do optimismo social e do ambientalismo en Psicoloxía e Pedagogía. Estas serían algunhas das súas características desde o punto de vista psicopedagóxico:

---

<sup>21</sup> Ferradás, *Medrando na comunidade*, 194-195.

a) É preventivo, pois trata de evitar as elevadas taxas de atraso escolar de orixe cultural que impedían a gran número de cidadáns desenvolverse persoalmente e prestar un servizo útil á sociedade.

b) Predomina nel a tendencia intelectualista, pois poñía a súa énfase na estimulación cognitiva.

c) Defendía a precocidade das intervencións. De acordo coas nocións de período crítico e de non reversibilidade das experiencias temperás, cría que unha intervención precoz de boa calidade poñía aos nenos a salvo dos efectos prexudiciais asociados ao crecemento en contextos inadecuados.

d) Estaba dominado por un optimismo desde o que se consideraba fácil lograr que unha intervención curta e puntual tivese efectos a longo prazo e sobre diversos campos da persoa.

Pero Preescolar na Casa foi un programa aberto permanentemente á aprendizaxe, á análise esixente, á revisión crítica, á procura honesta e á posta en práctica das que ía considerando mellores prácticas. Desta forma foise construíndo e aplicando no seu contexto unha proposta que poderíamos caracterizar da seguinte forma:

a) Non se limita a un enfoque preventivo do fracaso escolar, senón que se orienta á optimización do desenvolvemento global dos nenos e nenas, de maneira que a seguridade afectiva, a competencia social e a autonomía aparecen en primeiro plano.

b) Aínda que en certa medida propón pautas educativas propias dos grupos sociais dominantes, sempre se apoiou nos puntos fortes da contorna rural e familiar; trata de non estigmatizar esta contorna polas súas deficiencias senón de apoiarse nas súas competencias para estendelas a novos campos.

c) A defensa da importancia das intervencións temperás, levou a este programa a descubrir que a primeira hora comeza bastante antes do que habitualmente cre. Por iso desenvolveu accións de acompañamento a nais embarazadas e de atención nos tres primeiros anos de vida.

d) Moi pronto este programa foi desprazando como destinatario inmediato ao neno, centrándose cada vez máis nos pais; espérase que por



medio destes se poida conseguir unha influencia máis duradeira. Trátase de crear a través dos pais un ambiente educativo favorable para o bo desenvolvemento do neno pequeno.

## CONTINUIDADE EN «ESPAZO DAS FAMILIAS»

O programa que nos ocupa sempre contou con moitos e importantes apoios; para comprobalo é suficiente botar unha ollada á lista de quen o patrocinou ao longo dos anos da súa existencia. Con todo, dalgunha forma Preescolar na Casa sempre estivo na corda frouxa por diversos motivos. Por unha banda defendeu formulacións educativas non convencionais, que cuestionaban prácticas moi consolidadas e por outra banda sempre dependeu economicamente de financiadores externos. A partir do ano 2008 prodúcese unhas circunstancias que propician a crise e cese de actividades do programa. En efecto, desde facía anos a totalidade de nenos e nenas de tres, catro e cinco anos, incluídos os residentes no medio rural, tiñan acceso a aulas de educación infantil públicas ou sostidas con fondos públicos. A maiores, estíbbase establecendo unha rede pública de escolas infantís, tamén nos municipios rurais, o que fai máis accesible a asistencia de moitos nenos e nenas menores de tres anos a estas aulas.

A crise económica brinda a escusa perfecta para recortar, ou mellor, suprimir o apoio económico a este programa. A Consellería de Educación da Xunta de Galicia reduce drasticamente o número de mestres destinados a Preescolar na Casa e os fondos para as súas actividades. Ademais, en 2011 a Consellería competente en asuntos sociais retira completamente o financiamento, deixando de pagar ata fondos xa acordados, co que as actividades da Fundación Preescolar na Casa deixarán de ser viables. De nada serviron as distincións e premios recibidos, as manifestacións de familias afectadas e simpatizantes, as declaracións do departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago, do Colexio Galego de Educadores e Educadoras Sociais ou do movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega, os pronunciamentos de revistas *Aula de Educación Infantil*, *Revista Galega de Educación* ou *Infancia*, ou o apoio dos grupos políticos da oposición no Parlamento de Galicia. En 2012 cesan as actividades da Fundación e o Programa Preescolar na Casa e o seu legado están a piques de desaparecer.

Un pequeno grupo de antigas traballadoras do programa, logo de constituírse na Asociación socio-educativa Antonio Gandoy,<sup>22</sup> adquire o nome e o fondo documental de Preescolar na Casa, e inicia de novo unha actividade que, ao noso entender, continúa, con algúns cambios enriquecedores, o deseño do programa, asumindo os seus obxectivos e as súas opcións metodolóxicas.<sup>23</sup> A actividade principal é denominada Espazos das Familias e defínena como un espazo de encontro semanal para nais e pais de criaturas menores de 3 anos para reforzar as competencias parentais e responder ás necesidades dos máis pequenos. Na actualidade está presente con profesionais en trece localidades da provincia de Lugo, seis da provincia da Coruña e unha da provincia de Ourense. Ao analizar as actividades da Asociación socio-educativa Antonio Gandoy queda claro que manteñen a filosofía e o estilo forxado en Preescolar na Casa. En efecto, Espazos das familias é un programa de apoio na proximidade ás familias na aventura de coidar e educar aos seus pequenos. Cunha maior frecuencia dos encontros, que agora se realzan cunha periodicidade semanal e cunha implicación renovada das familias, que actualmente han de pagar unha pequena cota para sufragar os gastos da actividade, a adhesión das familias lonxe de debilitarse vese fortalecida. As actividades desenvolvidas nos últimos cinco anos indican que o legado de Preescolar na Casa, de aposta por unha axuda á educación infantil entendida como desenvolvemento de capacidades realizada no ámbito familiar e comunitario, segue ben vivo. ■

### Nota sobre os autores

LOIS FERRADÁS BRANCO. Mestre e pedagogo. Profesor titular de Didáctica e Organización Escolar na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela da que foi decano durante oito anos. Investiga en boas prácticas na educación infantil. Asesora á Rede de escolas infantís 0-3 de Galicia. Iniciou o seu desempeño profesional traballan-

<sup>22</sup> Contacto: R/ Garaballa de Arriba, 9. 27003-Lugo. Teléfonos: 982216001 y 629612897. <http://antonioandoyeducación.blogspot.com.es>  
Correo electrónico: antoniogandoyeducación@gmail.com.

<sup>23</sup> Revista Irimia, «Espazo das Familias, o legado de Antonio Gandoy», *Revista Irimia*, 971 (2017): 8-10.

do durante unha quincena de anos no programa Preescolar na Casa, de orientación ás familias do medio rural de Galicia con nenos pequenos.

JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ. Diplomado en Educación Física e Educación Infantil. Licenciado en Psicopedagogía e Máster en Procesos de Formación. Prepara a súa tese de doutoramento en Ciencias da Educación na Universidade de Santiago de Compostela. Na actualidade traballa no equipo de atención educativa do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, desempeñando funcións de asesoramento, coordinación, dinamización educativa e formación permanente para as escolas infantís de 0 a 3 anos en Galicia.

## Referencias

- ACCIÓN REXIONAL DAS CARITAS DE GALICIA. *Educación preescolar no medio rural*. Lugo: Caritas, 1977.
- BLOOM, Benjamin S. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley & Sons, 1964.
- *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> Ermitas y M.<sup>a</sup> Luisa REY. «Preescolar na Casa. La educación infantil-familiar (Galicia)». *Revista de Educación* 322 (2000): 143-158.
- FERRADÁS, Lois. «Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar no campo galego». In *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*, edited by Carlos Rosales, 115-132. Universidade de Santiago de Compostela, 1984.
- «Preescolar na Casa: educación familiar no ámbito rural. Balance de 20 anos». *Encrucillada* 100 (1996): 262-266.
- «Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa». PhD diss., Universidad de Santiago de Compostela, 1998.
- *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á Educación Infantil en Galicia*. Lugo: Fundación Preescolar na Casa, 2004.
- FERRADÁS, Lois, FRANCISCO X. PUENTE, y M.<sup>a</sup> Ermitas FERNÁNDEZ. «Educación familiar preescolar en pequenos núcleos rurais. Objetivos y logros de “Preescolar na Casa” en Galicia». In *Psicología y Educación, Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, edited by Amelia Álvarez, 115-121. Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1987.
- FUNDACIÓN FOESSA. *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*. Madrid: Editorial Euramérica, 1975.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Planificación de la Educación. Galicia*. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1971.

- PAZ, M.<sup>a</sup> Sara y Celia M.<sup>a</sup> ARMESTO. *Preescolar na Casa, Educación infantil familiar: unha utopía realizable*. Lugo: Caritas, 1999.
- REVISTA IRIMIA. «Espazo das Familias, o legado de Antonio Gandoy» Entrevista. *Revista Irimia*, 971 (2017): 8-10.
- TABOADA, Lourdes y Lois FERRADÁS. «De la casa a la escuela: la incorporación a la escuela infantil de los niños y niñas participantes en el programa de educación familiar Preescolar na Casa». *Aula de innovación educativa* 77 (1998): 53-54.



## EL GIRO AFECTIVO EN LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN HUMANA. MEMORIA DE LA ESCUELA Y EMOCIONES

*The affective turn in the history of human formation. A memory  
of schooling and emotions*

Agustín Escolano Benito\*

Fecha de recepción: 03/06/2017 • Fecha de aceptación: 06/07/2017

**Resumen.** Este trabajo analiza algunos aspectos del impacto del *affective turn* en la historia de la educación, centrándose de modo más específico en la interpretación de los anclajes emocionales que guarda el palimpsesto de la memoria y que se manifiestan en las representaciones textuales, escritas, orales e icónicas, de los sujetos de la formación. Revisa determinados campos que afectan a la reconstrucción de la experiencia vivida en relación con los espacios, los cronos, los dispositivos materiales y otros registros en los que se expresa la cultura empírica de la escuela. Finalmente, plantea la integración de estos elementos de la educación sentimental de los sujetos en los procesos de construcción de la identidad narrativa e incluso en las nuevas perspectivas terapéuticas de la educación patrimonial.

**Palabras clave:** Experiencia, emociones y formación; Giro afectivo e historia de la escuela; Memoria de la educación y representaciones; Memoria e identidad narrativa; Memoria y terapéutica.

**Abstract.** *This paper examines various aspects of the impact that the affective turn had in the history of education. More specifically, it focuses on the interpretation of the emotional underpinnings retained on the canvas of memory that are revealed in textual, written, oral and iconic representations of the subjects. We revise certain fields affecting the reconstruction of experiences relating to spaces, time frames, material devices and other contexts in which the empirical culture of the school is expressed. We then attempt an integration of these elements of the subjects' sentimental education into the processes of the construction of identity narratives and even into the new therapeutic perspectives of patrimonial education.*

\* Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE. C/ Real, 35. 42360 Berlanga de Duero, Soria, España. ceince@ceince.eu

**Keywords:** *Experience; Emotions and formation; Affective turn in the history of the school; Memory of education and representations; Memory and narrative identity; Memory and therapy.*

Solo recuerdo la emoción de las cosas,  
y se me olvida todo lo demás.  
Muchas son las lagunas de mi memoria.

Antonio Machado, *Los Complementarios*

A este motivo poético invoca el académico Antonio Muñoz Molina cuando presenta la reedición facsímil de la *Cartilla Escolar Antifascista*, un manual escolar muy singular editado por la Segunda República, en 1937, en plena guerra civil. El texto, como es bien conocido, lo publicó el Ministerio de Instrucción Pública para alfabetizar a los soldados que combatían en los campos de batalla y para suscitar en ellos al tiempo, a través de la lectura, emociones heroicas.<sup>1</sup>

Quienes se iniciaron en la cultura letrada con la anterior cartilla, y sobrevivieron a la guerra, tuvieron en este pequeño libro escolar, en su materialidad textual e iconográfica, un referente simbólico, además de real, con el que recordar emociones que habían sido bien registradas por su memoria. Algo parecido, aunque sin las connotaciones trágicas de la guerra, sucedió a José Jiménez Lozano, Premio Nacional Miguel de Cervantes, cuando encontró en la biblioteca del CEINCE<sup>2</sup> la cartilla *Rayas* en la que, por aquellos mismos años, había dado los primeros pasos en la lectura.<sup>3</sup> Esta reacción emocional es prácticamente universal en los casos de los adultos que visitan las exposiciones de nuestro centro, en las que encuentran a menudo algún texto escolar que ellos mismos utilizaron en su pasado escolar, con el que entablan una relación de empatía emocional que va más allá del mero reconocimiento.

<sup>1</sup> Antonio Muñoz Molina, «La emoción de las cosas», presentación inserta en la edición facsímil de la *Cartilla Escolar Antifascista* (Madrid: Viamonte, 1997, original de 1937).

<sup>2</sup> El Centro Internacional de la Cultura Escolar, dedicado al estudio integral de la cultura de la escuela en perspectiva interdisciplinaria, histórica y comparada, posee en su biblioteca una amplia muestra de este tipo de manuales en diversas lenguas.

<sup>3</sup> Ver: «Nos visitaron: José Jiménez Lozano», *Papeles del CEINCE*, 13 (2013): 4.

## LOS ANCLAJES AFECTIVOS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

Todos recordamos la escuela como un espacio real y metafórico del mundo de nuestra vida infantil y adolescente, de cuya memoria emergen anclajes afectivos que transforman la experiencia vivida en fuente esencial de nuestra propia identidad narrativa. El tiempo deviene tiempo humano —escribió el filósofo Paul Ricoeur— en la medida en que se articula y expresa bajo la forma de relato, narratorio sustentado en buena parte en la educación sentimental recibida.<sup>4</sup> Y los seres humanos dan sentido al mundo —se reafirmaba el psicólogo Jerome Bruner— contando historias, o sea, usando el modo narrativo de construir la realidad, una práctica discursiva que es en parte una actitud de rebelión frente al racionalismo dominante en los modelos comunitarios al uso, porque en ella afloraban siempre las emociones que se asocian a la experiencia.<sup>5</sup>

La inmersión escolar es un hecho que afecta al mundo emocional. Desde la salida del nicho ecológico de la familia, y a lo largo de todo el proceso de la segunda socialización que ofrece la escuela, el niño —que se metamorfosea en ella convirtiéndose en alumno— se ve sometido al juego que sobre él ejercen los diversos climas y dispositivos de control afectivo que pone en acción el biopoder pedagógico que comportan los mecanismos de la formación: la ergonomía de los nuevos espacios y enseres muebles; los biorritmos de los cronos institucionales que se superponen a los domésticos; los códigos de la urbanidad, la disciplina y el ritualismo que rigen la gobernanza en la educación; las sutilezas del pudor, de la seducción y del humor que acompañan a los lenguajes educativos; las estructuras textuales de los manuales y las reglas de la escritura; los mensajes de la iconografía con que se inundan los ámbitos de la institución... Todos los elementos que definen el régimen escolar comportan, cada uno por separado y como conjunto, una semántica que ejerce sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera, que con el pasar del tiempo reaparece en los recuerdos de los adultos.

Este trasfondo cargado de afectividad no solo acompaña a los elementos cognitivos de la formación; potencia o neutraliza asimismo otros mecanismos complejos. Con ello, las vivencias emocionales contribuyen

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Tiempo y narración III. El tiempo narrado* (México: Siglo XXI, 1996).

<sup>5</sup> Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (Madrid: Visor, 2000), 149-150.



a conformar la subjetividad humana, lo que se manifiesta cuando aflora en el narratorio de las biografías cualquier estímulo que activa la memoria. Ello es así porque la cultura de la escuela es un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción. Al sonar una canción aprendida en la infancia se activa una emoción antigua que está integrada en el palimpsesto de los recuerdos, nuestro sustrato antropológico. Lo mismo sucede al encontrarnos con la cartilla en la que comenzamos a leer o el cuaderno en el que dejamos registro gráfico de nuestras primeras huellas escribanas. Y por supuesto, algo dejaron en nuestra sociabilidad afectiva los pares de edad con los que cohabitamos durante años en las aulas y en los patios de recreo, o los enseñantes que nos educaron, apercibieron, premiaron o castigaron. Nadie olvida desde luego un buen maestro, ni tampoco a un dómine disciplinante.



## EMOCIÓN Y LETRAS. APRENDER A LEER EL MUNDO

Lo dijo Paulo Freire: aprender a leer es aprender a leer el mundo. Las imágenes que se ofrecen aquí corresponden a las experiencias aludidas en la introducción a este trabajo. En la *Cartilla Militar Antifascista* empezaron a poner nombres a las cosas los jóvenes soldados iletrados que descubrían el mundo en el frente de batalla. El intelectual Jiménez Lozano se emociona al encontrarse con el libro en el que empezó a dar los primeros pasos en una actividad que ha dado sentido a toda su vida.



## ENTRE EL PLACER Y EL DOLOR

Nadie olvida a un buen maestro ni a un dómine disciplinante. Las imágenes ofrecen una sesión de lectura en la biblioteca de una escuela barcelonesa, en 1934 (*La Vanguardia*) y la reproducción en forma de grabado de una escena en la que un dómine fustiga con sadismo a un grupo de niños y adolescentes (Elche, siglo XIX).

La escuela ha sido siempre un lugar de paso en el que se han practicado el amor y la disciplina, el placer y el dolor.

La historia de la escuela no puede ignorar la dimensión emocional de la formación humana. El pasado formativo no es desde luego el resultado de ningún *logos* discursivo, riguroso tal vez en sus supuestos y métodos, pero siempre externo al mundo vivido. Tampoco es el efecto inducido por un proyecto presuntamente emancipatorio, en parte programático y en parte mitologizado. La cultura escolar que interesa al historiador es la que se gesta en las prácticas empíricas que acontecen en contextos reales y que son puestas en acción por sujetos que operan, a menudo de modo sinérgico, con cogniciones y emociones. De ello habla en nuestro tiempo la nueva neurociencia unitarista, de orientación neospinoziana, superadora de la episteme dual que el mundo moderno heredó de Descartes.<sup>6</sup> Las prácticas educativas, que se han generalizado en todas las poblaciones al hacerse universal la escuela, han construido una nueva subjetividad y una nueva cultura, dando origen además a una renovada antropología y a innovadoras formas de sociabilidad, que incluyen también el mundo de las emociones.

Antonio Valleriani, fundador del Círculo Hermenéutico de Teramo, en Italia, al hablar de la «hermenéutica de la infancia», recurre al *ludus* y al teatro para indagar en las simbolizaciones que se expresan en estas prácticas escénicas las claves explicativas del juego interactivo entre lo cognitivo y lo emocional.<sup>7</sup> En efecto, son los gestos, las máscaras y los ritos los sintetizadores del *habitus* que combina el conocimiento y la afectividad en los procesos de formación. El gesto es expresión del rostro, un rictus

---

<sup>6</sup> Antonio Damasio, *Y el cerebro creó al hombre* (Barcelona: Destino, 2010), 176 ss.

<sup>7</sup> Antonio Valleriani (ed.), *Il gioco, el volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia* (Teramo: Andromeda, 2001).



emotivo que ya observó Darwin, incluso en los animales. La máscara es la cara visible de la personalidad, un interfaz que muestra y oculta signos emocionales al tiempo. El rito es la ceremonia que pauta las reglas sociales que rigen en la convivencia escolar, controlando los sacrificios que ha de asumir la espontaneidad infantil para acomodarse a las exigencias de la vida en comunidad. Todas estas conductas tiñen la emotividad de los sujetos, tanto en su ejecución como en el relato de su recuerdo.

Este breve trabajo se sitúa en la genealogía y construcción sociohistórica de esta cultura de las emociones y los sentimientos, ignorada hasta ahora por los analistas del pasado de la formación, más proclives al idealismo y al historicismo. Desde la nueva episteme que emerge con el impacto de llamado *affective turn* en la historiografía, y en las ciencias humanas y sociales en general, nuestro ensayo analiza algunas prácticas en las que se materializa la puesta en acción de los dispositivos del biopoder educativo. También examina ciertas representaciones de las emociones en la historia registrada y en la memoria de los sujetos. Espacios, tiempos y escrituras son, además de estructuras materiales de la educación, registros visuales y etnográficos con fuerte carga semántica y referentes de la memoria de lo vivido. En lo que afecta a la oralidad, la memoria relatada es una fuente esencial que complementa la arqueología de lo material, tejiendo con viveza la construcción de las imbricaciones que operan entre lo cognitivo y lo emocional.

## LAS NUEVAS DIMENSIONES DE LO EMOCIONAL

En la actualidad, no solo es la psicología la que ha postulado la existencia de una inteligencia emocional.<sup>8</sup> La politología ha introducido recientemente el concepto de psicodemocracia para tratar de explicar los nuevos comportamientos ciudadanos en cuyas decisiones intervienen no solo las razones de la lógica y el interés sino también los móviles del prejuicio y de las emociones. El ensayo de Gabriele Giacomini, intitulado *Psicodemocrazia*, alude a las evidencias históricas del peso de la irracionalidad en el ascenso social de los fascismos y populismos, algo que los historiadores de la educación hemos documentado suficientemente, para luego adentrarse en la interpretación de muchos comportamientos

<sup>8</sup> Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* (Barcelona: Kairós, 1996).

sociopolíticos de nuestro tiempo, en los que la fascinación de lo irracional, el narcisismo de los liderazgos y las retóricas de la seducción condicionan la praxis y el discurso de lo público. Ello explica en parte que el *Oxford Dictionary* haya incluido en sus dos últimas ediciones los términos *emoji* y *post-truth*. El primero alude al pictograma que expresa al tiempo emociones conforme a criterios que pueden variar culturalmente, incluidas las bipolares como la tristeza y la alegría, un hecho de fusión que se muestra hoy, como se manifestaba en otras épocas en culturas arcaicas. La posverdad se refiere al peso que lo emocional ha adquirido actualmente en la conceptualización de la realidad y a los condicionamientos de la irracionalidad sobre los presupuestos objetivos en cuestiones relevantes que afectan a la sociedad posmoderna y a la convivencia en democracia.<sup>9</sup>

En un plano más pragmático, la moderna economía viene subrayando el interés de la neurociencia por conocer el impacto de las emociones, así como de los sentimientos de identificación y empatía, en determinadas decisiones relativas al consumo de bienes y hasta en los resultados finales de las empresas.<sup>10</sup> En la filosofía de la cultura, George Steiner ha llamado la atención acerca del peligro que la educación mate los sueños de la infancia —primero mitos, después hechos, proclamó hace un siglo José Ortega y Gasset— y aboque a la reaparición del *idiotes* aristotélico, el sujeto no-ciudadano, un individuo sin rumbo y sin sentido en la vida de la polis, entregado a las derivas posmodernas, cargadas todas ellas de notorios componentes de irracionalidad.<sup>11</sup>

Todas las disciplinas humanas, pues, acusan hoy el influjo del *affective turn* y revisan sus respectivas epistemes y sus programas de investigación. Esta contribución nuestra sugiere modos de revisión de la historiografía educativa, un campo académico hasta ahora demasiado teñido de idealismo y de ilusiones pseudoliberadoras, y poco atento a las saludables razones de la práctica a las que invitaba el sociólogo Pierre Bourdieu, móviles que no excluyen los componentes simbólicos de las

<sup>9</sup> Gabriele Giacomini, *Psicodemocrazia. Quanto l'irrazionalità condiziona el discorso pubblico* (Milano: Mimesis, 2016).

<sup>10</sup> Richard Barrett, *A new psychology of human well-being* (London: Barrett Values Centre, 2015).

<sup>11</sup> George Steiner, *Lecciones de los maestros* (Madrid: Siruela, 2005).

emociones y las pasiones que han operado siempre en el mundo de lo factual.<sup>12</sup>

En estas perspectivas que introduce la historia de las emociones residen justamente ciertas claves que ayudarán a entender algunas de las distorsiones que han deformado, eludido o silenciado los análisis del pasado de la formación. Acercar la historia educativa a estos abordajes es también una operación intelectual que introducirá un humanismo más culto y profundo en la comprensión del pasado y del presente de nuestra educación, y que acercará además nuestra disciplina al diálogo con otros saberes, no solo humanísticos sino incluso del ámbito de las ciencias biológicas, una perspectiva que en otro tiempo pudo parecer una deriva extraña e inoportuna, pero que hoy se percibe como un horizonte fecundo en la empresa de conocer más globalmente la condición humana y el hecho de la formación de los individuos.

## MEMORIA DE LAS EMOCIONES

Uno de los últimos trabajos del historiador inglés Richard Aldrich se sitúa precisamente en la encrucijada que intenta fusionar las humanidades con la ciencia. En él se propone la concepción del cerebro humano como una estructura compleja en la que se pueden explorar diferentes capas arqueológicas, impresas en ella a modo de un palimpsesto, enfoque al que ya aludimos en el epígrafe introductorio. La memoria también habría quedado depositada en diversos niveles o registros que el recuerdo y la investigación exhuman y ofrecen al análisis y a la interpretación. Según este modelo de estudio, nuestras experiencias vividas —tanto las asociadas a las cogniciones como las que afectan al mundo de las emociones— habrían sido acumuladas en diferentes estratos de nuestra memoria personal, y por extensión y generalización, en las tramas de la memoria colectiva.

Una de las vías de acercamiento al estudio de las relaciones del mundo emocional con la historia de la formación humana es el relativo al estudio de las representaciones que han permanecido fijadas en la memoria de los sujetos y en las culturas. Tales imágenes afloran y se expresan

<sup>12</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007), 148-149.

mediante narratorios, orales o escritos, o en otras conductas relativas a la recuperación de los recuerdos. A menudo estas representaciones no son tan fiables como las visuales, toda vez que la memoria, según nos advirtió Jorge Luis Borges, es una de las monedas más falsas puestas en circulación en los diálogos intersubjetivos. La memoria sufre deformaciones, metamorfosis, idealizaciones, olvidos y otros trastornos y desvíos, muchos de ellos condicionados también por las intenciones y los sentimientos de los sujetos y de los investigadores. Es, en palabras del mismo Borges, como un museo de formas inconstantes y volubles, que aparecen en un caleidoscopio de espejos deformantes.<sup>13</sup> Incluso en ocasiones, como advierte el novelista portugués José Eduardo Agualusa, la memoria personal se nutre en buena medida de aquello que los otros recuerdan de nosotros, pudiendo en este caso recordar como nuestros los recuerdos ajenos, que pueden hasta ser ficticios.<sup>14</sup> Pero puestas las memorias reconstruidas en interacción, la química que se opera entre ellas produce construcciones culturales que trascienden el plano de lo biográfico y conducen a planteamientos culturales de gran interés, no solo histórico sino también antropológico. Así sucede con el uso que se viene haciendo de la oralidad en diversos trabajos de ciencias humanas y sociales.

Los recuerdos nos asaltan a veces ante determinados estímulos emocionales competentes —para decirlo en la conocida terminología de Antonio Damasio— que aparecen en nuestro horizonte. Una nueva experiencia perceptiva o afectiva desencadena un proceso cognitivo-emocional en el que lo nuevo se pone en conexión con el pasado, con la memoria. En otras ocasiones, el reencuentro con las materialidades, las situaciones o los actores que han formado parte de nuestro pasado formativo promueve relatos, sentimientos de nostalgia y otros ejercicios anamnéticos que ponen en valor a la memoria, tanto en el plano psicosocial como en el histórico-cultural. En los puntos que siguen trataremos de aproximarnos al conocimiento del mundo emocional vinculado a ciertos aspectos significativos de la vida en la escuela, analizando las representaciones expresas o implícitas que se nos presentan en los actos de memoria.

<sup>13</sup> Jorge Luis Borges, *Poesías* (Barcelona: RBA-Instituto Cervantes, 2005), 997.

<sup>14</sup> José Eduardo Agualusa, *O vendedor de pasados* (Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004), 163.

## LOS ESPACIOS VIVIDOS

Los lugares y espacios en los que estuvo instalada la escuela han sido probablemente los marcos de referencia que mejor ha guardado la memoria. Antes que los contenidos, los actores, los métodos y otros elementos de la cultura escolar, los sujetos educados recuerdan los escenarios en que transcurrió su formación. Lo mismo sucede con las representaciones iconográficas en que quedó acreditada la escuela como prueba visual de su existencia y de sus características, así como de su sentido de espacio simbólico de aprendizaje y de sociabilidad. Aludiremos a él tomando como referencia la memoria que los sujetos han conservado de estos ámbitos en los que se llevó a cabo su primera escolarización, lugares que han quedado emocionalmente vinculados a la memoria biográfica de las personas.

Para ilustrar lo anterior, vamos a relatar dos experiencias estrechamente ligadas a los entornos en que ha transcurrido la vida del autor de este texto. Una es estrictamente personal y alude a las emociones que experimentó el narrador al encontrarse, ya en edad madura, con los espacios de la escuela a la que asistió en la infancia. La otra procede de una experiencia colectiva suscitada con ocasión del encuentro de un grupo de investigadores del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en un pequeño museo-escuela existente en la zona, hecho que propició reacciones emotivas al actuar este escenario como situación desencadenante de estímulos que hacían aflorar memorias emocionales archivadas en el palimpsesto de las mentes de los participantes en el experimento. La una es de carácter más biográfico; la segunda, al ser colectiva, revela emociones y sentimientos más estructurados que acreditan las interrelaciones existentes entre las culturas escolares de medios diversos y la construcción de la subjetividad y la memoria social. A ambas nos hemos referido en otros trabajos, aunque se retoman aquí en el contexto de este trabajo que analiza el binomio educación-memoria.

El protagonista del primer relato visitó la escuela a la que asistió en su infancia, entre los seis y los diez años de edad. En el paseo por el edificio y sus patios pudo observar que aquel contenedor arquitectónico había sufrido varias reformas a lo largo del último medio siglo para ser adaptado a las exigencias de modernización material y pedagógica de cada época. A modo de capas arqueológicas superpuestas, podían observarse en él dos adaptaciones, las derivadas de las reformas de 1970 y de otra posterior.



No obstante, la fábrica arquitectónica aún conservaba la vetusta estructura y traza de cuando se construyó, en los últimos años de la Dictadura de Primo de Rivera (su apertura se llevó a cabo a comienzos de la Segunda República). Planos y alzados se identificaban bien con los patrones que diseñó la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, dirigida por el conocido arquitecto krausoinstitucionista Antonio Flórez. Este fue un modelo de escuela graduada que se implantó en numerosos lugares del país, al que tanto sus usuarios como los historiadores interesados en el patrimonio guardan una alta estima. El patrón había acertado en dotar a la escuela primaria española de una imagen institucional digna, próxima a la estimativa que concebía los nuevos centros como «templos de saber».

El narrador introdujo los anteriores comentarios en la conversación con los acompañantes, maestros de la escuela y amigos del lugar, algunos de ellos. El visitante notó asimismo que aquel contenedor material renovado aún seguía sirviendo de soporte físico para la colocación de ciertos símbolos como las banderas y los retratos de autoridad, compatibles con los cambios políticos asociados a los nuevos tiempos. Era pues aquella fábrica arquitectónica un sintetizador de reformas pedagógicas, en el que también se insertaban ciertos elementos estructurales y simbólicos estables.<sup>15</sup>

En lo que afecta a la historia de las emociones, el observador pudo identificar los ámbitos de sus primeras experiencias escolares, los espacios vividos en la infancia, que no había desalojado aún de su memoria, a los que se sentía unido por sentimientos de identidad, y ahora de nostalgia. Las aulas le parecían más reducidas y los pasillos más estrechos, aunque en realidad no eran muy diferentes a los espacios que él conoció. La escalera por la que se accedía a la planta superior, donde se ubicaban las clases de las niñas, le resultaban más accesibles y hasta con menos peldaños. Pero la memoria no le era infiel: el espacio que contemplaba sí era el mismo escenario de su infancia y se correspondía con sus primeros esquemas perceptivos. La escuela había sido para el relator, después de su casa familiar y de algunos alrededores próximos a ella, un lugar de experiencias decisivas en el aprendizaje de las primeras estructuras topológicas y en la formación de su esquema corporal. Estas experiencias incluían percepciones y emociones, ahora revividas al recuperar los

<sup>15</sup> Agustín Escolano Benito, «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94): 97-99.

recuerdos entrando en contacto con estímulos competentes capaces de reactivar los afectos asociados a la memoria personal.

La narración nos muestra la arraigada impronta que las primeras experiencias físicas, cognitivas y emocionales del espacio escolar dejaron en el observador; aunque los recuerdos se pudieran revivir bajo esquemas en parte reductivos y algo transformados en el diseño y en su estética. El relato daba igualmente testimonio de los procesos primarios de acomodación psicofísica que vivió el sujeto en la infancia y de la construcción de las pautas y los gestos corporales, que en parte aún se podían comprobar en los hábitos de comportamiento que él mismo reconocía en sus modos de relación con las gentes y con el mundo de la vida.

Envuelto en esta atmósfera emocional revivida, el autor del relato volvió a su antigua casa, en la que, junto a sus abuelos, padres y hermanos, habían transcurrido varios años de la niñez. Al igual que Yambo, el personaje del conocido relato de Umberto Eco que había sufrido un ictus,<sup>16</sup> el visitante subió al desván, espacio donde encontró varios testimonios de su escolaridad: la cartilla *Rayas* donde dio los segundos pasos en el aprendizaje de la lectura (los primeros los había dado con su padre en casa); la enciclopedia Dalmáu Carles, fuente de un repertorio completo de sucintos y esquemáticos conocimientos acerca de todas las materias del programa; un viejo cuaderno de caligrafía, dibujo y problemas aritméticos; otros objetos escolares como el cabás, la regla de medir y trazar rectas y una pequeña esfera anterior a la guerra mundial. Todo un utilaje —pensó— que no era un montón de basuras de una escuela arcaica y periclitada sino toda una serie de materialidades que ofrecía signos de una cultura con huellas que revelaban muchas claves afectivas de su vida infantil. Un conjunto de cosas que junto a otras deberían pasar a formar parte de un museo etnohistórico de la escuela que algún día habría que promover como registro de una cultura y de un tiempo, y en orden a la educación patrimonial de los ciudadanos. El primer orden del mundo que se recuerda —escribe Javier Pérez Andújar— es el que se aprendió en la cartilla con las primeras letras y con la enciclopedia de la vieja escuela.<sup>17</sup> Con los signos letrados, al aprender a leer, pusimos nombre a las cosas y al mundo. Como añadidura, la enciclopedia nos proporcionó

<sup>16</sup> Umberto Eco, *La misteriosa llama de la reina Loana* (Barcelona: Lumen, 2005).

<sup>17</sup> Javier Pérez Andújar, *Diccionario enciclopédico de la vieja escuela* (Barcelona: Tusquets, 2016), 14.

la vulgata epitomizada de las disciplinas con las que pertrechar nuestra mente para iniciar el viaje de nuestra vida por el mundo.

La segunda experiencia se describe glosando la imagen que se muestra más abajo. El espacio corresponde a una escuela rural de la pequeña aldea de Bordecorex, próxima a Berlanga de Duero, localidad donde tiene su sede el CEINCE. Clausurada en 1966, tras el éxodo de la población, hace pues medio siglo, los habitantes que emigraron y los que quedaron en el lugar decidieron dejarla tal como estaba, como museo. Era una decisión de igual significado que la del museo de Otones de Benjumea, en la vecina provincia de Segovia, que sus propios creadores han denominado «La última escuela». Ambas creaciones son, a nuestro entender, formas simbólicas de resistencia de la memoria biográfica y de la colectiva a la extinción, una prueba de la tendencia a conservar la tradición del lugar, así como un gesto de afirmación emocional y social de la identidad de una comunidad ante los procesos de cambio que amenazan la disolución de los lazos sociales tradicionales entre los miembros pertenecientes a estas microsociedades rurales.<sup>18</sup>



<sup>18</sup> Agustín Escolano, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia* (Ferrara: Volta la Carta, 2016), 191 ss.

## MEMORIA EMOCIONAL DE LA ESCUELA

Escenografía tomada con ocasión de la estancia de un grupo de jóvenes investigadores en historia de la educación, de diversos países y edades, en el CEINCE. Corresponde a la escuela-museo de Bordecorex, Soria (mayo, 2012).

Esta imagen ha sido ya utilizada en otras publicaciones nuestras, aunque en cada caso con comentarios adecuados al tema que se ilustraba. Es sin duda una escenografía polivalente que admite varias lecturas. Aquí se ofrece como representación de la historia de las emociones.

El escenario aparece ocupado por varios actores, cada uno de diferente procedencia: México, Granada (España), Montevideo (Uruguay), Göttingen (Alemania), Mar del Plata (Argentina), Berlanga (España). Fuera de escena dos actores más: uno de Ferrara (Italia) y el autor de la fotografía, de Sevilla. Los sujetos de la escena esbozan, como puede observarse, una misma sonrisa, expresión de una respuesta emocional semejante, o de parecida intención. No importa que la infancia escolar de cada actor hubiera transcurrido en latitud diferente, distantes entre sí todas ellas. La sincronidad y similitud de todas las miradas, aun sin interaccionar unas con otras, revela la existencia en todas y cada una de ellas de memorias emocionales asociadas a experiencias comunes vividas en diferentes lugares y en distintas épocas históricas. Ello manifiesta al menos dos cosas: a) que los espacios-escuela vívidos, cada uno en su respectivo país y tiempo, tenían algo en común; b) que la estructura material de esos espacios se había mantenido relativamente estable a lo largo de varias generaciones, hasta el punto de poseer una cierta identidad común en los elementos básicos.

Las memorias compartidas podrían extenderse también al recuerdo que los cuerpos guardan de las reglas de la ergonomía escolar. La estructura antropométrica que hoy exhiben estos sujetos se ajusta mal a las medidas de los viejos pupitres, en los que logran insertarse con suma dificultad. No obstante, la corporalidad, que es además de una composición física una construcción cultural y un acumulador de aprendizajes, recuerda bien la cinética, las actitudes y los modos de ajuste a los muebles que sometieron a la infancia a determinadas ortopedias del biopoder pedagógico. Nótese también que, una vez logrado el acoplamiento sujeto-pupitre, los cuerpos mues-

tran un cierto confort emocional, así como la satisfacción del reencuentro con sentimientos arraigados en los sujetos desde la ya lejana infancia.

Más allá de las acomodaciones físicas a los condicionamientos materiales de la escuela antigua, los sujetos de la experiencia de Bordecorex han percibido y vivido el museo como un escenario estimulante de emociones y sentimientos positivos bien archivados por las memorias, los que se reflejan en las sonrisas. La escuela-museo, una realidad ya histórica, se habría constituido en esta circunstancia en un estímulo emocional adecuado para poder desencadenar respuestas teñidas de afectividad.

Por otro lado, debe considerarse que todas las personas que intervienen en esta experiencia son historiadores de la educación que en ese momento se encontraban llevando a cabo estancias de investigación en el Centro Internacional de la Cultura Escolar. Esta salida de campo, en busca del encuentro real con yacimientos arqueológicos, sacó a los investigadores del archivo y la biblioteca y les introdujo en una situación real que les invitaba a transformarse en arqueólogos y a adoptar una mirada etnográfica sobre los restos materiales de una escuela del pasado, así como a dialogar desde sus respectivos recuerdos con la memoria subyacente en aquellas ingenuas materialidades y con sus propios esquemas intelectuales como historiadores del campo.

Esta actividad generó al mismo tiempo en los observadores emociones y reflexividad, dos conductas que influyeron en la comprensión e interpretación de los significados adheridos a las materialidades que percibían. El encuentro con el museo dio origen después a diversos narratorios e explicaciones cargados de subjetividad emocional, lo que abocó a la constitución sobre el terreno de una comunidad hermenéutica rica en lecturas y modos de expresión, decidida a desvelar e interpretar la memoria de aquellas materialidades observadas, así como de aquellas otras que ellos mismos recordaban de su propia experiencia biográfica.

Pues bien, en estas dos narrativas que afectan a los espacios escolares vividos están presentes las emociones y los sentimientos de los autores de los relatos, junto a las percepciones, los procesos cognitivos e incluso los comportamientos psicomotores de los sujetos participantes. La memoria, además de un palimpsesto, es un registro holístico de las experien-

cias y de las representaciones que se han creado a partir de la interacción con el mundo de la vida, y en nuestro caso, con el de la educación.

## ORALIDAD Y MEMORIA EMOCIONAL

Continuando con el análisis de la presencia de las emociones en los relatos que recogen las memorias de la experiencia escolar de los sujetos, ofrecemos en este epígrafe algunos testimonios procedentes de una interesante investigación doctoral llevada a cabo recientemente por Marília J. Rodrigues, bajo la dirección del profesor Xosé Manuel Cid, en el territorio transfronterizo de las comarcas limítrofes entre el norte de Portugal (Tras-os-Montes) y el noroeste de España (Galicia y Castilla y León). El trabajo afecta a la memoria escolar de los sujetos —hoy ya adultos— que asistieron a la escuela durante los dos largos períodos históricos de las dictaduras que afectaron a ambos países, el Estado Novo y el franquismo, y se fundamenta en los datos recogidos directamente mediante entrevistas personales aplicadas *ad hoc*. El guion de las entrevistas es una adaptación de uno que nosotros mismos propusimos hace algún tiempo como instrumento de trabajo de informantes que recogían memorias de escuela en un trabajo de carácter etnohistórico.<sup>19</sup>



<sup>19</sup> Marília J. Rodrigues Gomes, *A realidade educativa no nordeste português e nas escolas castelhana-leonesas e galegas fronteiriças, através da memória oral, na época das ditaduras* (Tesis Doctoral, Campus Ourense-Universidad de Vigo, 2015), 377 ss.



## MEMORIA TEXTUAL

Escena de la visita de un grupo de mayores a la exposición «Mi Querida Escuela» del CEINCE. Cecilio, uno de los miembros del grupo, sonríe al encontrarse con uno de sus libros de lectura infantiles preferidos, el *Corazón*, de Edmundo de Amicis, del que recitó de memoria algunos pasajes.

De profesión pastor, en toda la trayectoria de su vida activa, Cecilio nos recordó en su visita, con emoción contenida, las muchas horas que dedicó a la lectura cuando sus padres le destinaron al cuidado de los ganados familiares. Los acompañantes del grupo asentían con gestos afectivos al reconocer los contenidos de la recitación, lo que era otro ejercicio de memoria.

Este tipo de estudios, más allá de sus encuadres sociopolíticos, tiene un fuerte calado antropológico, toda vez que los análisis afectan al conocimiento de las mentalidades colectivas lentamente formadas en el tiempo y que sólo se transforman en ciclos de larga duración. Por eso, muchos de los contenidos que conserva la memoria emocional de los sujetos entrevistados son expresión de patrones muy estructurados y consolidados en forma de *habitus*. Se adscriben en realidad al *ethos* y al imaginario de las sociedades agrarias tradicionales que se sitúan en estadios histórico-evolutivos muy anteriores a los cambios promovidos por la industrialización y la modernización. Los territorios trasmontanos, gallego y castellano-leonés, de la llamada *raia* entre fronteras, aun marcados por ciertas diferencias de lengua, cultura y tradiciones, se sitúan en los niveles de desarrollo socioeconómico anteriormente comentados, en alguna medida comparables.

Para ejemplificar la aportación de este trabajo transcribimos algunos testimonios que afectan a la memoria emocional de los sujetos participantes en la experiencia, comenzando por contenidos que definen la misma imagen de la infancia y la vida cotidiana de las escuelas que recuerdan los entrevistados portugueses.

Tenía que ir a pie a la escuela, pero antes había de tener hechos muchos trabajos a mi madre, por lo que llegaba con retraso. La profesora no me dejaba entrar por llegar tarde. Mientras tanto, yo

andaba por los campos, escondida. Me comía la merienda. Permanecía así hasta que los demás salieran de la escuela. Después me juntaba con ellos e íbamos a casa. Faltaba muchas veces por ayudar a mi madre. Solo aprendí a escribir mi nombre. Me hubiera gustado haber aprendido más cosas (Chaves, nacida en 1922).

Las vivencias de la escuela me marcaron para toda la vida y moldearon mi personalidad (Chaves, nacido en 1944).

Mis recuerdos de infancia no son destacables, aunque son mucho más. Mi padre me pegaba por no ser capaz de aprender y en la escuela el maestro me dejaba encerrado (Vimioso, nacido en 1936).

Me gustaba mucho ir a la escuela; también me gustaba mi profesora. Nunca me castigó, aunque yo nunca lo precisaba. Estudiaba y hacía los deberes. Tenía allí buenos amigos (Vinhais, nacida en 1924).

La alegría inicial quedaba mitigada por la obligación de levantarnos temprano y de hacer los deberes en casa a la luz de una vela. Si no se hacían por convicción, era por miedo. La señora profesora tenía una palmatoria como una de las técnicas más eficaces de aprendizaje (Chaves, nacida en 1945).

Mi escuela era linda y acogedora. No era grande, pero conseguía acoger a unos 60 alumnos, de todas las clases. Tenía las paredes pintadas de blanco. Tras la mesa de la maestra había un crucifijo colgado en la pared (Miranda do Douro, nacida en 1924).

Un día la maestra puso a Antonio y a Guida las orejas de burro y colocó a los dos a uno y otro lado de la pizarra. Mandó callar, pero yo me refí. Ella se vino hacia mí con las orejas. Mis compañeros se echaron a reír (Miranda do Douro, nacido en 1933).

Si nos internamos en las escuelas de las regiones relativas a España, el tenor de los recuerdos no era en realidad muy diferente a los anteriores, aunque las referencias locales y las circunstancias de cada entorno local puedan hacerlos variar en algunos contenidos, no tanto en las actitudes afectivas o en el contexto emocional en que vivían los sujetos.



En mi casa hacíamos veladas nocturnas y se contaban historias. No se leía. Mi padre y mi madre sabían leer, pero muy poco. Tenían muchos hijos y había que trabajar (Mezquita, nacido en 1957).

A comienzos de los años sesenta empezó la emigración a los países de Europa. Los padres dejaban a sus hijos con los abuelos, tíos o vecinos, y con gran tristeza se iban a trabajar. Luego, con sus ahorros ponían a los hijos a estudiar. Aquello fue un cambio total [...] Las familias feudales que tenían las propiedades no aceptaban que los hijos de los más pobres pudiesen ponerse a la altura de los más ricos [...] Los padres nos decían que la escuela era necesaria para mejorar la vida (Verín, varios nacidos entre 1937 y 1951).

La escuela era vieja y tenía dos ventanas grandes, pero no luz eléctrica. Los pupitres eran de madera para dos alumnos. No había patio de recreo. Era una escuela mixta para 40 alumnos de todos los cursos (Alcorcillo, nacido en 1946).

Daba clases con el método expositivo. Motivaba a los alumnos con juegos y jugaba con ellos. Oí hablar de Freinet, Decroly y otros, pero cuando estudié Magisterio no me hablaron de ellos (Fermoselle, nacido en 1949).

El maestro castigaba con los brazos en cruz, con un libro en cada mano y sin recreo. Yo solo me quedé una vez sin recreo; nunca más fui castigada (Mezquita, nacida en 1957).

Los sábados cantábamos canciones: Mariquita, Pío-pío, Cara al Sol, himnos. Hacíamos gimnasia cuando hacía buen tiempo (Verín, nacido en 1936).

Muchos elementos emocionales se pueden rastrear en estos fragmentos de oralidad de los que nos servimos aquí como fuente primaria de conocimiento. La memoria de la escuela, al recuperar las experiencias vividas en la infancia por los sujetos entrevistados, incluye alusiones a emociones y sentimientos ambivalentes: el dolor y la alegría, la satisfacción y el sufrimiento, los premios y los castigos, la diversión por el juego y el esfuerzo por el trabajo, incluidos los deberes. Algunos testimonios

dan idea también de los regímenes emotivos vigentes en la familia y en las instituciones, así como en las relaciones entre los grupos infantiles y otros actores de la sociabilidad. Esta afectividad, ambivalente o bipolar en muchos aspectos, también se proyecta ahora al valorar los adultos, con la distancia del tiempo transcurrido, la experiencia del mundo de la educación en la que se formaron hace más de medio siglo, un ciclo medio-largo que permite contrastar el presente con los recuerdos.

Especial interés tiene a este respecto la memoria emocional que los sujetos guardan de quienes fueron sus primeros enseñantes, femeninos en unos casos y masculinos en otros. Son muchas las referencias explícitas a este respecto en los narratorios de los entrevistados. En unas se habla de las cualidades físicas y de la personalidad de los docentes rurales; en otras, de los métodos de enseñanza que empleaban y de la disciplina que imponían como medio de gobernar y regular la marcha de la clase. También se aludía a la precaria situación económica de los maestros y maestras y a las relaciones que mantenían con los demás miembros de la comunidad local. Transcribimos algunos de estos fragmentos. La imagen del enseñante está muy presente en los relatos de los sujetos entrevistados, lo que abona la interpretación de que el porte magistral constituía un claro referente tanto para los alumnos como para los demás habitantes de la población.

Mi profesora era muy mala. Era soltera; se casó aquí. Era bonita y cantaba bien (Vimioso, nacida en 1936).

La maestra era espectacular. Enseñaba bien. Era delgada y baja; tenía alrededor de 30 años. Vestía de forma clásica, elegante. Me gustaba mucho (Vimioso, nacida en 1936).

La maestra era bondadosa. En la aldea le llamaban la «santa». De mediana edad, vestía ropa más clara que las mujeres de la aldea (Vimioso, nacida en 1927).

Tengo recuerdos agradables y afectuosos de mi profesora; era como mi hermana. Era simpática, guapa y vestía bien (Vinhais, nacida en 1945).

Mi profesor fue siempre el maestro Ferreira. No tengo buena impresión de él. Era malo y exigente. Pegaba cuando había cual-

quier acto de indisciplina o que perturbase la marcha normal de la clase (Chaves, nacido en 1945).

El profesor era buena persona, pero perezoso. No enseñaba casi nada; por eso no me gustaba (Miranda do Douro, nacido en 1924).

No eran muy diferentes los modelos de enseñantes a uno y otro lado de la «raya», ni tampoco las condiciones económicas y sociales en que se ejercía la profesión de la enseñanza en estos lugares transfronterizos de la Península Ibérica. Tampoco lo eran las relaciones de los docentes con los contextos sociales —todos ellos rurales en este caso— en que desenvolvían la profesión.

La profesora era nuestra amiga. Ganaba muy poco. Tenía cinco hijos y mis padres le daban cosas de lo que cosechaban. No enseñaba mucho porque tenía también que cuidar de los hijos. Era muy resignada; no se quejaba. El marido no se portaba muy bien con ella (Trabazos, nacido en 1945).

El maestro era buena persona, aunque no enseñaba mucho. Le andaban persiguiendo siempre los de Falange y a veces bebía con los hombres en la taberna del pueblo (Trabazos, nacido en 1945).

La maestra de Mezquita era moderna, aunque algo mala. No dejaba hablar ni salir del pupitre, aunque a veces enseñaba juegos (Mezquita, nacida en 1925).

Tuve varios profesores que estaban poco tiempo en el pueblo. Enseñaban poco. La mejor era D.<sup>a</sup> Pilar, muy severa, pero buena maestra. El día de su santo nos invitaba en su casa a dulces (Verín, nacido en 1951).

Yo fui al colegio La Salle, donde había 8 profesores. El mío, el hermano Chivite, era un excelente profesor, bastante exigente, pero con él aprendimos mucho (Verín, nacido en 1935).

No me recuerdo mucho de él. Llevaba bigote y era calvo. Estaba siempre bien dispuesto a hacer cosas, ayudando al pueblo cuando había alguna celebración (Madrín, nacido en 1945).

El maestro don Amancio, de unos cuarenta años, era buen profesor y hombre simpático. Se llevaba muy bien con todos los vecinos (Chaguazoso, nacido en 1950).

La caracterización que los adultos —entonces niños y niñas de escuela primaria o básica— hacen de los maestros y maestras de este territorio de uno y otro lado de la frontera incluye, como se habrá observado, muchos descriptores y enunciados que tienen que ver con el mundo emocional que rodeaba a la sociedad rural de la época y que se trasladaba a la escuela. Este universo afectivo formaba parte del emocionario colectivo y de las prácticas de educación sentimental asumidas por el *ethos* de las comunidades. No hay apenas diferencias entre el tenor de los testimonios de uno y otro lado de la raya y de una a otra región o comarca. La estructura económica y social, en buena medida homogénea, pese a algunas diferencias vernáculas, imponía un tipo de valores y comportamientos muy parecidos, así como una estimativa de emociones y sentimientos muy próxima entre unas y otras zonas.

## MEMORIA TERAPÉUTICA Y EMOCIONES

En este apartado glosamos una experiencia llevada a cabo hace pocos años en el CEINCE —ya descrita en otras publicaciones— relativa a la reactivación de los restos de memoria que conservan en su cerebro-palimpsesto los sujetos afectados por demencias seniles o por la misma enfermedad de Alzheimer, en sus fases inicial e intermedia. Mediante la presentación como estímulos motores, cognitivos y emocionales de los objetos, textos e imágenes que fueron utilizados en la escuela, el programa trató de comprobar la persistencia de los recuerdos antiguos en la mente de los sujetos observados. Para no repetir los pormenores del experimento remitimos a la exposición sobre el tema que hicimos en nuestro reciente libro *La cultura empirica della scuola*.<sup>20</sup>

El encuentro con el museo desencadena en los sujetos de la experiencia procesos de recuerdo y suscita emociones de infancia. Como se ha señalado anteriormente, el neurofisiólogo Antonio Damasio ha puesto énfasis en la interrelación que se da entre los procesos cognitivos, mne-

<sup>20</sup> Escolano, *La cultura empirica della scuola*, 170 ss.

mónicos y emocionales.<sup>21</sup> Las emociones y sentimientos que afloran en situaciones vinculadas a los recuerdos son conductas complejas, en buena medida automáticas, que han sido incluso seleccionadas y fijadas como los patrones de la evolución. Acciones como las que se observan en la imagen que apoya la explicación de esta experiencia implican globalmente a toda la corporeidad, desde la que afecta a las posturas corporales que adoptan los sujetos a la que se manifiesta en sus expresiones faciales y las que se operan, de manera no visible pero real y efectiva, en el medio fisiológico interno de la subjetividad. El «estado emocional», tal como lo describe Damasio, es una especie de situación derivada de una reacción en cadena de dispositivos complejos de carácter cognitivo, afectivo y neuromotor. Esto es lo que ocurre probablemente a los sujetos participantes en la experiencia que aquí comentamos.



<sup>21</sup> Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, 196 ss.



### EMOCIÓN TERAPÉUTICA

Imagen de la experiencia con enfermos de Alzheimer. En ella el sujeto sonríe al sentarse, junto a la monitora que le acompaña, sobre un pupitre semejante al que ocupó durante su infancia escolar, una etapa muy alejada ya de su experiencia, pero que no ha borrado aún de la memoria. Su cuerpo no ha olvidado este anclaje ergonómico y antropométrico que proporcionó el mobiliario escolar. La memoria recupera emociones como esta con alegría. Y este recuerdo de su pasado infantil alivia en parte de las dolencias.

La segunda imagen corresponde a la misma sesión clínica en la que una anciana afectada de demencia senil reconoce el cabás o maletín como uno de los objetos cotidianos de escuela. En él portaba diariamente a clase los útiles de coser, bordar, dibujar y escribir. El encuentro con este viejo útil del ajuar escolar promueve emociones satisfactorias.



El experimento trató de estimular intencionalmente los restos de memoria que mantienen estas personas afectadas por la enfermedad mediante la presentación como estímulos de objetos, imágenes, sonidos y manuales procedentes de la escuela a la que asistieron durante su infancia. Diseñado en colaboración con técnicos de la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Soria (psicólogos, médicos, terapeutas, asistentes sociales), el ensayo puso de manifiesto, entre otras cosas, varias conclusiones relevantes en relación a las emociones y sentimientos:

- La posibilidad de activación mediante estímulos competentes adecuados de los recuerdos depositados en estratos arqueológicos antiguos, escolares en este caso.
- El desencadenamiento de una actitud narrativa y emocional en los sujetos basada en los restos de memoria que aún permanecen con posibilidad de ser activados.
- El poder estimulador de los materiales escolares antiguos respecto a mecanismos cognitivos, emocionales, psicomotores y expresivos.
- La posibilidad de resocialización e interactividad empática de los recuerdos personales de unos y otros miembros del grupo.
- La creación de nuevas situaciones de sociabilidad que potencian el campo de memoria con la recuperación de los emocionales colectivos, más allá de los registros estrictamente individuales.

La experiencia que hemos relatado se inspiró y planificó en parte en la lectura por parte de los profesionales intervinientes en el estudio del libro de Umberto Eco *La misteriosa llama de la reina Loana*, una obra en la que se narran las peripecias que sigue el personaje central del relato, Yambo Bodoni, que ha perdido la memoria personal o biográfica como consecuencia de un ictus cerebral, accidente al que logra sobrevivir.<sup>22</sup> El protagonista de la historia, para reconstruir su propia vida —o mejor dicho, la memoria colectiva o histórica de las personas de su generación— va tomando contacto con los libros, imágenes y objetos que compartió

<sup>22</sup> Ver referencia en nota 16.

durante la infancia con sus pares de edad y que dieron forma y contenido al ideario e imaginario de toda una época, la que corresponde a la posguerra mundial.

Por consejo de su terapeuta, el personaje del relato hace un viaje al desván de la casa en la que vivió sus primeros años, situada en una pequeña aldea al pie de las colinas del Piamonte italiano. En él (otro rincón arqueológico) se guardaban los manuales y los *comics* en los que el sujeto de la narración se había iniciado en la cultura letrada y en la iconografía de la época. También encontrará allí Bodoni objetos de infancia y adolescencia, escolares y no escolares, que igualmente habían constituido el bagaje material y emocional de los trabajos y los juegos compartidos con sus compañeros y familiares. Aunque él no lo sospechara, porque su dañado cerebro no lo podía reconocer, al situarse en aquel desván abandonado se estaba colocando ante la biblioteca y el museo que, a memoria ciega, le iban a proporcionar el contacto con las claves esenciales de la memoria colectiva y de la educación sentimental común a todos los hombres y las mujeres de su generación. Este era el nivel de memoria que se disponía a recuperar Bodoni para resituarse, reaprendiendo sus códigos, a la altura de su tiempo histórico.

El desván era, en este contexto experimental, un aula inmensa, un yacimiento donde se archivaba la cultura objetual, icónica y textual de él y de sus coetáneos. Yambo entraba en él, con sigilo reverencial y cuasi detectivesco, como quien accede a una caverna en la que se guardaba aún la enciclopedia y el tesoro de que se había nutrido la memoria emocional suya y la de todos los compañeros de edad. Su capacidad perceptiva no llegaba a identificar más que improntas o sombras nebulosas de las formas que tejieron las representaciones afectivas de su etapa infantil, pero sin duda, frente a aquella epifanía, el sujeto narrativo volvía a tomar contacto con los estímulos empíricos que, de no haber sufrido el accidente neurofisiológico, recordaría ahora con absoluta claridad.

Yambo Bodoni penetraba en esa caverna, a la que, por consejo terapéutico, tenía que ingresar él solo, como Tom Sawyer, intentando explorar en aquel laberinto, entre sombras y penumbras, las señales de un micromundo cognitivo y sentimental ubicado en la planta en la que la



casa limitaba con el paraíso celeste, el bajo cielo. Si una bodega anunciaba los infiernos, un desván podía prometer un paraíso —advierte con sutileza Umberto Eco—. En su labor minuciosa y casi detectivesca, al modo de Sherlock Holmes,<sup>23</sup> el personaje no encuentra ya recuerdos, que han sido borrados irreversiblemente de su memoria personal, sino indicios motivadores para formularse a sí mismo conjeturas acerca de lo que fue suyo, y que ahora necesitaba reaprender para situarse al nivel de la memoria colectiva en que se materializaba la experiencia histórica compartida por todos los menores que crecieron bajo el influjo de la cultura fascista y de la de posguerra en la Italia de aquel tiempo. No obstante, la violencia simbólica que llevaban adherida muchas de aquellas señales o huellas de los objetos, textos e imágenes, la biblioteca y el museo de la infancia albergaban un tesoro de valor incalculable, con cuyo contacto el personaje creado por Eco sentía poder retornar a lo que él parecía intuir como las emociones del paraíso perdido de la infancia y la adolescencia.

Era aquella una memoria material, neblinosa y en mosaico, casi browniana —confesaba el narrador al final de la laboriosa investigación—, pero esta aproximación a las fuentes de sus primeras improntas culturales le había puesto seguramente en situación para acercarse a ver el centro de su *aleph*, donde podría adivinar, quizás como en un sueño, la «cartilla» de sus primordiales recuerdos y sentimientos, esto es, los códigos de la caja negra de su oscura y opaca mente. Reaprendiendo esta vieja gramática, el personaje Yambo Bodoni iba a colocarse ya en condiciones de volver a conectar emocional y sentimentalmente con sus iguales o compañeros de escuela, con su lenguaje, sus emociones, su cultura.<sup>24</sup>

Umberto Eco explica en esta novela-ensayo cómo los textos, iconos y objetos son contenedores semánticos «semióforos», esto es, fuentes materiales portadoras de señales cognitivas y emocionales, que pueden ser reaprendidas desde la amnesia sobrevenida o descodificados mediante la estrategia de la sospecha. Como se recordará, también

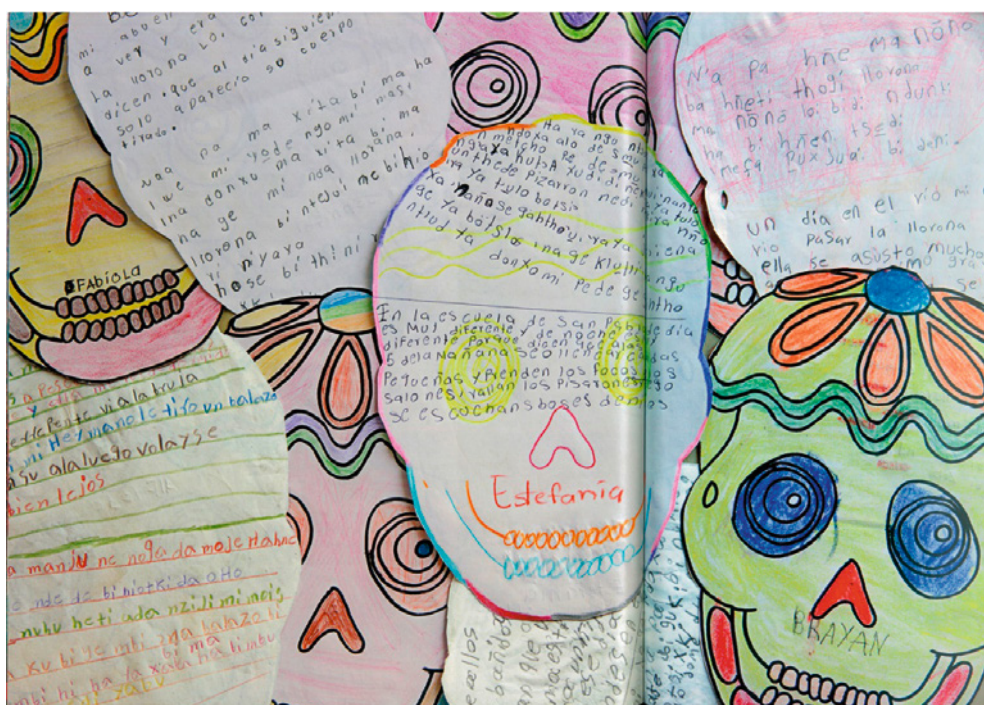
<sup>23</sup> Agustín Escolano, «Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school and educational heritage», *History of Education and Children's Literature*, 2 (2010): 17-32.

<sup>24</sup> Agustín Escolano, «La cultura material de la escuela», en *La cultura material de la escuela*, ed. Agustín Escolano (Berlango: CEINCE, 2007), 23-25.

Guillermo de Baskerville, ficticia encarnación de Sherlock Holmes, mostraba a su joven discípulo Adso en *El nombre de la rosa* las huellas para investigar por abducción (como en la semiología de Charles S. Peirce) las tramas criminales que acontecieron en la misteriosa abadía de Melk. La narratividad, que siempre es compañera inseparable de la hermenéutica, su prerrequisito, cumple aquí una función pragmática, la de ser reveladora de las tramas de sentido que comporta una semiología asociada a la investigación de la cultura material, y la de contribuir, entre la estética y los sentimientos, a la educación histórica de las personas.

Pues bien, el experimento acerca de los usos terapéuticos del patrimonio escolar comentado se inspira, como se ha dicho, en el discurso subyacente en este sugerente relato de Umberto Eco. Los sujetos afectados por algún tipo de demencia senil o por el síndrome de Alzheimer tienen como es sabido importantes pérdidas de memoria, pero el contacto con determinados estímulos emocionales competentes como los que les ofrece la cultura material de la escuela a la que ellos asistieron hace muchos años, guardados aún en parte en el complejo palimpsesto de su memoria emocional, motórica y cognitiva, puede hacer reactivar determinados contenidos que todavía se conservan en algún estrato arqueológico del entramado de la complicada mente humana.

La historia de las emociones conecta aquí con la antropología. El experimento etnográfico que hemos descrito nos descubre el interés que tiene el poder indagar en el pasado biográfico y en la historia emocional de las sociedades. Entre ambos registros, el personal y el colectivo, hay claves que comunican a los sujetos y las culturas en términos afectivos e intelectuales. Ello avala el interés que las democracias ilustradas de nuestro tiempo muestran por recuperar la cultura material e intangible de la vida escolar, en las que se hace presente la memoria, y asimismo por poder difundir todos estos bienes en la sociedad en orden a la educación patrimonial, sentimental e intelectual de los ciudadanos.



## EMOCIONES VERNÁCULAS

Cuadro de emoticonos dibujados por niños y niñas de una escuela de Chiapas, México. En las imágenes y en los textos se entrecruzan signos que remiten a la superposición de emociones de raíces vernáculas con lenguajes de la cultura de Estado. Los hilos del presente se enredan, como en el relato de Saramago, en el tejido del pasado.

José Saramago se acercó con prosa poética a entrever las conexiones en las que los hilos del presente se enredan en el tejido del pasado. Lo hizo en dos conocidos narratorios: el *Ensayo sobre la ceguera* y el *Ensayo sobre la lucidez*. Y también en un breve relato en el que narra algunas vivencias de su abuelo, aquellas que la memoria del anciano no había perdido aún. Hombre sabio y callado, aquel abuelo aún miraba a lo lejos, a menudo en una especie de diálogo mudo con el mundo, con su rostro tallado por la experiencia de la vida, pero expresivo en el brillo de sus ojos. Con el caudal de su infancia remota, el viejo avanza en silencio bajo

la lluvia, acompañado de su memoria, una reserva de energía y cultura que le auxilia, a la espera de la gran sombra, en las respuestas que ha de dar a los interrogantes de la estrellas.<sup>25</sup>

Aquella memoria era un reservorio inteligente sin duda, pero también emocional, una especie de *energeia* que el tiempo de la evolución transformaría en instinto orientado a la conservación de la vida o a la transmisión de la cultura en la comunión con las nuevas generaciones, en definitiva, a la continuidad evolutiva de la especie humana. Memoria y emociones adquieren así un claro significado antropológico, al que la historia de la educación se acerca hoy desde el giro afectivo que asumen las nuevas orientaciones historiográficas. ■

### Nota sobre el autor

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO es catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid y fundador-director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) con sede en Berlanga de Duero, España. Anteriormente fue catedrático de la Universidad de Salamanca, donde fundó la *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, que dirigió durante cerca de treinta años, y las series *Studia Paedagogica* y *Ciencias de la Educación*. También ha ejercido en otros periodos en las universidades Complutense de Madrid, Oviedo y Autónoma de Barcelona. Ha sido presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación y miembro de comité ejecutivo de la ISCHE. Es doctor honoris causa por la Universidad de Lisboa y doctor honorario del Colegio de Doctores de Salamanca, así como profesor visitante de las universidades italianas de Macerata, Ferrara, Molise y Bolonia. Entre sus publicaciones destacan: *La investigación pedagógica universitaria en España* (1980), *Educación y economía en la España ilustrada* (1988), *Estudios de historia social de la educación* (1983), *Historia de la Educación I y II. Diccionario 1085*, *Leer y escribir en España. Doscientos años de escolarización* (1992), *L'Educazione in Spagna* (1992), *Historia ilustrada del libro escolar en España* (2 vols, 1997-1998), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (2000), *El pensil de las niñas* (2001), *La educación en la España contemporánea* (2002), *Historia ilustrada de la escuela* (2006), *Currículum editado y sociedad del cono-*

<sup>25</sup> José Saramago, «Mi abuelo, también», en *La emoción de educar. Reflexiones y vivencias en torno a la educación* (Madrid: SM, 2010), 47-49.

*cimiento* (2006), *La España cubista. Visiones desde la escuela* (2015), *La cultura empírica della scuola* (2016, ediciones en portugués y español en 2017). Actualmente se ocupa de diversas temáticas relativas al campo de la cultura escolar.

## Referencias

- AGUALUSA, José Eduardo. *O vendedor de pasados*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004.
- BARRETT, Richard. *A new psychology of human well-being*. London: Barrett Values Centre, 2015.
- BORGES, Jorge Luis. *Poesías*. Barcelona: RBA-Instituto Cervantes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 2000.
- CEINCE. «Nos visitaron: José Jiménez Lozano». *Papeles del CEINCE* 13 (2013).
- ESCOLANO BENITO, Agustín. «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum». *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 97-99.
- «La cultura material de la escuela». In *La cultura material de la escuela*, edited by Agustín Escolano. Berlanga: CEINCE, 2007.
- «Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school and educational heritage». *History of Education and Children's Literature* 2 (2010): 17-32.
- *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta la Carta, 2016.
- GIACOMINI, Gabriele. *Psicodemocrazia. Quanto l'irrazionalità condiziona el discorso público*. Milano: Mimesis, 2016.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio. «La emoción de las cosas». Facsímil de la *Cartilla Escolar Antifascista*. Madrid: Viamonte, 1997.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI, 1996.
- RODRIGUES GOMES, Marília J. *A realidade educativa no nordeste português e nas escolas castelhano-leonesas e galegas fronteiriças, através da memória oral, na época das ditaduras*. PhD diss, Campus Ourense-Universidad de Vigo, 2015.
- SARAMAGO, José. «Mi abuelo, también». In *La emoción de educar. Reflexiones y vivencias en torno a la educación*, 47-49. Madrid: SM, 2010.
- STEINER, George. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2005.

## SIGNIFICADOS DIVERGENTES DE LO «POPULAR». SARMIENTO, SASTRE Y SUS ALIADOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE EL PERÍODO LIBERAL TEMPRANO (1852-1872)

*Divergent Meanings of the «Popular». Sarmiento, Sastre and their allies in the field of primary education of the City of Buenos Aires during the early liberal era (1852-1872)*

Marcelo Caruso\* y Marco Rodríguez Wehrmeister&

Fecha de recepción: 22/01/2017 • Fecha de aceptación: 25/04/2017

**Resumen.** El presente trabajo analiza las cambiantes políticas escolares de la ciudad de Buenos Aires entre la caída del régimen de Juan Manuel de Rosas en 1852 y la consolidación de lineamientos curriculares para las escuelas de la ciudad en 1872. Las políticas escolares locales fueron erráticas, incluso conflictivas, en sus prioridades y estuvieron signadas por diversos grupos de actores sociales y educativos. Se interpretan las diversas estrategias y la creciente formación de facciones en la administración escolar local como resultado de un posicionamiento diferenciado de estos actores en torno a la cuestión de los significados de lo «popular», significados que afectaban tanto la esfera política como la esfera educativa. En este marco, la fracción liberal en torno a Sarmiento mantuvo una fuerte politicidad de lo popular, lo cual incluyó tanto una fuerte confianza en la participación social en la regulación y el mejoramiento de las escuelas como una preocupación consecuente por la expansión escolar. Una fracción diferenciada, ligada al liberalismo católico y que tuvo en el escritor y pedagogo Marcos Sastre su figura central, planteaba una visión distante de lo popular en relación al campo de la educación y se centró en cuestiones técnico-pedagógicas más que políticas.

\* Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Estudios Culturales y de la Educación, Universidad Humboldt, Berlin. Unter den Linden 6 (Sitz: GS7) 10099 Berlin/Alemania. marcelo.caruso@hu-berlin.de

& Instituto de Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, Chile. Calle Serrano N.º 546, Valparaíso, Chile. marco.rodriguez@uv.cl



**Palabras clave:** Educación popular; Política escolar; Domingo F. Sarmiento; Marcos Sastre; Liberalismo.

**Abstract.** *This article analyses the changing school policies in the city of Buenos Aires between the fall of Juan Manuel de Rosas' regime and the imposition of a unified curriculum in the city in 1872. Local school policies were erratic and even conflicting in their priorities and were influenced by different social and educational groups. Different strategies and the emergence of educational factions within the school administration are seen as being largely the result of different postures regarding the crucial issue of the meanings of the «popular». These meanings affected both the political and the educational spheres. In this constellation, a liberal faction led by Sarmiento maintained the strong political meanings associated with the popular, which included a strong confidence in the active participation of civil society in the regulation and improvement of the schools as well as a consistent concern about the extension of school attendance. Another faction was rather Catholic in its liberalism and had in Marcos Sastre, a writer and educationist, its central figure. This faction defended a sceptical perspective about the popular in the field of education and focused on pedagogical issues to the detriment of a more political approach.*

**Keywords:** *Popular education; School policy; Domingo F. Sarmiento; Marcos Sastre; Liberalism.*

## LIBERALISMO, PUEBLO Y EDUCACIÓN

Cuando en 1866 un «catecismo político» se publicó para el uso de las escuelas de Buenos Aires, el prólogo hacía una fuerte evocación a las posturas liberales iniciales sobre el nuevo orden constitucional y republicano:

Creemos que al niño y al niño de estos países con mas especialidad, débesele inculcar con las primeras nociones de Dios, de religion, de humanidad, las de patria, Democracia y República que forman otra religion que amplia y complementa la primera faz de la educacion del futuro ciudadano.<sup>1</sup>

La educación del pueblo aún ocupaba una posición muy alta en la retórica de los liberales porteños a mediados del siglo XIX. La idea de que

<sup>1</sup> *Catecismo político al uso de las escuelas de Buenos Aires* (Buenos Aires: Imprenta de El Orden, 1866), 3.



«la paz pública» nunca pueda ser perturbada «salvo que el pueblo lo tolere o apoye» fue, en las décadas posteriores al régimen autoritario de Juan Manuel de Rosas (1793-1877), un asunto político urgente en la pujante ciudad de Buenos Aires.<sup>2</sup> El «pueblo» como el agente promotor de soberanía y, al mismo tiempo, como una cruda realidad a ser enfrentada por las élites liberales, tenía que ser reorganizado/reeducado, si el gobierno republicano y la sociedad democrática pretendían consolidarse.

El vínculo entre la educación moderna de masas, el pueblo y el cambio político no fue, en absoluto, un desarrollo meramente local y específico de Buenos Aires, sino un fenómeno que afectaba a todas las formas de gobierno desde la modernidad temprana. Todos los significados atribuidos al pueblo tuvieron consecuencias palpables sobre la forma de la institución educativa moderna. La celebración conservadora de un pueblo cristiano devoto; la abstracción liberal de un pueblo habilitado con el derecho a la soberanía; la redefinición socialista del pueblo como la «clase trabajadora»; la concepción fascista de pueblo superior en la escala de la civilización, o en la jerarquía de las «razas» y muchas otras caracterizaciones del pueblo han sido cruciales en la elaboración de una propuesta de educación «popular».

Teniendo en cuenta los significados de lo popular asociados al avance institucional de la educación primaria, se propone explicar la dinámica institucional confusa y cambiante de la educación elemental en la ciudad de Buenos Aires del liberalismo temprano. El análisis de los significados asociados a la educación popular entre el final del régimen de Rosas en 1852 y la consolidación definitiva de una agencia local de gobierno educativo en las regulaciones escolares para la ciudad en 1872 apunta a los proyectos alternativos dentro de las fuerzas liberales en relación a nuevas formas de institucionalización de la educación. Se trata de una época de suma conflictividad en torno a los lineamientos de la organización del país. La Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se separó de la Confederación Argentina entre 1853 y 1860. Los conflictos en torno a la federalización de la Ciudad de Buenos Aires como capital del país y su definitiva separación de la Provincia de Buenos Aires recién se resolverían en el año 1880.

<sup>2</sup> *Principios de gobierno para el uso de las escuelas del Estado de Buenos Aires* (Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1860), 4.

Considerando que la historiografía ha dado cuenta de gran parte del debate ideológico entre los proyectos más democráticos y los más utilitaristas de integración del pueblo en el nuevo periodo después de Rosas,<sup>3</sup> el proceso propiamente dicho de institucionalización en estas décadas cruciales de la toma liberal del poder no ha sido abordado de manera sistemática. La historiografía educacional, en cierta medida, descuidó el análisis del proceso de creación de nuevas agencias de gobierno educativo y el rol jugado por intelectuales y políticos relevantes del país. Si bien el rol de estos intelectuales como escritores es bien conocido, su rol en la elaboración de políticas no ha sido abordado con la misma intensidad. En este nivel de institucionalización, donde la contención del pueblo parecía fundamental para la supervivencia del orden liberal aún frágil, una serie de diferencias emergieron dentro del propio liberalismo porteño.<sup>4</sup> Por cierto, el problema de la adaptación del pueblo al imperativo político de los nuevos tiempos había sido un asunto recurrente de la escena política argentina desde la independencia. Identidades amenazantes como la de los *montoneros* y otras formas de insurrección popular<sup>5</sup> actuaron en el marco de los patrones heredados de significados del «pueblo» y lo «popular». Por consiguiente, en el presente artículo se delineará brevemente la cuestión de lo popular en los tiempos posteriores a la independencia, para presentar después las posiciones diferenciadas al interior del dominante liberalismo de la ciudad de Buenos Aires después de la caída del régimen de Juan Manuel de Rosas en 1852. Siguiendo en esta línea de argumentación, la vinculación entre pueblo y educación dentro de este liberalismo dominante fue también diferenciada, y esto contribuyó —en nuestra hipótesis— en la configuración de una política escolar para la Ciudad de Buenos Aires particularmente errática y conflictiva que alcanzó a elementos tales como la cuestión de la formación docente, los textos y el mobiliario escolar. En suma, se presentará en el presente trabajo un intento de explicación de las dificultades del liberalismo rioplatense

<sup>3</sup> Natalio Botana, *La tradición republicana* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997); Tulio Halperín Donghi, *Una nación para el desierto argentino* (Buenos Aires: CEAL, 1992); Susana Villavicencio, *Sarmiento y la nación cívica. Ciudadanía y filosofías de la nación en Argentina* (Buenos Aires: Eudeba, 2008).

<sup>4</sup> Véase la carta de Benjamin Lenoir, uno de los cuñados de Sarmiento, al gobernador de la provincia de Mendoza, 1 de mayo, 1867, Museo Mitre, Fondo General Wenceslao Paunero.

<sup>5</sup> Véase el todavía trabajo innovador de Ariel de la Fuente, *Children of Facundo. Caudillo and Gaucho Insurgency During the Argentine State-Formation Process (La Rioja, 1853-1870)* (Durham & Londres: Duke University Press, 2000).

en generar un sistema escolar de amplia participación popular pero que programáticamente se centraba en el pueblo.

## EL «PUEBLO» DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN Y LA INDEPENDENCIA

Mariano Narodowski ha caracterizado los inicios del siglo XIX en la historiografía de la educación argentina como el «lado oscuro de la luna». El enfoque de la historiografía educacional sobre la construcción del sistema de educación nacional moderno desde 1884 en adelante, según su tesis, pasó por alto los desarrollos previos en el establecimiento de la escolarización moderna.<sup>6</sup> El mismo Narodowski ha analizado las primeras políticas educativas del Estado de Buenos Aires de la década de 1820. En este sentido, puede sostenerse que el lado oscuro de la historiografía reciente de la educación de la ciudad de Buenos Aires son las décadas entre el ascenso de Juan Manuel de Rosas al poder en 1829 y la consolidación del estado nacional como agente educativo después de 1884.<sup>7</sup> Particularmente, el intrincado panorama educativo del liberalismo temprano posterior a la caída de Rosas ha generado poca atención historiográfica.

El primer aspecto destacable de las políticas educativas locales en la ciudad y provincia de Buenos Aires después de 1852 fue la clara continuidad con las estructuras e instituciones que entraron en funcionamiento en la década de 1820 y que fueron interrumpidas en muchos aspectos bajo el gobierno de Rosas en las décadas de 1830 y 1840. El modelo francés, en el que se inspiró el gobierno del sector educacional dependiente de la universidad, al que el entonces influyente ministro Bernardino Rivadavia (1780-1845) había favorecido en 1822, fue rápidamente reintroducido a través de un decreto del 26 de octubre de 1852.<sup>8</sup> La supervisión e inspección de las escuelas primarias de niños urbanas y rurales por parte de la universidad fue complementada por otra institución ya conocida, independiente de la universidad y con fuerte peso en la oferta escolar:

<sup>6</sup> Mariano Narodowski, «El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina», *Historia de la educación en debate*, (1996), 269-280.

<sup>7</sup> Raúl Veiga, «La instrucción pública elemental y la organización nacional. Argentina, 1810-1880». En *École et société en Espagne et en Amérique Latine (XVIII-XXe siècles)*, (1983), 103-118.

<sup>8</sup> Juan P. Ramos, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*, vol. 2. (Peuser: Buenos Aires, 1910), 3.

la Sociedad de Beneficencia, fundada originalmente en 1823.<sup>9</sup> Esta Sociedad, la cual había sobrevivido de manera informal a los difíciles años bajo el gobierno de Rosas, había sido restablecida el 16 de marzo de 1852 volviéndose a hacer cargo de todas las escuelas de niñas de la provincia.<sup>10</sup> Sobre esta base, escuelas públicas fueron creadas rápidamente después de 1852, cuando solo existían tres escuelas públicas para cada sexo en la ciudad.<sup>11</sup> Ya un año más tarde, once escuelas de hombres y cinco escuelas de mujeres estaban funcionando. El aumento constante del número de escuelas y de la matrícula fue evidente y en 1864 —el último año del período para el cual hay datos estadísticos disponibles—, existían 25 escuelas de hombres (algunas de éstas eran para ambos sexos) y 20 escuelas de mujeres.<sup>12</sup> El número de niños que asistía a estas escuelas casi se cuadruplicó de 1852 a 1864.

Estos pasos iniciales de la reconstrucción del gobierno educativo sobre la senda de la gestión diferenciada por género pusieron de manifiesto la opinión generalizada que el desarrollo de la provincia de Buenos Aires, y el futuro general del país, tenía que, de alguna manera, proseguir los «años dorados» de reforma liberal bajo Rivadavia. Que las élites porteñas miraran aquel período en el momento de diseñar el nuevo gobierno de la educación popular tuvo consecuencias de amplio alcance porque la década de 1820 había presenciado un importante cambio en el significado del concepto de «pueblo» y de lo «popular». El término pueblo, tradicionalmente comprendido para designar unidades políticas diferentes y usado en plural, era desafiado por un concepto unificado de pueblo que devino la fuente única del gobierno legítimo en el republicanismo temprano.<sup>13</sup> Otros significados similares para designar a la población existían, pero la decisión tomada por las élites respecto a la instalación de un gobierno representativo basado sobre el derecho a sufragio general masculino en

<sup>9</sup> Sociedad de Beneficencia de la Capital, *Sociedad de Beneficencia de la Capital. Su origen y su desenvolvimiento, 1823-1923* (Buenos Aires: Talleres gráficos del Asilo de Huérfanos, 1923).

<sup>10</sup> Véase el decreto N.º 2061 en *Registro oficial del gobierno de Buenos-Aires*, vol. 31 (1852): 55-57.

<sup>11</sup> Carlos Newland, *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860* (Buenos Aires: GEL, 1992), 150.

<sup>12</sup> Véase «Provincia de Buenos Aires» y «Escuelas de niñas á cargo de la Sociedad de Beneficencia en los años de 1861, 1862 y 1864», *Registro estadístico de la República Argentina*, (1865), 179 y 181 respectivamente.

<sup>13</sup> Sobre este cambio en América Latina: Fátima Sá e Melo Ferreira, «Povo e povos no mundo ibero-americano», *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 45 (2008): 245-274.

1820 representó un claro modelo de orden que favoreció al pueblo como principio positivo de legitimidad política y que estuvo inspirado por las corrientes utilitaristas de reforma social y política.<sup>14</sup> Las asociaciones positivas del término pueblo en esta concepción no pudieron ser ignoradas. La introducción de mecanismos representativos de gobierno fue sin duda un intento de limitar las políticas turbulentas asociadas a los cabildos abiertos en los municipios, un legado del gobierno colonial, los cuales habían sido una fuente recurrente de agitación desde 1810 en adelante.<sup>15</sup> La introducción de regulaciones electorales menos excluyentes debía canalizar los conflictos políticos a formas más mediadas e institucionalizadas de gobierno. De esta manera, una de las formas preferidas de la agitación política utilizadas por grupos que excedían a las elites perdió su eficacia.

Fue de la misma forma que los gobiernos liberales de la provincia apoyaron decididamente la expansión y sistematización de la oferta educativa para el pueblo en la década de 1820. Una consecuencia civilizadora de la escolarización debía moderar el impulso de la política moderna asociada con el proceso de independencia política.<sup>16</sup> La misma experiencia de escolarización también debió seguir los modelos racionalizados y extendidos de orden, lo que condujo a una aceptación general del sistema lancasteriano o mutuo entre las elites como una alternativa eficaz para la educación popular.<sup>17</sup> En estos años se vislumbró un futuro prometededor para la enseñanza elemental tanto urbana como rural. No sólo el crecimiento del sector público sustentando a las escuelas elementales,

<sup>14</sup> Marcela Ternavasio, *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002); Marcelo Caruso, «Literacy and Suffrage. The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850)», *Paedagogica Historica*, 46 (4), (2010): 463-478.

<sup>15</sup> Para episodios interesantes de prácticas políticas populares en el contexto de estas asambleas públicas, véase Gabriel Di Meglio, *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo* (Buenos Aires: Prometeo, 2006).

<sup>16</sup> Mark D. Szuchman, «In Search of Deference: Education and Civic Formation in Nineteenth-Century Buenos Aires». En *Molding the Hearts and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*, ed. John A. Britton (Wilmington: Scholarly Resources, 1994), 1-18.

<sup>17</sup> Mariano Narodowski, «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires», *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales*, 9 (1994): 255-278; Mariano Narodowski, «Los libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)», *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, eds. Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza (Madrid: UNED, 2001), 83-94; Newland, *Buenos Aires no es Pampa*; Mark D. Szuchman, «Childhood Education and Politics in Nineteenth-Century Argentina: The Case of Buenos Aires», *Hispanic American Historical Review*, 70 (1), (1990): 109-138.

sino también la existencia de numerosas escuelas privadas, muchas de ellas estrechamente relacionadas a los círculos mercantiles de la ciudad de Buenos Aires y a los nuevos residentes protestantes,<sup>18</sup> promovieron la alfabetización y la aritmética elemental.

La definición política de pueblo en Buenos Aires, siendo una de las expresiones más democráticas del orden político en aquel entonces, no eliminó un conflicto paralelo en la definición misma de pueblo en términos sociales, reintroduciendo, de esta manera, la estratificación social y las prácticas de distinción en este concepto. A diferencia de España, donde la decisión política de restringir el sufragio universal sobre la base de la riqueza prevaleció después de 1837, las elites porteñas no cambiaron el sufragio universal masculino ni siquiera después del régimen de Rosas (1835-1852).<sup>19</sup> Rosas gobernó básicamente como un dictador bajo formas aún republicanas ya que era confirmado de manera rutinaria por una asamblea legislativa elegida entre los candidatos de un «partido de la unidad». Su régimen gozó de apoyo popular constante<sup>20</sup> y Rosas celebró de un modo paternalista las virtudes del «pueblo».<sup>21</sup> Además, muchos miembros de la población formaban el núcleo de la temida *mazorca*, una especie de policía secreta responsable de numerosos crímenes políticos. Por ello, algunos aspectos antiliberales de la participación política de las clases populares tuvieron lugar simultáneamente con el notorio debilitamiento de las dinámicas educativas de la década de 1820. Las restricciones económicas y una visión más conservadora de la sociedad y el progreso condujeron a una disminución de la oferta educativa pública debido a que el subsidio estatal a las escuelas fue reducido radicalmente en 1838.<sup>22</sup> La oposición liberal al régimen conservador-popular de Rosas ya no consideró al «pueblo» como un grupo homogéneo de ciudadanos

<sup>18</sup> Carlos Newland, «La educación primaria privada en la Ciudad de Buenos Aires (1820-1834)», *Libertas*, 4 (1986): 25-38.

<sup>19</sup> Sobre la historia española del concepto de «pueblo», véase el artículo «Pueblo» de Juan Francisco Fuentes en: Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (eds.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*. (Madrid: Alianza, 2002), 586-593.

<sup>20</sup> Oscar Chamosa, «To Honor the Ashes of Their Forebears: The Rise and Crisis of African Nations in the Post-Independence State of Buenos Aires, 1820-1860», *The Americas*, 59 (3), (2003): 347-378.

<sup>21</sup> Noemí Goldman y Gabriel Di Meglio, «Pueblo/Pueblos», *Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850* (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 131-145, 139.

<sup>22</sup> Antonino Salvadores, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420* (Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941), 209-234.

virtuosos; los liberales comenzaron más bien a cultivar una visión diferenciada y distante de las clases populares urbanas.<sup>23</sup> Tras el derrocamiento de Rosas, el estado institucional de las cosas no cambió significativamente y las disposiciones del derecho al sufragio permanecieron intactas hasta 1864.

El exponente más conocido de una nueva perspectiva escéptica de la equivalencia entre pueblo y virtud fue probablemente Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), un hombre de la provincia occidental de San Juan, quien llegó a ser un periodista muy activo e influyente y a ser electo más tarde presidente para el periodo 1868-1874. En su visionario ensayo *Facundo: Civilización y Barbarie* (1845), codificó la historia reciente de las provincias argentinas en los términos de una lucha entre «civilización» y «barbarie». En su consideración de las clases populares como una fuerza política de apoyo determinante a los gobiernos autocráticos, identificó el rol del pueblo en el proceso político como una fuerza bárbara. El hecho de que los *gauchos* apoyaran a caudillos en las provincias y que los sectores populares urbanos también respaldaran a Rosas fue visto en su obra como el impedimento principal para la imposición de un verdadero «progreso». Por ello, abogó por una política que propició la inmigración europea y una decidida urbanización, «Ciudad es sociedad», sostuvo.<sup>24</sup> En vista de este evidente cambio de los significados del pueblo en la víspera de la era liberal posterior a 1852, fue un asunto político esencial definir qué tipo de educación «popular» deberían adoptar las elites liberales después del colapso del régimen de Rosas.

## LA DEMOCRACIA Y EL PUEBLO: RENUNCIA A LO «POPULAR»

Una idea generalmente aceptada entre las elites dominantes a partir de 1852 era que un cambio de régimen político no sería posible sin un cambio demográfico. Por su parte, Sarmiento no dudó acerca del hecho de que los «Estados Sud Americanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados».<sup>25</sup> Por consiguiente, destacó el

<sup>23</sup> Goldman y Di Meglio, «Pueblo/Pueblos», 140.

<sup>24</sup> Domingo Faustino Sarmiento, *Educación común en el Estado de Buenos-Aires* (Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin, 1855), 85.

<sup>25</sup> Domingo Faustino Sarmiento, *De la educación popular* (Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin i compañía, 1849), 20.



hecho de que el inglés, el francés y el holandés en Norte América no estableció relación alguna con los pueblos indígenas, lo que les ayudó a establecer unidades políticas independientes, democráticas y civilizadas.<sup>26</sup>

¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia i otros estados sud americanos que tienen aun vivas en sus entrañas como no dijido alimento, la razas salvajes o bárbaras indíjenas que absorvió la colonización, i que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilizacion, sus idiomas primitivos, i sus hábitos de indolencia i de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades i los usos de la vida civilizada?<sup>27</sup>

El primer paso en la nueva senda de la pacificación y el progreso debía ser la inmigración europea. En su combinación de un liberalismo creyente del progreso con nociones racistas de civilización, particularmente, cuando observó las características de la población local,<sup>28</sup> Sarmiento vio muchas semejanzas entre sus propuestas para la creciente población y las mejoras simultáneas en la crianza de animales. Nuevas razas de caballos y reses eran esenciales para mejorar la baja calidad del ganado local. No obstante, este proceso no era sólo un asunto de importar nuevos animales, sino más bien una cuestión de conocimiento. El «medio principal para la perfección de las razas animales» era «el libro» como un portador de observaciones pacientes hechas en el campo de la crianza en los países del norte de Europa y, en ese sentido, tan necesario como la importación de ganado.<sup>29</sup> Inmigración y conocimiento eran, de este modo, elementos claves para la reproducción de un pueblo moderno sedentario e industrial.

Esta visión negativa y generalizada del pueblo prevaleció entre las élites *porteñas*. Pero, al mismo tiempo, las decisiones fundamentales sobre la estructura política habían sido tomadas sobre la base de conside-

<sup>26</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 22.

<sup>27</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 23.

<sup>28</sup> Hay una enorme cantidad de publicaciones que discuten sobre este tema. Para una breve estimación de la postura crítica y para el impacto de las opiniones racistas culturales de Sarmiento, véase Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1884-1916* (Buenos Aires: Galerna, 1990), 77-89.

<sup>29</sup> Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum*, 5.

rar al nuevo país como democrático. Esta constelación de problemas y suposiciones políticas resultaron, en un sentido amplio, en una amplia funcionalización política de la educación y la escolarización. Sarmiento comprendió que la revolución de los derechos políticos había llegado a las repúblicas hispanoamericanas antes de que la «inteligencia» se pudiera extender a través de las diferentes instituciones de educación popular: «I la lei no se atreve ya a poner por condición del uso del derecho que pertenece al hombre, por nada mas que ser un ser racional i libre, la capacidad en que se halla de ejercerlo prudentemente». <sup>30</sup> En este sentido, la urgencia de educar a los futuros electores marcó el carácter político de la educación popular. Por consiguiente: «Reforma tan radical y de consecuencias benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla». <sup>31</sup> En este sentido, los significados asociados a la figura del pueblo jugaron un papel significativo en la configuración de aquello que se denominó como «educación popular». Aunque Sarmiento era muy hábil en asuntos pedagógicos, insistió en que la educación tenía que ser considerada principalmente como una labor política: «Las escuelas no se fundan con niños, sino con leyes, con rentas especiales, con la cooperacion de los padres de familia, con erogaciones espontáneas i con espíritu público que las da vida». <sup>32</sup>

Muchos otros hombres prominentes en el campo de la educación compartieron los elementos centrales de esta perspectiva. Marcos Sastre (1808-1887), un intelectual, uruguayo de nacimiento, y con experiencia en asuntos de educación, juzgaba que «la regeneración de las masas populares» era la prioridad de la época. Él creía que la «influencia del pueblo» y «el poder del pueblo», siendo «una nueva influencia, la mas lejitima de todas» en la vida moderna, provenía de la propagación de la instrucción. <sup>33</sup> Como Sarmiento, Sastre sostenía que «nada tenia que ofrecernos la España» para las condiciones de la sociedad argentina debido «á nues-

<sup>30</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 18. Sobre la participación política en la ciudad durante esos años, véase la influyente obra de Hilda Sabato, *The Many and the Few. Political Participation in Republican Buenos Aires* (Stanford: Stanford University Press, 2001).

<sup>31</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 18.

<sup>32</sup> Sarmiento, *Educación común en el Estado de Buenos Aires*, 59.

<sup>33</sup> Marcos Sastre, *La educación popular en Buenos Aires* (Buenos Aires: Librería de Morta, 1865), 19-20.

tro modo de ser democrático y á nuestras aspiraciones al progreso». <sup>34</sup> Siguiendo el legado intelectual de su amigo liberal Estaban Echeverría (1805-1851), vio sin duda alguna el poder moralizador de la educación como función política en los nuevos regímenes modernos-democráticos y, en ese sentido, era un apasionado partidario de la «ilustración política del pueblo» a través de los catecismos políticos que tenían que explicar conceptos como patria, libertad, igualdad, fraternidad, sufragio y representación. <sup>35</sup> El sacerdote católico Gabriel Fuentes, un actor central en la comisión escolar local de la ciudad de Buenos Aires, expresaba ideas similares en su discurso de distribución de premios a los alumnos de escuelas de la ciudad en 1858: «La educacion de los niños —que en último resultado es la consolidacion de la sociedad por el desarrollo de la instruccion y de la civilizacion del pueblo— es tambien la piedra angular del edificio político, sobre todo en los paises democráticos». <sup>36</sup>

Frente al inmenso desafío del poder del pueblo, los Estados Unidos se habían acreditado como un modelo sobresaliente de este nuevo tipo de sociedad. Ya en su programática obra maestra *De la Educación Popular* (1849) Sarmiento había bosquejado un horizonte coherente para el progreso educativo en los países de América Latina basado en la adopción del modelo norteamericano de la escuela común. Él vio la ley de educación del estado de Massachusetts como «no menos importante» que la ley francesa de 1833: «Sus resultados, dada la organizacion democrática de los Estados-Unidos, son aun mas tanjibles y seguros». <sup>37</sup> Del mismo modo, el abogado y líder intelectual Juan Bautista Alberdi (1810-1884) expuso la idea de crear un «*yankee* hispano-americano» <sup>38</sup> y, en ese sentido, propuso el inglés, «idioma de la libertad, de la industria y del orden», como lenguaje superior al latín para la educación superior con

<sup>34</sup> Sastre, *La educación popular en Buenos Aires*, 13.

<sup>35</sup> Sastre, *La educación popular en Buenos Aires*, 27.

<sup>36</sup> Gabriel Fuentes y Héctor F. Varela, «Informe de la comision de educacion, correspondiente al año 1858», *Memoria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires correspondiente al año 1858*, (1859), 58-63, 60.

<sup>37</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 10. Véase también Domingo Faustino Sarmiento, *Comentarios de la constitucion de la Confederacion Argentina* (Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin I, ca.1853), 175-180.

<sup>38</sup> Juan Bautista Alberdi, «Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina», *Organización de la confederación argentina*, (1858), 1-172, 34, destacado en el original.

el fin de aprender de la acción civilizadora de la «raza» anglosajona.<sup>39</sup> Sarmiento también tenía una alta apreciación del idioma inglés, el cual era «el primero en las ciencias de la educación i el rival del francés en filosofía, literatura i actividad intelectual».<sup>40</sup> Pero la consolidación de una identidad nacional de grupos heterogéneos de inmigrantes requería, en su opinión, la consolidación de un idioma español común y reformado. Estas impresiones positivas y apasionadas acerca de los Estados Unidos eran incluso más explícitas en el caso de Juana Manso (1819-1875), una escritora, activista, precursora de los derechos de las mujeres y directora de la primera escuela primaria experimental para ambos sexos en la ciudad de Buenos Aires, quien a veces fue considerada como una especie de «Sarmiento con faldas». Manso estaba convencida de la superioridad de las culturas protestantes. Un signo elocuente de las tensiones de la época fue el episodio en el que Manso, en una de sus conferencias sobre protestantismo en mayo de 1866, sostenida en la Escuela Modelo en Catedral al Norte, se enfrentó a una oposición feroz de grupos católicos, quienes interrumpieron la sesión con injurias y le arrojaron polvos pestilentes a su ropa.<sup>41</sup>

Un caso de transición interesante entre el casi inalcanzable modelo norteamericano y las decepcionantes realidades locales fue el novedoso estado federal de California, que había sido anexado a Estados Unidos en 1846. Alberdi, un intelectual que abogaba por un realismo imbuido en el espíritu de empresa e invención, vio en el caso de California el paso cuasi milagroso de las formas de gobiernos tradicionales, ineficientes y católicas —que él asociaba con la administración mexicana del territorio— al promisorio desarrollo de su integración a los Estados Unidos. Admiraba la nueva constitución de California de 1849. Un punto decisivo para él fue el establecimiento de un fondo estatal permanente para las escuelas primarias, ya que la única solución que él consideraba razonable para las naciones hispanoamericanas debía ser la educación como garante del pacto político.<sup>42</sup> Sarmiento también vio en la anexión de California a los Estados Unidos un proceso de civilización de una población posco-

<sup>39</sup> Alberdi, «Bases y puntos de partida», 34.

<sup>40</sup> Sarmiento, *Educación común en el Estado de Buenos Aires*, 77.

<sup>41</sup> Lidia F. Lewkowicz, *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del siglo XXI* (Buenos Aires: Corregidor, 2000), 167.

<sup>42</sup> Alberdi, «Bases y puntos de partida», 28.

lonial retrasada, semejante a sus proyectos para los países de la América hispana. Era un tanto «alentador» ver cómo el «carácter de Norte América» había prevalecido sobre el legado de la España colonial y la administración mexicana.<sup>43</sup> Su punto de vista fue también confirmado por viajeros extranjeros, como el político y escritor chileno Benjamín Vicuña Mackenna (1831-1886), quien comparó San Francisco con Buenos Aires debido a los altos salarios y a la actividad general de la población.<sup>44</sup>

La historiografía de la educación argentina ha señalado las dificultades relacionadas con esta pretendida transformación, principalmente al analizar las soluciones contrarias ofrecidas por Sarmiento y Alberdi en el campo de la educación.<sup>45</sup> Acorde con el discurso progresista de la época, ambos destacaron la relevancia de la educación para cambiar la población. En general, la idea de que el pueblo realmente existente era incapaz de vivir bajo condiciones democráticas, era muy popular entre las elites. Sarmiento y Alberdi fueron muy efectivos en la activación de estos significados. Pero sus concepciones de educación enunciadas en sus escritos eran bastante diferentes. Sarmiento propugnó por una sociedad completamente distinta a la educada bajo el régimen colonial, las guerras de independencia y el despoblamiento y, por consiguiente, defendió un «vasto sistema de educación».<sup>46</sup> Sarmiento, quien había escrito informes decisivos acerca del progreso educativo en Europa y los Estados Unidos y quien había dirigido la primera escuela normal de maestros de Sudamérica durante su exilio en Santiago de Chile, tuvo una visión muy amplia del proceso de educación y evocó siempre los logros de los Estados Unidos como su modelo preferido de progreso. Para él, los estados de Norte América eran un tipo de sistema de gobierno dedicado a una concepción amplia de educación popular que abarcaba los asilos, el sistema escolar,

<sup>43</sup> Sarmiento, *Educación común en el Estado de Buenos Aires*, 79.

<sup>44</sup> Citado en María Sáenz Quesada, *El estado rebelde. Buenos Aires entre 1850-1860* (Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982), 209.

<sup>45</sup> Para una discusión general sobre los proyectos de Alberdi y Sarmiento referidos al nuevo periodo después de Rosas, véase, entre otros, a Tulio Halperín Donghi, *Una nación para el desierto argentino* (Buenos Aires: CEAL, 1992), 37-55; Marta Bonaudo, «Los grupos dominantes entre la legitimidad y el control», *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, (1999), 27-96, particularmente 31-35. Sobre la «victoria» de la posición de Alberdi en el largo plazo: Alberto Lettieri, «De la „República de la Opinión“ a la „República de las Instituciones“», *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, (1999), 97-160.

<sup>46</sup> Sarmiento, «El editor», *Anales de la educación común*, 1 (1), (1858): 1-6, 1.

y las conferencias para el público adulto.<sup>47</sup> Pero su prioridad política en la ciudad de Buenos Aires fue evidentemente el establecimiento de un sistema escolar para el pueblo.

Alberdi no fue menos severo que Sarmiento en su opinión sobre las clases populares argentinas. Estaba convencido del hecho que «sin nueva población es imposible el nuevo régimen».<sup>48</sup> En su tarea de mejorar el gobierno a través del mejoramiento de los gobernados, prefirió «la educación que se opera por la acción espontánea de las cosas» a la mera «instrucción» en las escuelas.<sup>49</sup> No rechazó las escuelas primarias como instituciones centrales para la educación del pueblo; sin embargo, las políticas escolares por sí solas no podrían contrarrestar los efectos primitivos de la escasa población del extenso territorio, los modos incultos y la falta de hábitos de trabajo. La inmigración y el progreso material tendrían efectos positivos sobre la educación del pueblo, afirmaba, y, por ello, la prioridad debería ser la promoción de la inmigración, la modernización del trabajo y la multiplicación de la riqueza. Sarmiento replicaba: «Pero el emigrante del mediodía de Europa nos trae por lo jeneral brazos robustos, mayor actividad para adquirir, i no pocas veces igual destitucion de educacion que aquella de que adolecemos».<sup>50</sup> Más allá de estas posiciones controvertidas, las élites de Buenos Aires optaron rápidamente por la idea de Sarmiento sobre la extensión de la enseñanza elemental en el campo de la educación, más allá de la activa política de promoción de la inmigración europea.

Los planes de Sarmiento, Sastre y Manso para la educación popular pusieron énfasis en la escolarización de los niños de los pobres como algo esencial para la tarea de estabilizar el nuevo orden. Siguiendo su obra precursora, construida sobre la oposición de la ciudad civilizada contra el «desierto» salvaje, Sarmiento vio en los suburbios de las ciudades el primer objetivo de acción educativa urgente. Se refirió a este espacio transitorio entre las ciudades y el campo como algo particularmente peligroso, porque «la menor conmoción de la república» podría conducir

<sup>47</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 16-18.

<sup>48</sup> Alberdi, «Bases y puntos de partida», 142.

<sup>49</sup> Alberdi, «Bases y puntos de partida», 32.

<sup>50</sup> Domingo Faustino Sarmiento, *Las escuelas: base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos* (Nueva York: s.d., 1865), 48.

«a vomitar hordas de vandalos». <sup>51</sup> Por su parte, Alberdi se abstuvo de hacer la simple oposición entre la población urbana y rural que resultaba del diagnóstico pesimista de Sarmiento acerca de la realidad argentina: «Rosas no ha dominado con gauchos sino con la ciudad. Los principales *unitarios* fueron hombres del campo [...]. La mazhorca (sic) no se componía de *gauchos*». <sup>52</sup>

En el esfuerzo de hacer de la Provincia de Buenos Aires, y sobre todo de su orgullosa ciudad capital, una especie de versión austral de California, los puntos de vista coincidentes acerca de la población inculta y los pobres amenazantes, así como la simultánea aceptación generalizada de un «gobierno para el pueblo» relacionado con la democracia y la civilización entre las élites liberales se disolvieron en diferentes ámbitos de acción. En el campo de los discursos y la acción abierta por estas actitudes ambivalentes hacia el pueblo, diferentes grupos en la escena educativa local dieron impulso a énfasis divergentes en la modernización y expansión de la educación.

## LO «POPULAR» EN LA POLÍTICA ESCOLAR: ESTRATEGIAS DIVERGENTES

Amén de esta visión hegemónica sobre el pueblo, la política educativa en la ciudad de Buenos Aires, foco del siguiente análisis, fue particularmente conflictiva y fluctuante después de 1852. Por un lado, instituciones y actores legítimos yuxtapuestos, sobre todo la Sociedad de Beneficencia y la Universidad de Buenos Aires, se enfrentaron por el control de la regulación educativa. Los escasos efectos de estas instituciones heredadas abrieron un amplio campo de intervención a nuevos actores. Pero, por otro lado, proyectos diferentes de desarrollo educativo estaban en juego, y estos proyectos también incluían significados divergentes de «pueblo» y lo «popular».

El programa de gobernabilidad educacional de Sarmiento era claramente político-educacional. Su permanencia entre 1856 y 1860 en el cargo de director del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires puso de manifiesto un campo de experimentación acerca de sus

<sup>51</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 36.

<sup>52</sup> Alberdi, «Bases y puntos de partida», 37-38, destacado en el original.



ideas de participación popular en el suministro de educación como una experiencia de educación cívica, algo que él vinculaba a las formas norteamericanas de gestión local de la escuela.<sup>53</sup> No sólo los efectos de la escolarización serían beneficiosos para la consolidación del orden democrático, sino el mismo proceso de organizar y proveer la educación elemental del pueblo podría ser considerado en sí mismo como un proceso educativo para la parte «decente» de la población interesada en el avance de este sector. Este era un camino alentador, porque

no existen clases sociales opuestas en Buenos Aires, como en otras partes de Sud América; no existe un concepto heredado de nobleza o jerarquía social o una profunda diferencia entre el pueblo y la clase alta porque la riqueza se alcanza fácilmente y la instrucción puede ser encontrada en el pobre inmigrante tanto como en el estudiante de nuestras universidades.<sup>54</sup>

En su opinión, Buenos Aires era un campo apropiado para este nuevo tipo de experiencia debido a su condición de ciudad puerto, la relativamente alta tasa de alfabetismo y la composición específica de su población local, la que incluía un «blanqueamiento» gradual de los habitantes de la ciudad debido a una constante reducción de la población indígena y negra.<sup>55</sup> Celebró que sólo en Buenos Aires, y no como fue el caso de otras capitales más grandes, como por ejemplo, Río de Janeiro o Lima, el gobierno local invertía una cantidad considerable de dinero en escuelas. Es más, sólo en los barrios de Buenos Aires algunos grupos de ciudadanos se hicieron a la tarea de fundar «monumentales escuelas».<sup>56</sup> Buenos Aires era la única ciudad en Sudamérica donde las tasas de alfabetización de las mujeres eran incluso más altas que la de los hombres, una excepción bastante notable en la senda «normal» del desarrollo

<sup>53</sup> Sobre la caracterización y carencias de su actividad en el Departamento de Escuelas, véase el diagnóstico muy completo de Ángela Inés Oría, «Desafíos a la “educación popular”. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862», Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, 2004.

<sup>54</sup> *Segundo informe del Gefe del Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Ayres por el año de 1858* (Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1859), 52.

<sup>55</sup> Sáenz Quesada, *El estado rebelde*, 197-201. No obstante, vestigios de una realidad más multirracial del Buenos Aires colonial eran aún visibles. Por ejemplo, la Sociedad de Beneficencia fundó después de 1852 una escuela para «niñas de color». Ramos, *Historia de la instrucción primaria*, 9.

<sup>56</sup> *Segundo informe*, 4.

educativo del siglo XIX.<sup>57</sup> Optimista, comentó después de haber llegado a la ciudad de Buenos Aires que «tiene aquí elementos para una completa regeneracion.»<sup>58</sup> Su visión integradora de las políticas escolares, que incluía a todas las clases sociales, era ampliamente aceptada entre las elites. Por ejemplo, la comisión escolar local definió «la educacion comun y la escuela comun» como «aquellas que los vecinos de una parroquia mantienen en comun para educar en comun a sus hijos».<sup>59</sup> Como un modo de anticiparse a la vida social, las escuelas deberían preparar «ese sentimiento de simpatía a adhesion entre sus miembros» de tal forma de contrarrestar «las antipatias de clase».<sup>60</sup> En otras palabras: «La Escuela Parroquial asi entendida, no es la actual escuela abierta á los menesterosos y desdeñada por los favorecidos de la fortuna».<sup>61</sup> En resumen, la ciudad de Buenos Aires, desde una perspectiva política y racial, no reflejaba del todo a Argentina y, en ese sentido, el proyecto democrático y «civilizador» sarmientino de participación popular en la organización de la oferta educativa no parecía ser completamente ilusorio.

Sarmiento veía en todas partes señales alentadoras de participación popular. En la ciudad de Buenos Aires, «las parroquias se han reunido espontáneamente para votar por suscripcion los fondos necesarios para el sosten de sus escuelas».<sup>62</sup> Ciudadanos notables del barrio norte de la Catedral escribieron directamente a Sarmiento y expusieron sus objetivos y estrategias: El establecimiento de una escuela primaria superior, pensada para que niños adquieran el dominio de la lectura, escritura, y aritmética, y la exigencia de una suscripción mínima para su funcionamiento.<sup>63</sup> Sarmiento aprobó esta iniciativa, en la que 85 personas, entre

<sup>57</sup> Sarmiento, *De la educación popular*, 130.

<sup>58</sup> Citado en: Sáenz Quesada, *El estado rebelde*, 192.

<sup>59</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Imprenta de La Revista, 1857), 10.

<sup>60</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, 10.

<sup>61</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, 10.

<sup>62</sup> Sarmiento, *Educación común en el Estado de Buenos Aires*, 81. Sarmiento mantenía evidentemente sólidos lazos políticos con estos vecinos ilustres y pudientes organizados. Véase la comunicación sobre los resultados de las elecciones en la Parroquia de Catedral al Norte enviada a Sarmiento, 6 de marzo de 1858. Museo Histórico Sarmiento – Archivo Histórico, N.º 4388.

<sup>63</sup> Carta de Felipe Lavallol y otros a Sarmiento, 2 de Septiembre de 1858, *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento (1856-1861; 1875-1881)*, (1939), 79-80.

ellas nueve mujeres, contribuyeron con dinero para el establecimiento de la nueva escuela.<sup>64</sup> Consideró este episodio como una «exploracion en la opinion publica» sobre la conveniencia de exigir un impuesto para educación.<sup>65</sup> Sarmiento también patrocinó una iniciativa similar en el barrio sur de la Catedral, donde 78 ciudadanos hicieron inicialmente contribuciones financieras considerables para otra nueva escuela modelo.<sup>66</sup> Incluso grupos «populares» parecen haber sido también parte del creciente interés en el progreso educativo: La creación de una escuela primaria en el barrio obrero de La Boca fue también el resultado de una petición organizada por muchos ciudadanos,<sup>67</sup> un acontecimiento interesante si se considera la cierta reticencia que tenían algunos inmigrantes de enviar a sus niños a la escuela.<sup>68</sup> Más allá de estos acontecimientos destacados, los elementos de participación popular en la concepción de Sarmiento eran bastante limitados, porque este proceso coincidía, con lo que él ya había visualizado: la entrada en escena de un nuevo burócrata educacional y la fuerza dominante del Estado conduciendo el desarrollo del sistema escolar.<sup>69</sup>

La política escolar se convirtió en un espacio de reconstrucción de la sociedad que excedió ampliamente el campo específico de la pedagogía y las escuelas. En su visión de la educación como una arena de contienda político-educacional, no resulta inesperado que Sarmiento organizara una ceremonia pública en 1860 para la inauguración de una de las es-

<sup>64</sup> La lista de los donantes fue publicada, *Segundo informe*, 48-50.

<sup>65</sup> *Segundo informe*, 45. Evidentemente, Sarmiento no era tan ingenuo. No esperó hasta que surgieran demandas locales de escolarización, como ocurrió en algunas ciudades y municipios de la provincia. De manera altanera, después de la victoria de las tropas de Buenos Aires contra las otras provincias de la Confederación Argentina, afirmó haber convencido al gobernador de la provincia acerca de invertir algunos millones en las nuevas escuelas primarias: «Si las ciudades no piden escuelas, derramárelas en las campañas, y haré desaparecer en seis años el guacho y el compadrito». Véase el discurso de Sarmiento, celebrado en la ciudad de San Juan, 22 de junio de 1869, impreso en: *Fundación de escuelas públicas*, 93-94.

<sup>66</sup> *Segundo informe*, 50-52. Véase también: Domingo Sarmiento, *Informe del comisionado especial para la creacion de una escuela modelo decretada por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1857).

<sup>67</sup> Véase el decreto del gobernador Valentín Alsina que respalda la escuela, 15 de abril de 1856, publicado en: *Fundación de escuelas públicas*, 2-3.

<sup>68</sup> *Tercer informe del jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires por el año de 1860* (Buenos Aires: Imprenta Argentina de El Nacional, 1861), 70-71.

<sup>69</sup> Para un análisis exhaustivo del modelo de gestión de Sarmiento, véase Oría, «Desafíos a la “educación popular”», 101-104.

cuelas modelo antes mencionada, la de Catedral al Norte, en donde enemigos políticos acérrimos, el Presidente Santiago Derqui (1800-1867), el presidente anterior Justo José de Urquiza (1801-1870) y el gobernador de la provincia de Buenos Aires y futuro presidente del país, Bartolomé Mitré (1821-1906), un oponente reciente de Urquiza en los campos de batalla, se reunieron.<sup>70</sup> Esta ceremonia pública tal vez sea la primera reunión masiva en la ciudad enfocada en el tema de las escuelas y la educación, reveló el ascenso de la masonería liberal en la política de la época.<sup>71</sup> Los grupos a favor del establecimiento de la nueva escolarización permanecieron estrechamente relacionados a esta red de asociación y participación política de tendencia liberal.<sup>72</sup>

La limitada pero alentadora participación popular en el apoyo y la inspección de las nuevas escuelas impresionó no solo a Sarmiento, sino también a otras autoridades educativas. En 1857, la comisión escolar local veía el espíritu público actuando en las juntas escolares locales, listas para apoyar los esfuerzos relativos a la mejora de las escuelas.<sup>73</sup> Un año más tarde, la comisión declaraba «el espíritu público empieza a interesarse directamente en esta cuestión social; y bien considerando todo, puede deducirse que estamos en camino de progreso».<sup>74</sup> También destacaba que muchos ciudadanos (*vecinos*) de los diferentes barrios ayudaron en la organización y control de las escuelas locales. De hecho,

<sup>70</sup> Véase el momento de la implementación de la escuela en «Acta de inauguración de la escuela superior de la Catedral al Norte», *Fundación de escuelas públicas*, 87-88.

<sup>71</sup> La expansión de la masonería después de 1853 fue sorprendente. En pocos años se establecieron numerosas logias y éstas se volvieron factores cruciales en la conformación de la nueva vida política debido a los altos cargos ocupados por muchos de sus miembros. Pilar González Bernaldo de Quirós, *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862* (Buenos Aires: FCE, 2000), 234-244.

<sup>72</sup> Con motivo de la inauguración de la escuela, Sarmiento se propuso reconciliar estos antagonismos políticos, al reunirlos en la logia *Unión del Plata*. Su discurso en la inauguración de la escuela, evocando todas las ideas conocidas de modernidad, republicanism y progreso, pudo ser entendido como una declaración polisémica referida tanto al movimiento educacional como a la política en general: el encuentro solemne «inaugura una época nueva en nuestros fastos morales, intelectuales, políticos y comerciales». Sarmiento, «Discurso del señor Sarmiento», *Fundación de escuelas públicas*, 84-87, aquí 85. Tres días después de la ceremonia, todos los asistentes antes mencionados eran promovidos al grado más alto que otorgaba la logia. Gustavo A. Brandariz, «La actividad masónica en la educación argentina (1810-1910)», *Temas de patrimonio cultural*, 2004, 33-51, 43-44.

<sup>73</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación*, 16.

<sup>74</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Imprenta de *El Orden*, 1858), XIII.

los miembros de las juntas escolares locales fueron los principales recolectores de información para la comisión local de educación y sus —a menudo, negativos— comentarios sobre la calidad de las escuelas formaban parte de un modelo de integración de participación «popular» en el gobierno del sistema escolar emergente.<sup>75</sup> El Inspector General de Escuelas, el filósofo, masón y exministro de Relaciones Exteriores, Luis José de la Peña (1796-1871),<sup>76</sup> afirmó en 1865 que los consejos escolares locales «han abrazado con entusiasmo la tarea de aumentar el numero de niños que concurren a las escuelas»<sup>77</sup> y repitió la consigna: «la educacion del pueblo tiene que ser llevada a cabo por el pueblo».<sup>78</sup>

Pero no todos los actores relevantes del campo educacional compartían este punto de vista sobre el papel del pueblo en la política educativa. Marcos Sastre, un exitoso autor de textos escolares<sup>79</sup> y con una presencia sorprendentemente menor en la historiografía de la educación argentina,<sup>80</sup> era muy cauteloso sobre el papel del pueblo en el desarrollo de las políticas escolares. La inspiración (norte)americana de los proyectos de Sarmiento para la reforma educativa no era para él la panacea. Sastre sostenía un punto de vista más pesimista sobre las posibilidades del pueblo en la expansión de la escolarización. A diferencia del espíritu de asociación exhibido en la vida social norteamericana, «buscar el apoyo directo de la ignorancia para producir la ciencia, es caer en un círculo vicioso». Esto es solo una «una exitacion facticia (sic), momentánea, debida à la persuasiva del Sr. Sarmiento».<sup>81</sup> Esta situación poco auspiciosa era inevitable debido a «la misma falta de ilustracion general» que «hace

<sup>75</sup> Véanse los diferentes informes de los consejos escolares locales del año 1858 en *Informe anual de la Comisión de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*.

<sup>76</sup> Clara Alicia Jalif de Betranou, «Luis José de la Peña, primer profesor de filosofía de la Universidad de Montevideo: sus lecciones de filosofía (1827)», *Cuadernos americanos*, 3 (105), (2004): 138-144.

<sup>77</sup> *Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En el mes marzo de 1866* (Buenos Aires: Imp. Lit. y fundición de tipos à vapor de Bernheim, 1866), 9.

<sup>78</sup> *Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En el mes marzo de 1866*, 10.

<sup>79</sup> Marcos Sastre, *Lecciones de aritmética para las escuelas primarias de niños y niñas*. (Buenos Aires: Librería de Ortíz, 1854); Marcos Sastre, *Lecciones de gramática para la enseñanza primaria de niñas y niños* (Buenos Aires: Librería de Pablo Morta, 1859).

<sup>80</sup> Excepción: Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 173-174.

<sup>81</sup> Marcos Sastre, «Bibliografía» posdata de Luis L. Domínguez (ed.), *Escritos políticos, economicos y literarios, del doctor D. Florencio Varela* (Buenos Aires: Imprenta de El Orden, 1859), 313-318, 315.

que ese pueblo á quien apostrofa no vea el precipicio ni crea en él». <sup>82</sup> El «realismo» de Sastre era apoyado por algunos actores que abogaban por las antiguas nociones del «paternalismo liberal». Estos actores habían promovido el argumento de que la falta consistente de educación en el pasado habría conducido a la imposibilidad de la participación popular en las políticas escolares de ese entonces. <sup>83</sup>

El punto de vista particularmente realista de Sastre sobre el pueblo, y su trayectoria como un reformador educacional católico y liberal, lo condujeron a apoyar un enfoque diferenciado de la política educativa de Sarmiento. Por ejemplo, se negó culpar a los padres de los niños pobres que no asistían a las escuelas gratuitas. Por el contrario, enfatizó más bien los problemas relacionados a la configuración de la oferta escolar y estuvo en contra de las regulaciones conducentes a la educación obligatoria: <sup>84</sup> «Cuando la escuela se ha establecido con un buen preceptor, la asistencia ha sido satisfactoria», destacaba. <sup>85</sup> En este sentido, y en conflicto con las prioridades político-educacionales de Sarmiento, formuló un programa de política escolar más pedagógico-educacional, al insistir en el rol del profesor y la reforma pedagógica.

Incluso entre los círculos liberales más entusiastas, las posiciones de Sarmiento no prevalecieron por completo. Su amiga y cooperadora Juana Manso, una escritora talentosa y una de las editoras de la primera revista educacional argentina, los *Anales de la Educación Común*, no estuvo probablemente tan entusiasmada con el alcance de los grupos que constituyen el «pueblo». Sus propuestas de reforma educacional mostraban un esfuerzo real de cortar de manera más radical con la cultura y costumbres existentes que el que incluso Sarmiento se había imaginado. Estaba convencida del hecho de «el hombre ya educado no puede ser temperado después de haber crecido ignorante». <sup>86</sup> Sin una estrategia sólida de reeducación de las nuevas generaciones, advertía, «nunca habrá en este país orden. El pueblo será siempre una fuerza bruta, cuyo brazo estará seguramente a la orden

<sup>82</sup> Sastre, «Bibliografía», 314-315.

<sup>83</sup> Manuel R. García, «Advertencia», prólogo a: *Principios de gobierno para el uso de las escuelas del Estado de Buenos Aires*, (1860): 3-4, 4.

<sup>84</sup> Sastre, *La educación popular*, 6.

<sup>85</sup> Sastre, *La educación popular*, 7.

<sup>86</sup> Juana Manso, «Organización de las escuelas», *Album de señoritas*, I (1854): 9-11, 10.

del primer caudillo que lo quiera armar».<sup>87</sup> A pesar de sus negativos puntos de vista generales acerca del pueblo, compartía la perspectiva optimista y educativa preponderante de la época: «Cuál es la diferencia entre una gran nación pasada y una nueva gran nación? La educación popular».<sup>88</sup>

Juana Manso había sido designada directora de la primera escuela primaria para ambos sexos de la ciudad de Buenos Aires en 1859, lo que significaba un gran desafío al monopolio de la educación femenina a cargo de la Sociedad de Beneficencia.<sup>89</sup> Ella estaba radicalmente en contra de las prácticas educacionales existentes y desconfiaba de casi todos los maestros en actividad. Su rechazo a la sociedad heredada culminó en su propuesta de educar a todos los niños y niñas en hogares escolares. «La principal e inmediata ventaja de estas escuelas es la de separar a los niños de cualquier otra influencia que la instrucción a la que están sujetos».<sup>90</sup> Estas escuelas tenían que educar a las mujeres hasta la edad de 18 años y a los hombres hasta los 21. Su voluntad de dejar atrás el legado cultural colonial español era tenaz. Cuando discutió acerca de la falta de buenos textos escolares en español, propuso «que el idioma inglés sea declarado materia de enseñanza primaria».<sup>91</sup> Ella propuso razones prácticas, como los costos de la traducción y la publicación de varios textos escolares necesarios tanto ingleses como norteamericanos. Su argumento a favor de obras escolares en un inglés amigable, no fue de ningún modo casual. No sólo tradujo al castellano el plan para las escuelas de enseñanza primaria graduadas urbanas de Chicago y apoyó decididamente todas las propuestas de consolidación de las escuelas primarias norteamericanas como un modelo viable de cambio educacional, sino que, además, se sintió muy decepcionada por el curso de los acontecimientos en las repúblicas de América Latina. Su identificación con los Estados Unidos fue casi ilimitada. Tan fuerte era su admiración por los modelos norteamericanos de organización social que también recomendó el uso de un libro de texto sobre la historia de los Es-

<sup>87</sup> Juana Manso, «Educación popular», *Álbum de señoritas*, I (1854): 26-27, 26.

<sup>88</sup> Manso, «Educación popular».

<sup>89</sup> Solicitud de Sarmiento a la presidenta de la Sociedad de Beneficencia, 15 de abril de 1859, publicado en *Fundación de escuelas públicas*, 57-59.

<sup>90</sup> Manso, «Educación popular», 17.

<sup>91</sup> Carta de Manso a Sarmiento, 20 de febrero de 1868, publicada en *Anales de la educación común*, V (1868): 216-220, 218.



tados Unidos para el último grado de las escuelas primarias argentinas<sup>92</sup>. En este caso, la historia de los Estados Unidos estaba en segundo lugar, solo después de la historia de Argentina, sobre la cual había escrito uno de los primeros textos escolares.<sup>93</sup> También admiraba a su hija que «detesta la gasmoñería» y «tiene el espíritu yankee»<sup>94</sup> y soñaba con ser una mujer (norte)americana. En una completa desaprobación de las asociaciones civiles relacionadas con la educación, como la Sociedad de Beneficencia, ella vio su misión «redimiendo la personalidad intelectual de la mujer de las torpes tradiciones orientales que nos legó la conquista».<sup>95</sup>

El enfoque más político de escolarización mostrado en las actividades de Sarmiento y el enfoque más cauteloso y más centrado en la pedagogía de Sastre incluyeron diferentes significados del pueblo y de la organización popular. Por supuesto, proyectos radicales, tales como los de una extensa y consecuente norteamericanización defendidos por Juana Manso, no estaban en el centro de la escena educacional. En los numerosos conflictos educacionales que tuvieron lugar en las décadas de 1850 y 1860, Manso apoyó normalmente a Sarmiento. Estas divergencias en el ámbito de las políticas escolares, basadas en diversas concepciones acerca de las posibilidades y límites del pueblo, afectarían el camino bastante inestable del desarrollo educativo durante estos años.

## POLÍTICAS ESCOLARES CONFLICTIVAS PARA EL «PUEBLO»

Como ya se mencionó, los primeros pasos hacia un renovado sistema de educación popular continuaron las líneas políticas fundamentales de la época de oro del liberalismo de 1820. El restablecimiento de la Sociedad de Beneficencia para la organización y la inspección de las escuelas de mujeres y los poderes de superintendencia sobre la educación primaria de varones otorgados a la Universidad de Buenos Aires, ambos lega-

<sup>92</sup> Juana Manso, «A los maestros», prólogo al *Curso graduado de instrucción en las escuelas públicas de Chicago. Para servir de modelo á las de la República Argentina* (1869): 3-12, 5.

<sup>93</sup> Juana Manso, *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (Buenos Aires: Estrada, 1863).

<sup>94</sup> Carta de Manso a Sarmiento, 5 de febrero de 1868, *Anales de la educación común*, V (1868): 232-237, 234.

<sup>95</sup> Carta de Manso a Sarmiento, 5 de febrero de 1868, 235. Véase también su clara predilección por las escuelas norteamericanas en su carta a Sarmiento del 27 de abril de 1863. Museo Histórico Sarmiento – Archivo Histórico, N.º 7426.

dos de las viejas políticas liberales, fueron solamente complementados con la creación de una escuela normal para la formación de maestros en 1852. Esta escuela normal, con un programa de estudios sofisticado distribuido en cinco años de asistencia, estuvo inspirada en el modelo de la escuela normal francesa de Versalles, la cual Sarmiento había descrito en su libro *De la educación popular*.<sup>96</sup> También fue nombrado un inspector general de escuelas, el educador protestante alemán German Frers.<sup>97</sup>

Después de estos primeros impulsos, las políticas escolares oscilaron de manera evidente. La estructura dual del gobierno educacional, repartida entre la Sociedad de Beneficencia y la Universidad, complicó en el transcurso del tiempo el funcionamiento de las políticas escolares. Además, debido a la nueva ley de municipalidades, la ciudad de Buenos Aires tuvo que supervisar a las escuelas de la ciudad desde 1854 en adelante, agregando una instancia más al complicado gobierno de las escuelas. Sarmiento, en sus primeros pasos en la política local, colaboró con la ciudad y fue un miembro activo de su comisión escolar local.<sup>98</sup> Para agregar un elemento más a la confusión de competencias, el gobierno provincial, por su parte, creó un Consejo de Instrucción Pública el 28 de febrero de 1855, presidido por el rector de la universidad.<sup>99</sup> Este nuevo consejo no funcionó en la práctica. Algunos meses más tarde, un nuevo Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires se ponía en funcionamiento y el mismo Sarmiento fue nombrado su director.<sup>100</sup>

Sarmiento, considerado ya un político muy influyente, tendió a concentrar todos los poderes educacionales en sus manos. Entre sus primeras actividades oficiales, clausuró la escuela normal de varones, establecida tan solo en 1856, la cual Sarmiento consideraba superficial y costosa.<sup>101</sup> Claramente se trataba de una reacción, porque él había perdido a uno de sus más admirados activistas educacionales de «base», al Inspector General Frers en 1855. Como protestante, Frers había enfrentado una

<sup>96</sup> Salvadores, *Instrucción primaria*, 255-256. Un sucinto análisis de estos sucesos puede encontrarse en José Bustamente Vismara, «Entre el decir y el hacer: Sarmiento, los municipios y la administración de las escuelas», *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (1), (2012): 27-34.

<sup>97</sup> Ramos, *Historia de la instrucción primaria*, 4.

<sup>98</sup> Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 160.

<sup>99</sup> Véase el decreto en *Registro oficial del gobierno de Buenos-Aires*, vol. 34 (1856), 32-33.

<sup>100</sup> *Registro oficial del gobierno de Buenos-Aires*, vol. 35. (1856): 56.

<sup>101</sup> Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 160.

tenaz oposición católica, lo que finalmente terminó por costarle el cargo de inspector escolar. Poco tiempo después, fue nombrado director de la escuela normal femenina, creada por la Sociedad de Beneficencia en 1855.<sup>102</sup> Sarmiento también intentó extender sus poderes en perjuicio de esta sociedad. Sus ataques contra el singular rol que jugó la Sociedad de Beneficencia están bien documentados. Abogó por la integración de las escuelas femeninas en las nuevas estructuras de gestión educacional, presididas por él mismo. Asimismo, consideró también la instalación de la comisión escolar local en la ciudad de Buenos Aires como no propicia para las reformas educacionales. Por su parte, la comisión se quejó por los conflictos reiterados sobre competencias y caracterizó la Dirección General de Escuelas bajo la supervisión de Sarmiento como «sin atribuciones definidas por la ley».<sup>103</sup> Estos episodios de conflicto abierto entre el Departamento de Escuelas y la comisión escolar local, encabezadas respectivamente por Sarmiento y el sacerdote Gabriel Fuentes, cesaron recién en 1860, cuando el consejo de la ciudad delegó el control sobre las escuelas de la ciudad al Departamento de Escuelas, debido a que Fuentes, la persona importante en la comisión escolar local, había sido elegido para el congreso provincial.<sup>104</sup>

Entretanto, Sarmiento estaba tan fuertemente involucrado en política nacional que no siempre fue capaz de ejercer su función diligentemente. Al igual que en el caso de Fuentes, cuya elección en la asamblea legislativa determinó la disolución de la comisión escolar local, el puesto ocupado por Sarmiento fue también *ad personam*. En 1861, cuando Sarmiento no estaba disponible para la gestión educacional, el Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires fue traspasado a la universidad. Aunque Sarmiento lamentó la situación —«habría sido mejor dárselo a la policía. Al menos, la policía puede perseguir a los niños vagos»,<sup>105</sup> protes-

<sup>102</sup> Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 149.

<sup>103</sup> *Informe anual de la Comisión de Educación (1858)*. XII. Esto difiere ligeramente de la descripción ofrecida en Federico Basualdo y Estela Pagani, *La educación pública. Del Municipio a la Nación (1857-1886)*, vol. 1 (2009), 12, según la cual la ciudad de Buenos Aires «depositó informalmente» la administración en el Departamento General de Escuelas de la Provincia.

<sup>104</sup> Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 160.

<sup>105</sup> Citado en Juan P. Ramos, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, vol. 1. (Buenos Aires: Peuser, 1910), 103.

tó—, otro decreto del 29 de noviembre de 1862 decidió que las escuelas primarias tenían que ser inspeccionadas por la Universidad.<sup>106</sup>

Para consternación de Sarmiento, la separación del Departamento de Escuelas de la Universidad y su reinserción en el aparato estatal como un Consejo de Instrucción Pública, decidido el 5 de octubre de 1864,<sup>107</sup> fueron seguidas por la designación de Marcos Sastre, quien se opuso a algunos de los puntos de vista de Sarmiento sobre la vigilancia policial escolar como Inspector General de Escuelas.<sup>108</sup> No sólo sostuvo Sartre esta posición crucial en la burocracia educacional, sino que también asumió la dirección de la restablecida escuela normal para la formación de maestros en 1865. La suerte de Sastre fue efímera, porque renunció a su cargo de director de la escuela normal, tras lo cual publicó un polémico folleto sobre el estado de la educación pública en la provincia de Buenos Aires.<sup>109</sup> Luis José de la Peña (1822-1907), el anterior ministro de asuntos exteriores y con una larga trayectoria en temas educacionales, fue el sucesor de Sarmiento como jefe del Departamento de Escuelas y también se convirtió en el sucesor de Sastre como director de la escuela normal para maestros. Tanto Sastre como De la Peña tuvieron que enfrentar las opiniones, sobre todo negativas, acerca de sus políticas, publicadas en los influyentes *Anales de la Educación Común*, la voz impresa de Sarmiento y Juana Manso.<sup>110</sup>

En el nuevo Consejo de Instrucción Pública, responsable de las escuelas de toda la provincia y presidida por el jefe del Departamento de Escuelas,<sup>111</sup> se encontraron los diferentes representantes de los puntos más conflictivos en materia educacional. Aparte de los conocidos liberales, como Juana Manso y Luis José de la Peña, el católico Pedro A. Goyena (1842-1892) colaboró en sus funciones. En este escenario, el breve mandato del católico-liberal José María Estrada (1842-1894), como sucesor

<sup>106</sup> Salvadores, *Instrucción primaria*, 291.

<sup>107</sup> Ricardo Levene, *Historia de la Provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos*, vol. I (La Plata: Taller de Impresiones Oficiales, 1940), 451.

<sup>108</sup> Ramos, *Historia de la instrucción primaria*, 19.

<sup>109</sup> Véase carta de dimisión de Sastre, 9 de septiembre de 1865, publicada en Sastre, *La educación popular*, 10-11.

<sup>110</sup> Salvadores, *Instrucción primaria*, 295.

<sup>111</sup> «Decreto restableciendo el empleo de Gefe del Departamento de Escuelas y designando las atribuciones del consejo», 12 de abril de 1865, *Registro oficial de la Provincia de Buenos Aires* (1865), 74-75.

de De la Peña a la cabeza del Departamento de Escuelas de la provincia entre 1869 y 1870, exacerbó las divisiones entre los administradores educacionales.<sup>112</sup> Pero no sólo conflictos en el ámbito religioso fueron significativos. Cuando José de la Peña fue nombrado superintendente de escuelas por parte de la administración de la ciudad en 1870, un furioso folleto anticatólico fustigaba sus políticas y sus «despóticos» reglamentos escolares: «Existe un hombre desastroso para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, el actual director de escuelas de la ciudad de Buenos Aires», declaró el autor liberal.<sup>113</sup> En general, surgieron más puntos de conflicto en los veinte años bajo escrutinio porque las viejas tensiones entre el Estado y la Sociedad de Beneficencia continuaron y otras nuevas se presentaron, algunas de ellas eran sobre las prioridades políticas divergentes definidas por Sarmiento y Sastre así como otros conflictos posteriormente presagiados sobre la educación religiosa en las escuelas.

Los folletos críticos, publicados desde 1865 en adelante, se enfocaron a veces en temas religiosos. Sastre, por ejemplo, argumentó de manera más enérgica a favor de la educación religiosa que Sarmiento: «separar la religión de la escuela sería el mayor de los errores sociales».<sup>114</sup> Y también fue evidente que una fracción liberal, contraria a los temas religiosos en las escuelas, emergió entre los educadores. Por ejemplo, Enrique de Santa Olalla, el subdirector de la escuela normal,<sup>115</sup> cuya abierta desobediencia a las órdenes de Sastre había contribuido a la renuncia de este último como director de la restablecida escuela normal, estuvo definitivamente en contra de las políticas de tendencia católica introducidas por Santiago de Estrada como Jefe del Departamento de Escuelas en su breve mandato. El intelectual de origen boliviano y maestro de escuela primaria en Buenos Aires, Nicomedes Antelo (1829-1893), articuló su oposición sin ambigüedad, enfrentándose a las autoridades en las reuniones de los maestros de la ciudad.<sup>116</sup> Sin embargo, el punto culminante del conflicto

<sup>112</sup> Levene, *Historia de la Provincia de Buenos Aires*, 457-458.

<sup>113</sup> Pedro Arno, *El porvenir del país comprometido. El Sr. Sastre y las escuelas* (Buenos Aires: Imprenta de 'El Nacional', 1871), 1.

<sup>114</sup> Sastre, *La educación popular*, 19.

<sup>115</sup> «Decreto instituyendo una Escuela Normal de Preceptores, y nombrando Director y Sub-Director para la misma» *Registro oficial*, (1865), 133-134.

<sup>116</sup> Nicomedes Antelo, *Contestación a la memoria sobre la educación común de Buenos Aires por el ex-sultán de las escuelas D. José M. Estrada* (Buenos Aires: Imprenta Buenos Aires, 1870), 8. Sobre

estaba aún por venir. A pesar de ciertas posiciones por demás claras,<sup>117</sup> no existía aún un polo católico antagónico al liberalismo imperante en la ciudad. Posiciones vinculadas a la Iglesia Católica no tuvieron la autoridad suficiente para orientar de manera consistente y regular las acciones de aquellos católicos como Estrada y Sastre en el ámbito político-educacional.<sup>118</sup> Sólo con el incendio del colegio jesuita por una muchedumbre anticlerical en 1875, las tensiones entre católicos y liberales llegaron a ser realmente intensas.<sup>119</sup>

Las visiones diferenciadas sobre lo popular se expresaron en varias políticas escolares en ese tiempo. Además del asunto de la participación popular en la fundación de escuelas, en el que Sarmiento y Sastre representaron puntos de vista opuestos, la cuestión de la formación de los maestros puso de manifiesto diferentes prioridades en las políticas escolares. Sólo después de que Sarmiento fuera enviado como ministro plenipotenciario a los Estados Unidos, se estableció la escuela normal,<sup>120</sup> incluida su escuela de aplicación.<sup>121</sup> Sarmiento reconocía en general la importancia de semejante institución para el perfeccionamiento del trabajo escolar. «Creo sin embargo que no estamos en estado de obtener beneficios de la formación de estas escuelas, que absorberían sumas considerable sin producir resultados en proporcion». <sup>122</sup> Su escepticismo se basaba en su propia experiencia en Santiago de Chile como director de la primera escuela normal para maestros en Sudamérica. Vio malos resultados en la formación del maestro y cambios insignificantes en la configuración y el alcance de la instrucción primaria.<sup>123</sup> Además, muchos

---

Antelo, véase Gabriel René Moreno, *Nicomedes Antelo* (Santa Cruz de la Sierra: Publicaciones de la Universidad, 1960).

<sup>117</sup> Martín Avelino Piñero, *Principios de educación* (Buenos Aires: Imprenta de Bernheim, 1855).

<sup>118</sup> Es sorprendente que el rol de la Iglesia Católica en el ámbito de la política y la prensa diaria fuera bastante marginal. Para las elecciones, véase Sábato, *The Many and the Few*, 60 y 140 respectivamente.

<sup>119</sup> Información detallada acerca este episodio en Sábato, *The Many and the Few*., 138-156.

<sup>120</sup> «Decreto orgánico de la escuela normal de enseñanza elemental», 20 de junio de 1865, *Recopilación de las leyes y decretos promulgados en Buenos Aires desde enero de 1841 hasta la fecha* (1858): 252-267.

<sup>121</sup> «Estatutos para regir provisoriamente la Escuela Normal de Preceptores», 19 de julio de 1865, *Registro oficial*, (1865), 143-148, 148.

<sup>122</sup> *Segundo informe*, 36.

<sup>123</sup> *Segundo informe*, 37.

maestros se encontraban entre los inmigrantes y creyó, por lo tanto, que la necesidad de contar con un cuerpo docente calificado podría ser satisfecha a partir de esa reserva de maestros importados. En su programa de carácter más político-educacional que profesionalista, todos los recursos debían ser dirigidos hacia la expansión de la enseñanza primaria. Sastre, por el contrario, en su programa de carácter preferentemente pedagógico-educacional, insistió en la creación de la escuela normal.<sup>124</sup>

Más allá de las discusiones de principio sobre la participación del pueblo, la religión y las estrategias en política escolar, una lucha por el predominio en materia de pedagogía se desató también en esos años. Marcos Sastre jugó en esto el papel más polémico. Ofreció su experiencia en materia educacional en todas partes. Antes de 1852 había ocupado cargos educacionales en la provincia de Entre Ríos, y, después de tener que dimitir al cargo de director de la escuela normal de la ciudad en 1865, ofreció sus pupitres y textos escolares al gobernador liberal de la provincia de Santa Fe, Nicasio Oroño.<sup>125</sup> Se presentó asimismo como un precursor inigualable de la escolarización moderna y difundió un sistema completo de enseñanza, al que llamó *sistema Sastre*, por ser superior a todos los demás. Rechazó los sistemas asociados con «Lancáster, Pestalozzi (sic), Jacotot, etc.» y afirmó que el suyo era «un sistema enteramente nuevo y original en su conjunto».<sup>126</sup> Además, enfatizó que en su sistema «todo es argentino».<sup>127</sup> Su suposición de ser el precursor de la escuela moderna era un poco presuntuosa: «Era preciso crearlo todo, el banco, el libro, el discípulo y el maestro».<sup>128</sup>

Dos temas particularmente polémicos estaban relacionados con esta autoridad pedagógica naciente, y ambos formaban parte de la materialidad de la escuela: el mobiliario y los textos escolares. Mientras que Sarmiento había pedido pupitres en Nueva York para las dos escuelas

<sup>124</sup> Sastre, *La educación popular*, 24-26. Una vez establecida, la escuela normal padeció dificultades por un largo tiempo. El director Luis J. de la Peña, por ejemplo, renunció a su salario y el dinero, compartido entre los demás maestros, hizo la mayor parte de los modestos ingresos del personal. Véase carta de Luis J. de la Peña, 9 de marzo de 1867, Índice del Registro Oficial de 1867, 126-128.

<sup>125</sup> Patricia Pasquali, *La instauración liberal. Urquiza, Mitre y un estadista olvidado: Nicasio Oroño* (Buenos Aires: Planeta, 2003), 187-188.

<sup>126</sup> Sastre, *La educación popular*, 8.

<sup>127</sup> Sastre, *La educación popular*, 15.

<sup>128</sup> *Ibíd.* Sastre, *La educación popular*, 9.



modelo de la ciudad en los años 1857 y 1858, Sastre diseñó sus propios pupitres «argentinos», a los que elogiaba como un signo de modernización, racionalización y control. Sastre había logrado introducir sus escritorios escolares en la provincia de Entre Ríos en 1849 y, dos años más tarde, en la Escuela Normal en Buenos Aires. Éstos sustituyeron los escritorios norteamericanos en la Escuela Modelo de Catedral al Norte y se generalizaron en las escuelas de hombres de la ciudad.<sup>129</sup> Sin embargo, Sastre tuvo que admitir que el suministro de sus escritorios escolares en las escuelas de la ciudad había conducido a una reducción del número de alumnos en las escuelas debido al espacio dejado entre los escritorios y las dimensiones del nuevo mobiliario.<sup>130</sup> Este efecto de los nuevos pupitres se encontraba en franca contradicción con el énfasis explícito de Sarmiento en la rápida extensión de la escolarización primaria.

El hecho de que los intereses pecuniarios jugaran un papel importante en estas luchas por la autoridad pedagógica fue incluso más acentuado en el asunto de los textos escolares. Ya en 1854, el rector de la Universidad de Buenos Aires, José Barros Pazos, había recomendado en un decreto la introducción de los métodos de Sastre, especialmente para la lectura.<sup>131</sup> Un año más tarde, cuando Sastre, ahora como Inspector General de Escuelas, publicó un libro elemental de ortografía, el que también agradó a Barros Pazos, Sarmiento, el nuevo Jefe del Departamento de Escuelas, detuvo su implementación, supuestamente por ser demasiado elevado para la instrucción primaria.<sup>132</sup> A pesar de que Sastre preparó una edición abreviada y más económica, Sarmiento rechazó la obra nuevamente, presumiblemente porque el libro contradecía sus propias propuestas radicales a favor de una simplificación consistente de la ortografía castellana.<sup>133</sup> El propio Sarmiento había escrito un manual de lectura que también fue recomendado para las escuelas, convirtiéndose

<sup>129</sup> Marcos Sastre, *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre* (Buenos Aires: Ostwald y Martínez, 1881), 15. Véase también, Marcos Sastre, *Guía del Preceptor* (Buenos Aires: Librería de D. Pablo Morta, 1862), 36.

<sup>130</sup> Sastre, *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre*, 6. Una descripción detallada de los pupitres introducidos por Sarmiento en la Escuela Modelo se encuentra en Sarmiento, *Informe del comisionado especial*, 7-9.

<sup>131</sup> Sastre, *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre*, 87.

<sup>132</sup> Sastre, *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre*, 89.

<sup>133</sup> Sastre, *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre*, 90.

en un competidor de Sastre en el mercado de los textos escolares.<sup>134</sup> Sarmiento, consultado acerca de libros escolares a adquirir por la ciudad en 1859, recomendó los de la editorial neoyorquina Appleton e ignoró completamente los diversos textos escolares escritos por Sastre<sup>135</sup> y esto a pesar de que el propio Appleton reconocía que sus textos no eran aún lo suficientemente adecuados para Sudamérica y prometía una mejora al respecto en próximas ediciones.<sup>136</sup>

En 1865, cuando Sastre paso a ser director de la escuela normal local, rumores políticos afirmaban que la aprobación general de los libros de Sastre en las escuelas era el resultado del favoritismo político, una sospecha que Sastre rechazó rotundamente.<sup>137</sup> Esto dio lugar a la emisión de un decreto que prohibía todos los intereses económicos de los funcionarios públicos en la provisión de libros escolares.<sup>138</sup> Esta fue una de las causas explícitas de la renuncia de Sastre a la dirección de la Escuela Normal.

En el largo plazo, las creaciones pedagógicas de Sastre prevalecieron sobre otros libros escolares y propuestas didácticas. La escuela de la parroquia de Monserrat, por ejemplo, seguía el método Sastre para aritmética.<sup>139</sup> La estadística de 1862 muestra que los textos *Anagnosia*<sup>140</sup> y ortografía de Sastre eran los preferidos tanto por la reglamentación («horario») como por los maestros.<sup>141</sup> A pesar de que evidentemente se

<sup>134</sup> El manual y la instrucción para maestros habían sido publicados en Chile. Véase Domingo Faustino Sarmiento, *Instrucción para los maestros de escuela, para enseñar a leer por el método gradual de lectura* (Imprenta de Julio Belin: Santiago, 1849).

<sup>135</sup> Sarmiento, *Compra de libros escolares, 25 de enero de 1859*. Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires: AH Buenos Aires, C7-1859, reproducido en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 33-35.

<sup>136</sup> Véase la carta de Appleton a Sarmiento, 3 de abril de 1860. Museo Histórico Sarmiento – Archivo Histórico, N.º 4705.

<sup>137</sup> Véase «Adopción de los textos y métodos de D. Marcos Sastre», publicado en Sastre, *La educación popular*, 85-95.

<sup>138</sup> «Decreto prohibiendo a los empleados en el ramo de instrucción primaria todo interés pecuniario en la provisión de textos», 19 de agosto de 1865, *Registro oficial*, (1865), 158-159.

<sup>139</sup> Resultados de los exámenes. Parroquia de Monserrat, 30 de junio de 1857. Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, AH Buenos Aires, C7-1857, transcripto en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 27-30, 28.

<sup>140</sup> Originalmente publicado en 1849, el manual fue editado muchas veces, incluso en el siglo xx.

<sup>141</sup> Informes sobre las escuelas municipales y de ambos sexos. Materias que se enseñan y métodos que se utilizan, 1862. Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, AH Buenos Aires, C7-1862, reproducido en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 43.

habían distribuido materiales y textos sobrantes, originalmente importados desde Estados Unidos para las escuelas modelo, en las otras escuelas municipales,<sup>142</sup> cuando la ciudad de Buenos Aires hizo un relevamiento de los libros autorizados y en uso en las escuelas en 1872, Sastre aún figuraba en los listados con la Anagnosia, los cuadros murales que la acompañaban, el Tempe Argentino, el método de caligrafía inglesa, las lecciones de aritmética, de gramática y de ortografía.<sup>143</sup> El proyecto de reglamento de escuelas de la ciudad de 1871, formado por una comisión de seis preceptores de la ciudad entre los cuales figuraba el liberal Nicomedes Antelo, estableció en su artículo 17 que «los maestros podrán usar los textos que á su juicio correspondan mejor al éxito del programa».<sup>144</sup> Más allá de esta reglamentación, todos estos textos de Sastre fueron confirmados como aprobados en las reglamentaciones escolares del mismo año.<sup>145</sup> Si los maestros de la ciudad de Buenos Aires fueron más susceptibles a las posiciones de Sarmiento o a las de Sastre no es fácil de evaluar. En el plano pedagógico, respetaban la obra de Sastre en la sistematización del aprendizaje y la enseñanza; pero también reconocieron los aportes didácticos de Sarmiento como significativos.<sup>146</sup> En general, el conflicto sobre el negocio relacionado con el suministro de textos escolares a las escuelas exacerbó los debates educacionales. Cuando los maestros liberales se opusieron a las políticas del católico Santiago de Estrada en 1870, una acusación contundente fue el hecho de que su hermano poseía la principal imprenta de libros escolares en la ciudad.<sup>147</sup>

Las políticas erráticas y los conflictos sobre la autoridad pedagógica no afectaron la expansión de la matrícula escolar. Sin embargo, la

<sup>142</sup> Carta de la Comisión de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a Sarmiento, 19 de diciembre de 1857. Museo Histórico Sarmiento – Archivo Histórico, N.º 4921.

<sup>143</sup> «Relacion de los textos en uso en las Escuelas Municipales», 1872. Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, AH Buenos Aires, C9-1872, reproducido en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 70-71.

<sup>144</sup> «Informe de Marcos Sastre sobre el programa y reglamento para las escuelas municipales», 20 de junio de 1871. Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, AH Buenos Aires, C49-1871, reproducido en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 63-68, 65.

<sup>145</sup> *Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental con arreglo al reglamento de las escuelas municipales de la ciudad de Buenos-Aires* (Buenos Aires: Coni, 1872). Véase también *Reforma de la enseñanza primaria* (Buenos Aires: Imprenta, litografía y fundición de tipos, 1871).

<sup>146</sup> Joaquín Alarcón, *Educación primaria en la escuela municipal de la Parroquia del Pilar* (Buenos Aires: Argentina de «El Nacional», 1862), 6.

<sup>147</sup> Antelo, *Contestación a la memoria sobre educación*, 10.

asistencia escolar a las escuelas públicas representaba sólo la mitad de todos los niños que asistían a la escuela primaria, ya que las escuelas privadas no sólo eran numerosas, sino que éstas parecían absorber la demanda creciente de escolarización que las escuelas públicas por sí solas no podían incorporar.<sup>148</sup> Si este proceso de expansión era acorde con un aumento general de la población infantil, el avance porteño fue más rápido que en cualquier otro lugar del país e incluso se pudo contrarrestar en gran medida el crecimiento exponencial de la población local durante estos años.<sup>149</sup> A pesar de esta notable expansión, existió también un traspaso perceptible de niños provenientes de familias adineradas de las escuelas privadas a las públicas, una tendencia que se fortaleció en las décadas siguientes hasta 1930 y que específicamente se explica debido a la creación de las escuelas modelo equipadas con pupitres norteamericanos y abundantes materiales de enseñanza. A pesar del hecho de que uno de los aspectos más destacados de la nueva política educacional posterior a 1853 fue la construcción de nuevos edificios escolares,<sup>150</sup> Sastre criticaba aún en 1865 que, de las 46 escuelas públicas de la ciudad, solo cuatro contaban con edificios adecuados.<sup>151</sup>

La expansión y el mejoramiento de la educación popular en la ciudad de Buenos Aires coincidió con el retroceso de la auspiciosa participación popular registrada al inicio en materia de escolarización. Dos desarrollos diferentes muestran las dinámicas contradictorias de este cambio. En primer lugar, las dos iniciativas más significativas de participación popular en la creación y la conservación de las escuelas-modelo, una alentadora promulgación del programa de regeneración de Sarmiento, fallaron en tanto escuelas sostenidas por la sociedad civil. La primera escuela modelo, al sur de la Catedral, perdió algunos de sus partidarios y rápidamente, en 1860, tuvo dificultades para operar sin el pago de matrícula. La tan deseada participación de los ciudadanos en la fundación, mantenimiento

<sup>148</sup> Para 1864, véase «Informe de 1860», *Anales de la educación común en la República Argentina III*, 26 (1865): 17-19, 17 (1864). Los primeros datos estadísticos sobre las escuelas privadas en la ciudad fueron recolectados solamente en 1858. Véase *Segundo informe*, 22.

<sup>149</sup> Véanse los datos estadísticos para todas las provincias de la ciudad de Buenos Aires de 1850 a 1895 en Alejandro Eujanián, «La cultura: público, autores y editores», *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)* (1999), 545-605, 549-550.

<sup>150</sup> Véase la creación de un fondo específico para este propósito en la ley del 31 de Agosto de 1858, en *Registro oficial del gobierno de Buenos Aires. Año de 1858*, vol. 37 (1858), 68-70.

<sup>151</sup> Sastre, *La educación popular*, 56.

e inspección de las escuelas era por demás incompleta. Por ejemplo, el señor Anacarsis Lema, examinador voluntario, notificó no poder presenciar los exámenes de la escuela de la Parroquia Catedral al Sur «por sus ocupaciones», mientras Francisco Monasterio aludía a cuestiones de salud.<sup>152</sup> En la escuela modelo al norte de la Catedral, «las obligaciones asumidas por el vecindario nunca fueron cumplidas a pesar de todos los esfuerzos hechos durante cinco o mas años». En general, la escuela modelo «nunca había superado la condición de [ser] una «simple escuela privada».<sup>153</sup> Fue exactamente esta escuela la que fue asumida por el gobierno provincial en 1864 como «escuela normal», lo que presumiblemente fue asociado con ayuda financiera adicional y, al mismo tiempo, condenó a la insignificancia las suscripciones anuales del vecindario para su financiación.<sup>154</sup>

En segundo lugar, las organizaciones ciudadanas creadas para el apoyo y el mejoramiento de las escuelas disminuyeron su activismo por la educación primaria. Las primeras iniciativas impulsadas por ciudadanos comunes (aunque, en muchos casos, notables) fueron gradualmente reemplazadas por actores más especializados. Bajo Sarmiento, una *Sociedad para la propagación de la educación primaria* se estableció en 1863, probablemente siguiendo el modelo de la sociedad similar fundada en Santiago de Chile en 1856 y en estrecha similitud con el carácter de las suscripciones populares en los vecindarios. La nueva sociedad desapareció un año más tarde junto con la dimisión de Sarmiento al Departamento de Escuelas.<sup>155</sup> Organizaciones educacionales más enfocadas en lo profesional tomaron la delantera. Por ejemplo, una *Sociedad de Educación* existía desde 1870, a la cual se asociaron muchos de los destacados educacionistas como Sastre, Santa Olalla, Antelo y De la Peña.<sup>156</sup> En 1872, una *Sociedad Pestalozzi* surgió bajo el liderazgo de Juana Manso y Nicomedes Antelo, lo que implicó un claro

<sup>152</sup> «Informe sobre día de examen». Parroquia Catedral al Sud, 6 de Julio de 1857, Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, AH Buenos Aires, C7-1857, transcripto en Basualdo y Pagani, *La educación pública*, vol. 1, 20-21, 20.

<sup>153</sup> *Informe del Departamento de Escuelas* (1866), 32.

<sup>154</sup> Newland, *Buenos Aires no es Pampa*, 163-164.

<sup>155</sup> «Medidas y decretos concernientes a la Educación por el Gobierno Provincial de Buenos Aires», *Anales de la educación común en la República Argentina III*, 26 (1865): 25-27, 26.

<sup>156</sup> Véase «Sociedad de educación», *La enseñanza libre en las escuelas del pueblo*, I (1) (1870): 9-10.

desafío para el «sistema Sastre», que se definía asimismo como puramente nacional y que había sido influyente hasta ese entonces en la ciudad.<sup>157</sup>

La Sociedad de Educación siguió los postulados de Sarmiento en lo que respectaba a la necesidad de implicar al pueblo en la provisión de educación popular: «el pueblo tiene que ocuparse de la educación del pueblo», porque este era «un gran principio democrático».<sup>158</sup> Esta formulación fue incluso adoptada en los estatutos de la sociedad.<sup>159</sup> En la publicación vinculada a esta sociedad, se privilegiaba el aporte económico de la sociedad civil como una forma de apoyo a las escuelas públicas: «Las escuelas estatales son insuficientes incluso en los países más cultivados».<sup>160</sup> Y agregaban: «No es el gobierno el que está destinado a ser el promotor de la generalización de las escuelas; puede hacer muchas cosas, por cierto, pero resultados magníficos no dependen ni de su acción ni de su iniciativa».<sup>161</sup> Hombres generosos fueron convocados para fomentar la acción de las fuerzas individuales en la tarea común de expandir la escolarización. Pero estas apelaciones liberales para una mayor participación cívica en educación se desvanecieron en las décadas siguientes, y la formación de una esfera pública vinculada a la educación en la ciudad no convergió, después de todo, con el ideal de los consejos escolares locales y la participación integral que Sarmiento había concebido. Quizás no sólo por la ascendencia de Sastre en la dirección de las escuelas porteñas, sino por los muy sobrios intentos de participación popular, Juana Manso lamentaba en una carta a Sarmiento en 1866 «nuestras derrotas».<sup>162</sup>

## LIBERALISMO CLÁSICO Y EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR EN ARGENTINA

Los resultados de los experimentos de participación popular en el gobierno del sistema escolar no fueron ni positivos, ni concluyentes. No

<sup>157</sup> Lewcowicz, *Manso*, 140.

<sup>158</sup> Intervención de Mr. Hernández en la reunión de la «Sociedad de educación», *La enseñanza libre en las escuelas del pueblo*, I (2), (1870): 25-27, 26.

<sup>159</sup> *Reglamento de la Sociedad de Educación* (1870).

<sup>160</sup> «Un deber social», *La enseñanza libre en las escuelas del pueblo*, I (1), (1870): 2-3, 2.

<sup>161</sup> «Un deber social», 3.

<sup>162</sup> Carta de Juana Manso a Sarmiento, 26 de agosto de 1866. Museo Histórico Sarmiento – Archivo Histórico, N.º 7431.

obstante, Sarmiento continuó luchando por un sistema escolar donde la parte «decente» del pueblo tenía que jugar un papel preponderante en su administración. Después de concluido su mandato como presidente del país en 1874, regresó a la política en la provincia de Buenos Aires. Su modelo de gobierno escolar basado en los consejos escolares locales fue adoptado por los órganos legislativos de la Provincia en 1875 y fue criticado por otros educadores de la época, lo que condujo con el tiempo a un cambio hacia un modo más burocrático de regulación educacional desde la década de 1880 en adelante.<sup>163</sup>

Otros casos de participación popular fueron para Sarmiento indicios de una naciente civilidad moderna, como en el pequeño pueblo de Chivilcoy, donde formas modernas de participación política y ciudadana parecían florecer. Su confianza en las posibilidades de regeneración social y política no resultó afectada por los acontecimientos más bien discontinuos y desalentadores en la ciudad de Buenos Aires. Los significados atribuidos al pueblo parecían haber favorecido algunos aspectos de las políticas educacionales sobre otros. El enfoque más optimista, apoyado por Sarmiento, consideró al pueblo desde un punto de vista muy normativo, pero político, si bien reduciendo el pueblo a las clases educadas e «inteligentes». En su opinión, serían estos grupos los llamados a fraguar la gran empresa de la educación general de la población. Una doble tarea adquirió de este modo prioridad: la consecuente expansión de las escuelas primarias modernas y la sustancial implicación del pueblo en este proyecto, siendo esta última una experiencia educativa colectiva imbuida en el espíritu de civilidad. Esta visión política del pueblo guiaba también posicionamientos como la oposición a la escuela normal de la ciudad por ser onerosa y, por ello, contraproducente para una expansión forzada de la escolarización. Asimismo, amén de otros aspectos técnicos, medicinales y pedagógicos, este énfasis en la expansión escolar como urgencia política podía afectar incluso decisiones como el tipo de banco escolar de preferencia, aquí oponiéndose a los bancos diseñados por Sastre que por su tamaño y disposición disminuían el número de alumnos por clase.

La visión más pesimista del pueblo y lo popular sostenida por Sastre implicaba una despolitización de la política escolar, aunque el sentido

<sup>163</sup> Pablo Pineau, *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930)* (Buenos Aires: FLACSO/ CBC-UBA, 1997), 35-44.



político de lo escolar estuviera presente. Su visión cauta y hasta escéptica implicaba retrotraer la participación popular en la expansión, mantenimiento e inspección de las escuelas a favor de una autoridad pedagógica de nuevo cuño y que convenientemente él mismo representaba. Esto también pudo conducir a sucesos curiosos como el mencionado «sistema Sastre» que presumía ser superior a todos los existentes, y al descenso del número de los estudiantes en las escuelas como consecuencia de los nuevos pupitres escolares. Aunque Sarmiento también admitió el importante papel del mobiliario para una pedagogía racionalizada y eficaz, nunca habría sacrificado la expansión de la matrícula en nombre de los nuevos muebles escolares. En este sentido, las variaciones de las políticas educativas, parcialmente basadas en los diferentes significados del pueblo, alcanzaron aspectos muy específicos de las nuevas políticas escolares durante el periodo clásico del liberalismo.

El fracaso de Sarmiento en la construcción de un modelo más participativo de financiamiento y regulación escolar no puede atribuirse meramente a una falta de convicción o a contradicciones internas de su programa. Si el liberalismo como una forma de gobernabilidad moderna de las sociedades es más que el nombre de un partido político en particular, Sarmiento y el proyecto de activismo social favorecido por él fracasaron debido a dos aspectos relacionados entre sí. Primero, los problemas de la política educativa liberal mostraban muchas semejanzas con los dilemas del campo político. En este último, el interés y la participación política existían y eran efectivas, pero sus medios de expresión eran sólo asociados a las políticas institucionales, como estaba establecido en el programa de una forma de gobierno liberal. Asimismo, reuniones en las calles, actos y rebeliones abiertas mostraron que estos canales de participación eran preferidos por una gran parte de la población por sobre los procesos electorales previstos en los diseños institucionales. De manera similar a la esfera política, donde sólidas ideas liberales y prácticas políticas confusas y fraudulentas coexistieron, la política escolar en Buenos Aires parecía muy de principios y doctrinal, pero la realidad de las actividades cotidianas en el ámbito educacional permaneció asociada a pequeños grupos de interés y a la construcción de una burocracia específica con muy poco interés en compartir poder con grupos ciudadanos organizados.<sup>164</sup> Se-

<sup>164</sup> Sarmiento mismo percibió esta dificultad. Eujanián, «La cultura», 551.

gundo, incluso estas clases educadas, siendo el elemento de apoyo de un primer auge exitoso de actividad ciudadana organizada, mostraron poco interés en el largo plazo y su participación pareció más bien exhibir el predominio duradero de conceptos tradicionales de notabilidad y visibilidad en la esfera pública de la «gente decente» que la participación sustantiva en la cotidianeidad del gobierno escolar. En particular debido a estas características de la cultura política liberal clásica de la ciudad de Buenos Aires, la institucionalización de escuela primaria porteña para el pueblo seguiría un patrón burocrático muy diferente y Buenos Aires, definitivamente, no se convertiría en un segundo San Francisco. ■

### Nota sobre los autores

MARCELO CARUSO es Catedrático de Historia de la Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Humboldt, Berlín/Alemania. Diploma en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1993), Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Múnich (2001) y Habilitación de la Universidad Humboldt en Berlín (2008). Es director de la Revista de Pedagogía (*Zeitschrift für Pädagogik*) y miembro de los consejos editoriales de *Paedagogica Historica*, Anuario Alemán de Historia de la Educación (*Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*) y del *Nordic Journal of Educational History*, entre otros. Actual proyecto de investigación: «La burocratización de los agrupamientos: Dinámica de la innovación en la introducción de la escuela graduada en la educación obligatoria (Prusia, Estados Unidos, España, 1830-1930)».

MARCO A. RODRÍGUEZ WEHRMEISTER es docente en las áreas de Sociología de la Educación e Historia de la Educación, Instituto de Sociología de la Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, Chile. M.A en Sociología (2004), Universidad Libre de Berlín (FU). Desde 2014, estudiante de doctorado bajo la supervisión del Prof. Dr. Marcelo Caruso, Departamento Historia de la Educación, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania y becario en el marco del Convenio de Desempeño para las Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso. Tema de la investigación: «La construcción chilena del modelo de educación norteamericano: Maestros comisionados, expertos e innovación pedagógica en la educación primaria (1902-1931)».

## Archivos

Archivo del Museo Histórico Sarmiento.

Archivo del Museo Mitre.

Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

## Publicaciones periódicas

*Álbum de Señoritas.*

*Anales de la Educación Común.*

*La enseñanza libre en las escuelas del pueblo.*

*Registro oficial del gobierno de Buenos-Aires.*

## Referencias

ALARCÓN, Joaquín. *Educación primaria en la escuela municipal de la Parroquia del Pilar*. Buenos Aires: El Nacional, 1862.

ALBERDI, Juan Bautista. *Organización de la confederación argentina*. Besançon: Beuille, 1858.

ANTELO, Nicomedes. *Contestación a la memoria sobre la educación común de Buenos Aires por el ex-sultán de las escuelas D. José M. Estrada*. Buenos Aires: Imprenta Buenos Aires, 1870.

ARNO, Pedro. *El porvenir del país comprometido. El Sr. Sastre y las escuelas*. Buenos Aires: Imprenta de El Nacional, 1871.

BASUALDO, Federico y Estela PAGANI, eds. *La educación pública. Del Municipio a la Nación (1857-1886)*. Buenos Aires: Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico, 2009.

BONAUDO, Marta. «Los grupos dominantes entre la legitimidad y el control». In *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, edited by Marta Bonaudo, 27-96. Buenos Aires: Sudamericana (1999).

BOTANA, Natalio. *La tradición republicana*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.

BRANDARIZ, Gustavo A. «La actividad masónica en la educación argentina (1810-1910)». *Temas de patrimonio cultural* 8 (2003): 33-51.

BUSTAMANTE VISMARA, José. «Entre el decir y el hacer. Sarmiento, los municipios y la administración de las escuelas». *Estudios de Teoría Literaria* 1 (1), (2012): 27-34.

CARUSO, Marcelo. «Literacy and Suffrage. The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850)». *Paedagogica Historica* 46 (4), (2010): 463-478.

- Catecismo político al uso de las escuelas de Buenos Aires*. Buenos Aires: Imprenta del Orden, 1866.
- CHAMOSA, Oscar. «To Honor the Ashes of Their Forebears: The Rise and Crisis of African Nations in the Post-Independence State of Buenos Aires, 1820-1860». *The Americas* 59 (3), (2003): 347-378.
- DE LA FUENTE, Ariel. *Children of Facundo. Caudillo and Gaucho Insurgency During the Argentine State-Formation Process (La Rioja, 1853-1870)*. Durham & Londres: Duke University Press, 2000.
- DI MEGLIO, Gabriel. *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- DOMINGUEZ, Luis L., ed. *Escritos políticos, economicos y literarios, del doctor D. Florencio Varela*. Buenos Aires: Imprenta de El Orden, 1859.
- EJANIAN, Alejandro. «La cultura: público, autores y editores». In *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, edited by Marta Bonaudo, 545-605. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier y Juan Francisco FUENTES, eds. *Diccionario político y social del siglo XIX español*. Madrid: Alianza, 2002.
- GOLDMAN, Noemí y Gabriel DI MEGLIO. «Pueblo/Pueblos». In *Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*, edited by Noemí Goldman, 131-145. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS, Pilar. *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires: FCE, 2000.
- HALPERIN DONGHI, Tulio. *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: CEAL, 1992.
- JALIF DE BETRANOU, Clara Alicia. «Luis José de la Peña, primer profesor de filosofía de la Universidad de Montevideo: sus lecciones de filosofía (1827)». *Cuadernos americanos* 3 (105), (2004): 138-144.
- LETTIERI, Alberto. «De la “República de la Opinión” a la “República de las Instituciones”». In *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, edited by Marta Bonaudo, 97-160. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- LEVENE, Ricardo. *Historia de la Provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos*, Tomo I. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales, 1940.
- LEVENE, Ricardo, ed. *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento (1856-1861; 1875-1881)*. La Plata: Talleres de Impresiones Oficiales, 1939.
- LEWCOWICZ, Lidiy F. *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del siglo XXI*. Buenos Aires: Corregidor, 2000.

- MANSO, Juana. *Curso graduado de instrucción en las escuelas públicas de Chicago. Para servir de modelo a las de la República Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Americana, 1869.
- MORENO, Gabriel René. *Nicomedes Antelo*. Santa Cruz de la Sierra: Publicaciones de la Universidad, 1960.
- NARODOWSKI, Mariano. «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires». *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales* 9 (1994): 255-278.
- «El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina». In *Historia de la educación en debate*, edited by Rubén Cucuzza, 269-280. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- «Los libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)». In *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, edited by Gabriela Ossenbach Sauter y José Miguel Somoza Rodríguez, 83-94. Madrid: UNED, 2001.
- NEWLAND, Carlos. «La educación primaria privada en la Ciudad de Buenos Aires (1820-1834)». *Libertas* 4 (1986): 25-38.
- *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*. Buenos Aires: GEL, 1992.
- ORÍA, Angela Inés. «Desafíos a la “educación popular”. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862». PhD diss., Universidad de San Andrés, 2004.
- PASQUALI, Patricia. *La instauración liberal. Urquiza, Mitre y un estadista olvidado: Nicasio Oroño*. Buenos Aires: Planeta, 2003.
- PINEAU, Pablo. *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires: FLACSO/ CBC-UBA, 1997.
- PIÑERO, Martín Avelino. *Principios de educación*. Buenos Aires: Imprenta de Bernheim, 1855.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1884-1916*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- RAMOS, Juan P. *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Tomo 2. Buenos Aires: Peuser, 1910.
- SÁBATO, Hilda. *The Many and the Few. Political Participation in Republican Buenos Aires*. Stanford: Stanford University Press, 2001.
- SÁ E MELO FERREIRA, Fátima. «Povo e povos no mundo ibero-americano». *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas* 45 (2008): 245-274.
- SÁENZ QUESADA, María. *El estado rebelde. Buenos Aires entre 1850-1860*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.
- SALVADORES, Antonino. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.

- SARMIENTO, Domingo Faustino. *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin i compañía, 1849.
- *Instrucción para los maestros de escuela, para enseñar a leer por el método gradual de lectura*. Santiago: Imprenta de Julio Belin, 1849.
  - *Comentarios de la constitución de la Confederación Argentina*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin, 1853.
  - *Educación común en el Estado de Buenos-Aires*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin, 1855.
  - *Informe del comisionado especial para la creación de una escuela modelo decretada por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1857.
  - *Las escuelas: base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos*. Nueva York: s.d., 1865.
- SASTRE, Marcos. *Lecciones de aritmética para las escuelas primarias de niños y niñas*. Buenos Aires: Librería de Ortíz, 1854.
- *Lecciones de gramática para la enseñanza primaria de niñas y niños*. Buenos Aires: Librería de Pablo Morta, 1859.
  - *Guía del Preceptor*. Buenos Aires: Librería de D. Pablo Morta, 1862.
  - *La educación popular en Buenos Aires*. Buenos Aires: Librería de Morta, 1865.
  - *Catálogo analítico de las obras de D. Marcos Sastre*. Buenos Aires: Ostwald y Martínez, 1881.
- SZUCHMAN, Mark D. «Childhood Education and Politics in Nineteenth-Century Argentina: The Case of Buenos Aires». *Hispanic American Historical Review* 70 (1), (1990): 109-138.
- «In Search of Deference: Education and Civic Formation in Nineteenth-Century Buenos Aires». In *Molding the Hearts and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*, edited by John A. Britton, 1-18. Wilmington: Scholarly Resources, 1994.
- TERNAVASIO, Marcela. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- VEIGA, Raúl. «La instrucción pública elemental y la organización nacional. Argentina, 1810-1880». In *École et société en Espagne et en Amérique Latine (xviii-xxe siècles)*, edited by Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell y Jean-Louis Guereña 103-118. Tours: Publications de l'Université de Tours, 1983.
- VILLAVICENCIO, Susana. *Sarmiento y la nación cívica. Ciudadanía y filosofías de la nación en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 2008.





## JULIO CORTÁZAR EN EL «MARIANO ACOSTA». MARCAS BIOGRÁFICAS DE SU FORMACIÓN

*Julio Cortázar at Teachers College «Mariano Acosta». Biographical traits in his education*

María Luz Ayuso y Pablo Pineau<sup>1\*</sup>

Fecha de recepción: 03/03/2017 • Fecha de aceptación: 05/06/2017

**Resumen.** A partir de una investigación en el archivo histórico «Armenia Euredgian» de la Escuela Normal N.º 2 «Mariano Acosta» de la Ciudad de Buenos Aires, nos proponemos desarrollar tres versiones de la relación entre el escritor Julio Cortázar y su formación como docente durante la década de 1930. Nuestra hipótesis de partida es que la historia de una institución debe ser comprendida en el doble marco dado por la historia de la educación y la historia general del país. Por eso, preguntarse acerca de cómo la historia de la escuela se entrelazó con la historia de la educación y del país busca desplegar indicios acerca de distintas configuraciones de la cultura escolar producidas por los sujetos que la habitaron.

La primera de esas versiones remite a la posición más explícita del autor, que denuncia a la formación recibida como «una máquina de fascistas». La Escuela Normal, para esa época era oficialmente reconocida como un elemento de irradiación cultural, enaltecida y respetada en su papel de formación de ciudadanos para la República; es descrita por Cortázar como «un inmenso camelo». A través de sus imágenes, denuncia el incumplimiento de la función del sistema educativo de formación de ciudadanos y hombres cultos.

La segunda versión de escuela se monta sobre la primera, desplazándose hacia una versión onírica y siniestra representada principalmente a través del cuento «La escuela de noche». En palabras del propio Cortázar se trata de «hechos imaginarios que han sido escritos como un equivalente simbólico de una realidad». Con su relato, nos invita a pensar que en la supuesta normalidad de la «Escuela Normal» se esconden fantasmas

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Puán 480, 4to piso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (C1406CQJ). luzbelitoayuso@hotmail.com / pablopineau@gmail.com

\* Los autores quieren agradecer el cuidadoso trabajo de edición realizado por Betina Aguiar.

oscuros, en el contexto de un período de avance de posiciones autoritarias en el país y en su educación.

Finalmente, una tercera versión permite presentar una escuela donde los sujetos se rebelan contra los modelos propuestos en las versiones anteriores y la inscriben en otras tradiciones políticas, culturales y pedagógicas más democráticas. Esta lectura se evidencia mayormente a través de las formas concretas en la que Cortázar habitó la escuela en sus años de estudiante, y más concretamente como director de la revista *Addenda*, publicación de su Centro de Estudiantes.

**Palabras clave.** Julio Cortázar; Escuela Normal «Mariano Acosta»; Normalismo; Archivos escolares.

**Abstract.** *From an investigation in the historical archive «Armenia Euredgian» of the Normal School N.º 2 «Mariano Acosta» in the City of Buenos Aires, we present three versions of the relationship between the writer Julio Cortázar and the school where he was trained as a teacher during the 1930s. Our starting hypothesis is that the history of an institution must be understood in the double framework offered by the history of education and the general history of the country. By examining how the history of the school was intertwined with the history of education and of the country, we hope to reveal certain clues about the different configurations of school culture produced by the individuals who inhabited the school.*

*The first of these versions refers to the most explicit position of the author, who denounces the formation received as that of «a machine of fascists». The Normal School, which by this time was officially recognized as an element of cultural irradiation, was extolled and respected in its role of training citizens for the Republic; it is described by Cortázar as «an immense lie». Through his images, he denounces the non-fulfillment of the function of the educative system in the formation of educated citizens and men.*

*The second version of the school is mounted on the first, and tends towards a dreamlike and sinister portrayal, represented mainly through the story «The school at night». In Cortázar's own words, these are «imaginary facts that have been written as a symbolic equivalent of reality». In his story, he invites us to believe that in the supposed normality of the «Normal School» dark ghosts are hidden, in the context of a period which saw the advancement of authoritarian positions in the country and in their education.*

*Finally, a third version affords us a view of a school where individuals rebel against the models proposed in previous versions and inscribe them in more democratic political, cultural and pedagogical traditions. This interpretation is evidenced mainly through the concrete ways in which Cortázar lived in the school in his student years, and more specifically as director of the magazine *Addenda*, publication of the Student Association.*

**Keywords.** Julio Cortázar; Teachers College; Normalism; School archives.

## INTRODUCCIÓN

Entro sin saber cómo en mi ciudad, a veces otras noches  
salgo a calles o casas y sé que no es mi ciudad,  
mi ciudad la conozco por una expectativa agazapada,  
algo que no es el miedo todavía pero tiene su forma y su perro y cuando es mi ciudad  
sé que primero habrá el mercado con portales y con tiendas de frutas,  
los rieles relucientes de un tranvía que se pierde hacia un rumbo  
donde fui joven pero no en mi ciudad, un barrio como el Once en Buenos Aires, un  
olor a colegio,  
paredones tranquilos y un blanco cenotafio, la calle Veinticuatro de Noviembre  
quizás, donde no hay cenotafios pero está en mi ciudad cuando es su noche.

Extracto de 62/*Modelo para armar*.<sup>2</sup>

El periodista uruguayo Omar Prego Gadea realizó una serie de entrevistas a Julio Cortázar durante los últimos años de su vida.<sup>3</sup> Allí el escritor relata su vivencia en la Escuela Normal «Mariano Acosta», donde transcurrió su formación como docente en los años treinta, y la presenta como sigue:

[...] a lo largo de los siete años de estudio en el Normal Mariano Acosta, a pesar de que yo no tenía ningún sentido político en esa época, me fui dando cuenta de que los planes de educación de esa escuela consistían en ir fabricando maestros y profesores de corte típicamente nacionalistas, con las ideas más primarias y más negativas sobre la Patria, el orden, el Deber, la Justicia, el Ejército, la Civilización. Todo lo que, en el cuento, lleva —sobre todo en el tramo final— a la noción de que en esa escuela se están fabricando fascistas.<sup>4</sup>

En la misma época, Osvaldo Soriano también le realizó una entrevista en París publicada en la *Revista Humor* en la primavera de 1983.<sup>5</sup> En esa conversación Cortázar recordó de forma similar su experiencia escolar. «¿De dónde viene ese horror de «La escuela de noche»?», le preguntó Soriano en esa oportunidad, y recibió como respuesta:

<sup>2</sup> Julio Cortázar, 62/*Modelo para armar* (Buenos Aires: Sudamericana, 1968), 32.

<sup>3</sup> Omar Prego Gadea y Julio Cortázar, *La fascinación de las palabras* (Buenos Aires: Alfaguara, 1997).

<sup>4</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 49.

<sup>5</sup> *Revista Humor*, 113 (1983): 35.

Es que, como te decía, no es solamente que la educación fuera mala sino que también había una tentativa, sistemática o no —al menos yo lo sentí así— de ir deformando las mentalidades de los alumnos para encaminarlos a un terreno de conservadurismo, de nacionalismo, de defensa de los valores patrios, en una palabra, fabricación de pequeños fascistas, que es lo que cuenta «La escuela de noche».

Dos marcas de época subyacen en estas frases: la primera es la publicación del libro *Deshoras* en 1982, que incluye el cuento «La escuela de noche»; la segunda es la transición que vive la Argentina entre la última dictadura cívico-militar y la apertura democrática, cuando la oposición entre democracia y autoritarismo signaba el debate político, social y cultural.

Este registro nos permite introducir una idea que atravesará este texto. Una de las hipótesis de partida del proyecto Espacios de Memoria de la Escuela Normal «Mariano Acosta»<sup>6</sup> es que la historia de la institución debe ser comprendida en el doble marco dado por la historia de la educación y la historia general del país. Esta afirmación busca debatir con lecturas que entienden la memoria institucional como producto de la acción de Grandes Hombres que trabajaron, se destacaron y dirigieron la institución. Esas miradas buscan invisibilizar tanto los debates internos como los influjos externos que permiten dislocar la idea de «devenir natural», y sellar un sentimiento de identidad esencialista continuo e inalterable en el tiempo.

Preguntarse acerca de cómo la historia de la escuela se entretejió con la historia de la educación y la del país implica desplegar indicios acerca de distintas configuraciones de la cultura escolar, que yuxtapuestas, muestran las huellas producidas por los sujetos que habitaron la escuela en distintos momentos de su historia.

<sup>6</sup> Proyecto Institucional «Espacios de Memoria», organizado por Raquel Papalardo, Pablo Pineau y Lizel Tornay en 2008 y continúa. En él se inscriben el Archivo Escolar «Armenia Euredgian» y Aula Museo «Leopoldo Marechal». Ver más en: María Luz Ayuso y Lizel Tornay, «Espacios de Memoria de la ENS N.º 2 “Mariano Acosta”: herramientas para la enseñanza, fuentes para la investigación y democratización del patrimonio de la escuela argentina». Trabajo presentado en *el II Simposio Iberoamericano de Historia, Educación y Patrimonio Educativo*. Buenos Aires, octubre de 2013.

Si bien es posible sostener la hipótesis de la «máquina de fascistas» enunciada explícitamente por el autor, en su obra y biografía se encuentran otras marcas<sup>7</sup> que complejizan la mirada sobre sus vínculos con la escuela en que se formó. En este escrito en particular nos proponemos desarrollar tres versiones sobre este tema: la primera, remite a la versión más explícita y conocida del autor —presentada ya en las citas— que denuncia la formación recibida como una «máquina de fascistas». La Escuela Normal, que para esa época era oficialmente reconocida como un elemento de irradiación cultural, enaltecida y respetada en su papel de formación de ciudadanos para la República, fue descripta por Cortázar como «un inmenso camelo».<sup>8</sup> A través de esas dos imágenes «fábrica de fascistas» y «un inmenso camelo», Cortázar denunció que la función del sistema educativo de formación de ciudadanos y hombres cultos no se cumplía.

La segunda versión de escuela se monta sobre la primera, desplazándose hacia una versión onírica y siniestra representada principalmente a través del cuento «La escuela de noche». En palabras del propio Cortázar se trata de «hechos imaginarios que han sido escritos como un equivalente simbólico de una realidad».<sup>9</sup> Con su relato, nos invita a pensar que bajo la supuesta normalidad de la «Escuela Normal» se esconden fantasmas oscuros.

Finalmente, una tercera versión presenta una escuela donde los sujetos cuestionan los modelos propuestos en las versiones anteriores, y la inscriben en otras tradiciones políticas, culturales y pedagógicas argentinas. Esta lectura se evidencia mayormente a través de las formas en las que Cortázar habitó la escuela en sus años de estudiante, y más concretamente como director de la revista de su Centro de Estudiantes.

<sup>7</sup> Hablar de marcas significa aceptar la imposibilidad de un *corpus* completo y coherente que registre la totalidad de las acciones de la institución con una misma tonalidad. Más bien se trata de rastrear todo aquello que quedó en archivo siguiendo lo que el historiador italiano Carlo Ginzburg definió como «paradigma indiciario».

<sup>8</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 48.

<sup>9</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 48.



Julio Cortázar, Maestro Normal Nacional

## JULIO EN LA ESCUELA NORMAL

Julio Florencio Cortázar ingresó a los 14 años a la Escuela Normal de Profesores en 1929 para cursar el primer año del Magisterio. Durante cuatros años de formación, Cortázar se desplazó en transporte público desde el lejano Banfield para llegar al barrio de Balvanera. En 1932 obtuvo su título de Maestro Normal Nacional y continuó sus estudios en la misma institución en el Profesorado Normal en Letras. En esos años, sin saberlo, se cruzó con uno de sus futuros mayores analistas, David Boris Viñas, que en 1934 cursaba primer grado inferior en la escuela.<sup>10</sup>

En 1935 egresó como Profesor en Letras después de tres años más de estudio. Según las calificaciones registradas en los libros matrices (Referencia fotos 2, 3, 4) del Archivo Histórico de la Escuela, Cortázar fue un buen alumno.

<sup>10</sup> Años más tarde, David Viñas recordó la sorpresa que suscitó a ese niño de 6 años la altura de Cortázar. En: Enzo Maquieira, *Julio Cortázar, El perseguidor de la libertad* (Buenos Aires: Ediciones Lea, 2012), 22.







integrados.<sup>11</sup> Pero Julio Cortázar pareciera haber estado destinado a cursar la otra modalidad principal de enseñanza de la escuela media argentina: el Colegio Nacional.<sup>12</sup> Tradicionalmente, esa institución recibía varones provenientes de sectores altos y medios altos destinados a alcanzar los estudios universitarios. Si bien Julio Cortázar cumplía con las condiciones de capital cultural esperado para los ingresantes del Colegio Nacional, el abandono familiar temprano de su padre y las dificultades económicas que esto produjo le impidió alcanzarlo. La opción por la docencia pareció responder más a una imposición social que a una voluntad personal, lo que probablemente —junto con las experiencias concretas que recibió en esos años, como explicaremos más adelante— condujo a Cortázar a abandonar tempranamente esa profesión y a mantener una relación conflictiva con su formación.<sup>13</sup>



Julio Cortázar en el «Mariano Acosta», 1933

Una situación similar se reproduce en su formación posterior: los profesorado normales ofrecían una formación en Letras y Ciencias que distaban de la formación académica disciplinar que ofrecían tanto los

<sup>11</sup> Ver más en: Myriam Southwell, Martín Legarralde y María Luz Ayuso, «Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino» *Anales de la educación común*, 1 (1-2), (2005): 232-238.

<sup>12</sup> Para cuantificar comparativamente estas ofertas: en 1929 había 42 Colegios Nacionales, 2 Liceos de Señoritas y 83 Escuelas Normales. En: Flavia Fiorucci, «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), (2014): 44.

<sup>13</sup> Tal vez por ese motivo, Horacio Olivera el protagonista de *Rayuela*, alter ego de Cortázar, es presentado como «porteño, clase media y Colegio Nacional».

Profesorados Superiores como las universidades. La disputa entre ambas instituciones se daba en relación al currículum: mientras que en los Profesorados Superiores la organización y peso de los contenidos estaba en las disciplinas; en los Profesorados de las Escuelas Normales se otorgaba mayor importancia a las materias pedagógicas, aquellas que transmitían los saberes acerca de cómo enseñar. Su corto paso por la universidad en 1936 —completó solo el primer año en la Facultad de Filosofía y Letras— cerró su ciclo de formación en instituciones educativas para continuar su búsqueda en forma autodidacta.

En esos años Cortázar conoció a Eduardo Jonquière, Jorge D'Urbano Viau y Francisco Reta, con quienes armaron un grupo de amigos con tintes bohemios que llamaron «La Guarida». Según el testimonio de Alberto Jonquière, hijo de Eduardo, solían encontrarse en un bar cercano a la escuela, en «La Perla» de Rivadavia y Jujuy, para hablar de arte y otros temas afines como el jazz, tema que ya desde entonces le interesaba a Cortázar. Recuerda al respecto:

Mi padre y Julio hablaban de literatura, por supuesto, de pintura, y de otros temas muy profundos. Mi viejo era un tipo muy culto. Leía como loco. Julio tocaba la trompeta, porque adoraba el jazz, pero tocaba muy mal.<sup>14</sup>

Desde entonces solo volvería al «Mariano Acosta» en referencias literarias, a través de evocaciones en entrevistas como las ya citadas, y en su vuelta a Buenos Aires de incógnito, a fines de 1983, poco tiempo antes de su muerte. Todos estos elementos fueron para nosotros las fuentes a través de las cuales rastreamos los distintos Acostas de Cortázar, que desarrollaremos a continuación.

## LA FÁBRICA DE FASCISTAS

Como en otros momentos históricos, el «Mariano Acosta» al que concurrió Julio Cortázar se mostró fuertemente impregnado por el contexto político, cultural y educativo de los años treinta. Luego de la apertura democrática de la sociedad llevada a cabo por la República Radical en

<sup>14</sup> Testimonio relevado por Mario Goloboff para su libro *Julio Cortázar, la biografía* (Buenos Aires: Seix Barral, 1998), 58.

la década anterior, se inició un período de persecuciones y restricción a la participación popular mediante la violación de hecho de la Ley Sáenz Peña con fraudes y prescripciones. La alianza gobernante entre la oligarquía, la Iglesia y el Ejército buscó restaurar los valores tradicionales subvertidos con la ampliación y participación de amplios sectores de la población en el período anterior. La Iglesia y el Ejército representaron la dupla para la consecución de un buen gobierno: a través del clero se buscó restablecer la moral tradicional vinculada a la matriz católica argentina, mientras que el Ejército se encargó de reponer el orden político y social perdido por el acceso de las masas a la política.

La idea central que mejor supo articular la alianza entre oligarquía, Ejército e Iglesia fue el nacionalismo excluyente. En ese entonces, la vinculación entre escuela y Nación se mostraba indisoluble. La correcta interpretación del nacionalismo era la garantía del futuro glorioso del país, y su alejamiento un terrible y desastroso porvenir. La Nación era el dato de origen desde el cual partía el «camino correcto» y cuyo desvío sería fatal para los pueblos. Con la excepción de algunas voces aisladas, la Nación fue tematizada como el lugar donde residía el espíritu y la fuerza vital, a partir del cual se restablecería el devenir. El nacionalismo excluyente se convirtió en la base fundamental de la educación del período.

Uno de los Acosta que recordó Cortázar respondió a ese modelo. Al evocar el golpe del treinta en la conversación con Osvaldo Soriano ya citada, Cortázar recuperó la evaluación que para entonces hacía de esas nuevas prácticas. El relato se lee fuertemente influido por la matriz política familiar, contra las cuales se rebeló años más tarde.

Yo estuve en la escuela entre 1929 y 1935, así que estaba en primer año de magisterio cuando el golpe de Uriburu y salimos todos a la calle a aplaudir la revolución; ¡la festejamos como la liberación del país! Imaginate, en mi familia eran todos conservadores y para nosotros Yrigoyen era una especie de crápula, así que Uriburu aparecía como un libertador.<sup>15</sup>

En los últimos años de la década, las ideas pro-nazis se fortalecieron como producto de la Guerra Civil Española y de la propaganda que la

<sup>15</sup> *Revista Humor*, 113 (1983): 36

embajada alemana venía realizando en el país desde mediados de la década del 20. Durante los '30, políticos argentinos como Matías Sánchez Sorondo, Carlos Ibarguren y Manuel Fresco fueron visitantes asiduos de la embajada germana, y en 1936 esa institución fundó una Comisión de Cooperación Intelectual integrada por destacados argentinos pro-alemanes. Las posiciones nacionalistas dentro de las Fuerzas Armadas proponían la idea de un país unido y disciplinado, estratificado jerárquicamente y unificado moralmente según la doctrina católica.

A su vez, siguieron expandiéndose las agrupaciones del nacionalismo de derecha como la Legión Cívica Argentina, la Acción Nacionalista Argentina, la Liga Republicana y la Unión Nacionalista Argentina-Patria. Todas ellas compartieron la hostilidad hacia la democracia, el liberalismo y el socialismo, repudiaron la cultura laica y difundieron el antisemitismo. Pugnaron, además, por el establecimiento de un régimen político capaz de sustentar un orden al que identificaron con el restablecimiento de las jerarquías sociales que no se derivara del sufragio universal.

Para la educación también se clausuró un período de fuerte renovación pedagógica vinculada a las posiciones más dinámicas del normalismo y surgidas desde las escuelas. La década del 30 presentó un giro cultural que se tradujo en la escuela a través de la rigidización y militarización pedagógica, y que se manifestó en estrictas prácticas de disciplina y control. Algunos representantes de sectores vinculados a posiciones autoritarias asaltaron la conducción del sistema educativo argentino. Ya en el '30 Leopoldo Lugones, entonces Inspector General de Enseñanza Normal, había escrito la propuesta política de los militares que tomaron el gobierno. Juan B. Terán accedió en noviembre de 1930 a la presidencia del Consejo Nacional de Educación y Gustavo Martínez Zubiría a la dirección de la Biblioteca Nacional.

Los '30 fue una época plagada de formas represivas y autoritarias de la vida escolar, que fueron desde la exoneración de alumnos y docentes a prácticas cotidianas como la militarización y la prohibición de medidas renovadoras. Las memorias personales de Julio Cortázar nos permiten rastrear cómo estas prácticas educativas permearon también en el Mariano Acosta.

En diversos momentos de esos años tuve profesores que hicieron todo lo posible por agruparnos a los muchachos del curso para formar brigadas, [...] para apoyar determinados actos del gobierno de la época —me acuerdo en particular del gobierno del general Justo—. [...] en realidad estaban tratando de crear avanzadas del fascismo, de gente de acción de tipo nacionalista. Todo ello sobre la base de frecuentes manifestaciones de antisemitismo y de xenofobia.<sup>16</sup>



Saludo. Acto en el patio de la escuela, 1937. Archivo Histórico ENS N.º 2.

En 1931 asumió como director de la Escuela Normal el profesor Pedro Comi, egresado como Maestro Normal Nacional en 1907 y Profesor Normal en Ciencias en 1910. Antes de tomar la dirección de la Escuela fue partícipe del gobierno de facto que intervino la provincia de Córdoba luego del golpe de estado de 1930, donde se desempeñó como Director de Enseñanza Primaria y Superior. Fue director de la escuela hasta 1954,

<sup>16</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 50.



año que abandonó el cargo. Según la historia oficial<sup>17</sup> este director tuvo que pasar por años de hostilidad, las escuelas normales «eran consideradas nidos de ateísmo, focos antinacionalistas, gestores disolventes de la sociedad. Árboles de mala sombra que no reclaman la poda, sino la extirpación de raíz».<sup>18</sup>

Comi instauró en la institución un funcionamiento acorde con las políticas autoritarias de la época. En distintos planos, el Ejército y la Iglesia eran los modelos a los que la escuela normal debía acercarse.



Banda militar y bendición del obispo en el Acto del 22 de mayo de 1937.  
Archivo Histórico ENS N.º 2.

Como ferviente católico, promovió el acercamiento con la Iglesia. Distintas fuentes del archivo registran la realización de misas dentro de la escuela durante su dirección. También implementó una estricta disciplina moral y corporal, cuidando el atuendo, la conducta y la puntualidad; y aplicando sanciones y cesantías a alumnos y profesores. Entre las lógicas

<sup>17</sup> La Escuela cuenta con su propia historia. Publicada para su centenario por la asociación de exalumnos y escrita por José Carlos Astolfi, ex-alumno y profesor dilecto de la escuela, relata a través de las distintas autoridades pedagógicas los cambios que cada uno de esos directores propició, el cuerpo de profesores que actuó y el conjunto de graduados que produjo. Se trata de una escritura de la historia acontecimental, panegírica y de evolución lineal sin debates internos; muchas escuelas argentinas construyeron este tipo de relatos en los festejos de sus aniversarios y bajo la misma estructura. Ver: José Carlos Astolfi, *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta* (Buenos Aires: Editorial Asociación Ex Alumnos Mariano Acosta, 1974).

<sup>18</sup> Astolfi, *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, 319.

que guió la aplicación de castigos, entendió que debían ser aplicadas de forma más estricta a los profesores que a los alumnos, puesto que si las faltas de disciplina eran censurables en los estudiantes, debían serlo aún más en aquellos que los formaban.

Probablemente el hecho que mejor represente su obsesión por el control de las prácticas de alumnos y profesores fue la instalación de un «sistema radioauditivo» que permitía comunicar su despacho con todas las aulas y escuchar lo que sucedía en las clases sin ser visto.<sup>19</sup>

Para esta versión, la misma modulación autoritaria y represiva ordenaba la vida de la sociedad argentina, del sistema educativo y de la escuela «Mariano Acosta». Yuxtapuesta a esta se construyeron las dos que desarrollaremos a continuación. Una, que la denunciaba mediante la parodia y la exageración, y la otra que la cuestionaba a través de nuevas prácticas.

## MISOGINIA Y PERVERSIÓN. LA ANORMALIDAD DE LA ESCUELA «NORMAL»

Cortázar escribió su cuento «La escuela de noche» en 1982. Es el relato tardío de un autor ya consagrado y que por tal gozaba de una autoridad y libertad que le permitió ahondar en la denuncia, la parodia y la exageración. Contextualmente, Cortázar estaba muy preocupado por los efectos del aparato represivo argentino que la dictadura cívico-militar había desarrollado entre fines de los años '70 y principios de los '80. Tal vez su recuerdo primigenio sobre estas prácticas las había vivido cuando era alumno de la Escuela Normal. Por eso, la incomodidad del autor con su escuela sea una metáfora de su malestar con el país.

En palabras del autor los hechos que están narrados son «total y absolutamente imaginarios. Pero son hechos imaginarios que han sido escritos como hechos simbólicos de una realidad [...] es una metáfora y una denuncia».<sup>20</sup>

El cuento comienza relatando una propuesta de travesura adolescente, la despedida de la escuela de alumnos a punto de egresar y que a su

---

<sup>19</sup> Astolfi, *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, 320.

<sup>20</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 48-49.



vez se ve motivada por la intuición de que la escuela escondía algo que no conocían; «La escuela no era tan normal como pretendía su nombre». <sup>21</sup> La primera parte del cuento relata en forma realista y detallada su ingreso y recorrido por la escuela, a punto tal que aún hoy es posible reconstruir la trayectoria. Se presentan como dos estudiantes que se permiten hacer cosas prohibidas por la ausencia de autoridad, como fumar en los pasillos, entrar a las aulas y dejar marcas en los pizarrones, y que conservan la inocencia de las picardías que realizaban en la escuela de día: escaparse por momentos de la clase, escuchar chistes verdes o relatos de peleas por parte de los profesores, llamar a la escuela «anormal», desortografiar el idioma.

La segunda parte del cuento abandona el realismo y ahonda en lo onírico y siniestro. <sup>22</sup> A diferencia de la primera, no es posible reconstruir el lugar físico donde esto sucede. Los protagonistas ingresan sin quererlo a una fiesta donde se producen hechos opuestos a los esperables en la escuela de día, con marcas claras de subversión y perversidad tales como bailes, disfraces, violencia física, sacrificios de animales, travestismos, prácticas sexuales y consumo de alcohol.

<sup>21</sup> Julio Cortázar, *Deshoras* (Madrid: Alfaguara, 1982), 52.

<sup>22</sup> En la conversación ya citada, Soriano le pregunta a Cortázar sobre los sueños:

OS: «- Podrías contarme algo de tus sueños, porque por lo que sé son recurrentes y han abierto el camino a no pocos relatos. Además, tenés la suerte de poder retenerlos, atrapar las imágenes que luego van a servir».

JC: «- Los sueños son capitales en mi vida. Si hago la cuenta de los que dieron origen a mis cuentos deben ser muchos. Empezando por “Casa Tomada”, que fue una pesadilla vivida y escribí el cuento la misma mañana después de haberla tenido. Hay algunos sueños que puedo recordar nítidamente al despertar, otros trato de atraparlos y se me van como una nube. Pero los más terribles me marcan de tal manera que aún en este momento en que te estoy hablando veo esa imagen que luego será Ciclón Molina en “Segundo Viaje”; estoy viendo mi pesadilla como si hubiera estado ayer en la morgue viendo un cadáver. También tengo sueños alegres, por supuesto, pero nunca he escrito un cuento con ellos. O sueños anodinos o divertidos». *Revista Humor*, 113 (1983): 35.



Arriado de bandera en el turno tarde en presencia del director Pedro Comi, 1940. Archivo Histórico «Mariano Acosta»



Visita al Museo Mitre. Director y alumnos de la Escuela «Mariano Acosta». Archivo Histórico «Mariano Acosta»

Es posible sostener que el personaje «el rengo» está inspirado por hipérbole en el entonces rector, Pedro Luis Comi, a quien hemos presentado en el apartado anterior. En el texto de José Carlos Astolfi, Comi es presentado con los siguientes términos, «un señorito francés [...] casado con la escuela», y a su fiel colaborador, Manuel Santiago Roca, como «sensible», quien se destacaba en la preparación de los juegos florales y recitales de música y poesía. Para Astolfi, Roca era su «alter ego». Desde la perspectiva de los estudios *queer*, ese tipo de calificaciones —como «afrancesado» y «sensible»— eran los eufemismos aceptados culturalmente para referirse a aquellos sujetos cuyas

sexualidades eran sospechadas de apartarse de la heteronormatividad hegemónica.<sup>23</sup>

La misoginia del Rengo impregna la vida escolar diurna de una escuela normal que se honra de ser exclusivamente masculina. En el cuento, la presencia femenina «pura» se limita a la señorita Maggi, que ocupa lugares serviles y que ingresa como acompañante del rector travestido a la fiesta que los protagonistas encontraron en el primer piso. En la escuela se imponía una masculinidad muy estricta, cuya violación parecía ser sancionada de día, pero liberada de noche.

Es posible rastrear los restos diurnos de este sueño-pesadilla-cortazariano. En el cuento se utilizan imágenes de encierro y disciplinamiento, los alumnos son llamados reos, la estancia allí se representa como siete años de yugo, y se plantean que en la escuela —«esa enorme caja de zapatos amarilla»— «todo era cuadrado incluidos los cursos».<sup>24</sup> También su relato biográfico aportó elementos de «restos diurnos» que se presentan en algunas de las citas del apartado anterior.

En la revista *Addenda*, publicación del Centro de estudiantes de la escuela y donde Cortázar fue Director se incluyó una crónica satírica bajo el título «Policiales».<sup>25</sup> En sus columnas se relató el ingreso nocturno a la escuela de dos desconocidos con el fin de sustraer un escrito guardado celosamente en los cajones del escritorio de la Vicedirección.<sup>26</sup> Este relato ficcional de 1934 contiene elementos muy similares a los que estructuran el cuento que estamos analizando.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Ver: Jorge Salessi, *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. Buenos Aires: 1871-1914* (Rosario: Beatriz Viterbo editora, 1995).

<sup>24</sup> Cortázar, *Deshoras*, 56.

<sup>25</sup> La revista *Addenda* se publicó entre 1933 y 1935. En particular estas columnas que referenciamos se encuentran en la sección «La escuela en Broma», de Cosquillas. En el próximo apartado la presentaremos en extenso.

<sup>26</sup> *Addenda*, III (2), (1934): 33-35, sin catalogación, Archivo Histórico Escolar «Armenia Euredgian» de la ENS N.º 2 «Mariano Acosta».

<sup>27</sup> El ingreso durante la noche en la escuela de dos personas no identificadas, la presencia de personal perteneciente a la institución a esa hora (Astolfi y Sacommano), la complicidad del portero, pisadas en el cielorraso de la dirección, desorden («el escritorio colgado de la araña de la luz, las sillas de la llave de la puerta, la ventana ocupando el lugar del escritorio»). También la caja fuerte sacada del lugar; el relato describe: «como se sabe, es una persona voluminosa, de pesado andar y torpes movimientos», «la caja fuerte fue sacada de su lugar. Sólo puede hacer esto un hombre de hercúleas fuerzas y destacada estatura».

Todos estos elementos condensados son subvertidos y exagerados al exceso, y desplazados para presentar una fiesta ordenada por lógicas perversas: la misoginia se ha vuelto travestismo; el disciplinamiento, violencia; y la castidad, sexualidad desenfadada.

En cierta forma, el cuento «La escuela de noche» puede ser leído como la reescritura de «Casa tomada». La casa, un lugar cercano y familiar, se vuelve la escuela; y los que la toman ya son seres siniestros identificables en la «escuela de día». También en su marca biográfica, el país del que Cortázar decide irse puede ser ubicado en esta misma serie.

La «escuela de noche» es la contracara necesaria de la «escuela de día», esa parte oculta que los protagonistas sospechaban que existía pero que hasta entonces no habían comprobado, y que Cortázar decidió denunciar con un cuento escrito después de los horrores de la dictadura, cuando se cumplió «la obediencia al catálogo» que se había prometido y jurado para el bien de la Patria, en el que concluye el último párrafo del cuento.

## BOHEMIA, CAPITAL DE AMIGOS Y LUCHAS POR LA PAZ EN «LA GUARIDA»

Es posible ubicar un tercer Cortázar en el «Acosta» que reconstruye otro recorrido como estudiante, más asociado a sus prácticas políticas y culturales por las que fue conocido posteriormente, y que por alguna razón casi no evoca en su obra. El Archivo Histórico de la Escuela conserva marcas de su paso por ella que permiten recuperar no solo los elementos autoritarios ya presentados, sino también la capacidad de construir espacios de participación y experimentación que se inscriben en las tradiciones más democráticas de la educación y la cultura argentina.

Desde 1932 el Centro de Estudiantes de la Escuela Normal de Profesores publicó la revista *Addenda*.<sup>28</sup> Según el relato de un ex alumno y par-

<sup>28</sup> *Addenda* apareció 12 veces consecutivamente entre 1932 y 1935, aunque con interrupción numérica en función de los años de publicación y cambios significativos entre el primer año de aparición y los últimos (Año I: N.º 1, julio de 1932; N.º 2, agosto de 1932; N.º 3, septiembre de 1932; N.º 4, octubre-noviembre de 1932; Año II: N.º 5, julio de 1933; N.º 6, agosto de 1933; N.º 7, septiembre de 1933; N.º 8, octubre-noviembre de 1933; Año III: N.º 1, junio de 1934; N.º 2, Julio de 1934; Año IV, N.º 1, junio de 1935; N.º 2, julio y agosto de 1935). Según Alejandro Storni, «*Addenda* siempre se movió dentro de la democracia y todo aquel que quería colaborar con la revista tenía que ajustarse a sus reglas que eran la seriedad, el respeto por la educación y la cultura». En: Manuscrito de Alejandro Storni por

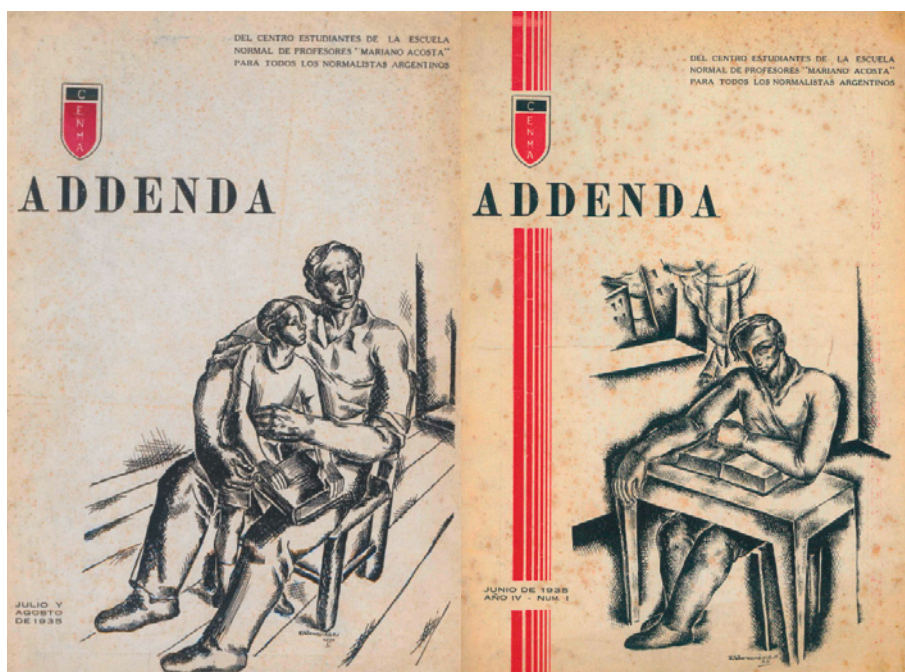
participante en ella, Alejandro Storni, hijo de la poetisa Alfonsina, la revista tenía por objetivo iniciar a los estudiantes en las «lides de la escritura» y sumarse a los debates pedagógicos contemporáneos. Es una publicación estudiantil que se acercó a las revistas culturales de la época tanto en su diseño como en su forma y contenido a las que sumó la especificidad del público al que estuvo destinado y el contexto de producción desde el cual se redactó.<sup>29</sup> Por tal, sumó referencias concretas de la escuela, desarrolló estudiantinas e incluyó aportes de distintos profesores y ex alumnos destacados, como José Astolfi, Carlos Veronelli, Fermín Estrella Gutiérrez, Alberto Fesquet y Arturo Marasso, entre otros.

---

pedido del profesor Enrique Mario Maiocchi, *Algunos recuerdos de la revista Addenda*, mimeo (sin fecha, circa 2000), 8, sin catalogación, Archivo Histórico Escolar «Armenia Euredgian» de la ENS N.º 2 «Mariano Acosta».

<sup>29</sup> Al salir el primer número de la revista, el *Diario La Nación* publicó su presentación y el propósito de que los alumnos tengan la oportunidad de iniciarse en los trabajos de redacción. También la *El Mundo* había mostrado su complacencia por los principios de *Addenda*. En: Manuscrito de Alejandro Storni por pedido del profesor Enrique Mario Maiocchi, *Algunos recuerdos de la revista Addenda*, 2-3. Recuerda además: «[...] Addenda desde su aparición apuntó al crecimiento de la cultura. Mediante la ayuda de sus colaboradores ganó pronto la calle y consiguió el apoyo de los comerciantes del barrio y de otros más alejados». En: Manuscrito de Alejandro Storni por pedido del profesor Enrique Mario Maiocchi, *Algunos recuerdos de la revista Addenda*, 23.





BC-R-Add

REVISTA JULIO CORTÁZAR

JUNIO DE 1934 AÑO III - Núm. 1

**COMISION DE REVISTA**

**DIRECTOR:** JULIO CESAR IBARREZ  
**SECRETARIO:** J. FLORENCIO CORTÁZAR  
**SECRETARIO DE REDACCION:** FERNANDEZ A. FUSCO

**ADMINISTRADOR:** HECTOR DEGIORGI  
**ADMINISTRADOR:** ANTONIO M. E. RUIZ

**REDACTORES:** DANIEL C. LOPEZ ROCCA - F. CLAUDIO RITA - ALFREDO E. MARIS CAL - FERNANDO E. LOPEZ AGNETTI - MANUEL LLANES ROZADA

**SUMARIO:**

Notas de la redacción	Pág.
Cooperación	1
La Ley 1420, de Educación Común, de Hctor C. Wladimir	2
Juan Bantón Alberdi, de Manuel Llano Rosales	3
La Aplicación del Reglamento en las Escuelas Normales	4
Ateneo de Organización de la Enseñanza, del Prof. Federico L. Bazzani	5
Gilberto Carreras, por Aldo Fierro	6
No más Japoneses Comunistas, de Emilio Saldaña (Normal Nº 8)	7
Por la Paz, de I. Grau (Normal Nº 8)	8
En el 10º Aniversario de la Muerte de Juan Bantón Alberdi	9
Cuba y Cuba (literatura delocada), reescrita por Fierro	10
La Escuela y el Progreso Social, Verdades Análogas, de Pablo A. Pizcorro	11
Orígenes, de Francisco Claudio Ruiz	12
Del Tránsito para Leer, de Alberto Nani	13
Cuadro General para una Clasificación Elemental del Razonamiento, de Alberto E. J. Fierro	14
Varios	15
Los Callejones Anónimos, por Martín y Pich	16
Información del Centro	17
La Escuela en Buenos Aires, de Campello	18
Sección para los Niños	19

Portada + índice de 2 números de *Addenda*. En: Fundación Juan March, Biblioteca Julio Cortázar



Cortázar reconoce a algunos de estos profesores como «verdaderos maestros», aquellos que supieron descubrir en los alumnos tempranas vocaciones, ayudándolos y estimulándolos. En la entrevista con Prego Gadea, destacó especialmente a su profesor de Literatura griega y de Literatura castellana, Arturo Marasso, y a Vicente Fatone, un reconocido profesor y pensador argentino que dictaba Filosofía y Lógica. En su relato los recordó

como gente con la cual tuve un contacto positivo y que me abrieron expectativas, me criticaron, me mostraron mis equivocaciones, mis errores de muchacho, y me metieron por un camino de estudio más severo y más hermoso al mismo tiempo.<sup>30</sup>

En 1934 Julio Cortázar asumió la subdirección de la revista y al año siguiente tomó la dirección. Por entonces, era un alumno avanzado de la escuela que cursaba los últimos años del Profesorado en Letras y mostraba inquietudes culturales y bohemias que desplegaba con sus amigos Reta, Eduardo Jonquière y Jorge D'Urbano Viau en la «La Guarida», espacio cultural inaugurado la noche del 20 al 21 de septiembre de 1934 en el sótano de Rivadavia 3130.

Fue un lugar donde se juntaban estudiantes «que gustan de la conversación, la lectura y la música»,<sup>31</sup> y que contaba con el apoyo y la participación de algunos profesores de la escuela. Fue el caso de su recordado profesor Vicente Fatone que participó de su ciclo cultural con una introducción al estudio del poeta alemán Rainer María Rilke. También colaboraron alumnas de sexto año de Letras de la Escuela Normal N.º 1. La revista *Addenda* comunicó algunas de sus acciones, entre las cuales estuvo el ciclo de conferencias de Julio Cortázar sobre el «Arte del siglo», desarrollada a través de tres presentaciones tituladas «El problema conceptual», «Divagaciones en torno a la pintura», «La música moderna». Además de los intercambios sobre arte y poesía, se organizaron charlas sobre las nuevas orientaciones de la psicología, en particular la obra de Sigmund Freud.

---

<sup>30</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 49.

<sup>31</sup> *Addenda*, IV (1), (1935): 13.

También lo acompañaron como redactores en la revista sus amigos de «La Guarida». En *La fascinación de las palabras*, Cortázar recordó gratamente estos elementos de su vida estudiantil: «Si de algo me sirvió la escuela fue para crearme un capital de amigos. Es decir, para salir de esos cursos con algunos amigos que luego fueron amigos de toda la vida».<sup>32</sup>

Las diferencias que se evidencian entre los nombres *Addenda* y «La Guarida», parecen haber signado también sus experiencias. Una publicación más formal, escolar y con la autorización de los directivos, y reuniones experimentales de un grupo de amigos en un sótano fuera del control de las autoridades.

Storni recordó las dificultades de los estudiantes para elegir el nombre de la publicación, ¿cómo encontrar un nombre que represente los propósitos de esa revista?

Pero llegaban las reuniones... pasaban y el nombre no aparecía... Se consultó a profesores, alumnos, extraños y profanos. [...] Cuando al fin se hizo la luz: ¡Addenda! ¿Qué significa Addenda? ¿Qué quiere decir Addenda? He aquí la pregunta que brotó de muchas bocas y a la que debimos responder en muchas oportunidades.

Es aquello que se agrega a una cosa para completarla; para acercarla a la perfección, si fuera posible. [...] Addenda, palabra latina invariable, invariable como nuestros propósitos, nuestros anhelos, como nuestras aspiraciones.<sup>33</sup>

Por su parte, «La Guarida» tiene un nacimiento más festivo:

Nacida como resultante del afán gregario, que va más allá de lo puramente vegetativo, La Guarida es un sótano de reducidas dimensiones, decorado por artistas originales, pertenecientes al curso del magisterio, que brindaron su talento y su inspiración con la generosidad impulsiva propia de adolescentes. Allí se reu-

<sup>32</sup> Prego Gadea y Cortázar, *La fascinación de las palabras*, 49.

<sup>33</sup> Manuscrito de Alejandro Storni por pedido del profesor Enrique Mario Maiocchi, *Algunos recuerdos de la revista Addenda*, 13-15.

nen periódicamente un grupo de estudiantes, que gusta de la conversación, la lectura y la música.<sup>34</sup>

Al revisar la actuación de Cortázar en *Addenda*, Gustavo Otero,<sup>35</sup> actual profesor de la escuela sostuvo que el poema «Bruma», que aquí se reproduce, pudo haber sido la primera obra publicada y firmada por el joven escritor.

### BRUMA

Buscar lo remoto con férvidas ansias  
Y en limbos extraños hundir obstinado el deseo.  
Que el ritmo, lo Impar de Verlaine nos conduzca  
Y acordes oscuros de queda armonía  
Marquen nuestros pasos sobre el gris sendero.  
Debussy..., maestro... quiero sinfonías  
Que esbocen con notas pinturas de nieve y acero;  
Baudelaire... te pido me des una pluma  
Que en noche de insomnio  
Hayas estrujado contra tu cerebro.  
Manet, por los bordes de tus concepciones  
Vagaré anhelante de encontrar lo Bello  
Que me niegan todos  
Los que no han sentido como tú el llamado  
Del aire, del ritmo, del amor y el cielo.  
A aquellos que ansiosos de altura  
Con honda ternura se aferran al Arte dilecto  
Quiero incorporarme; desdeñar los claros,  
Firmes horizontes del ritual camino  
Que hollaron mil veces los genios. Prefiero  
Con gesto absoluto y un rictus de firme osadía  
En limbos extraños hundir obstinado el deseo.  
Buscar lo remoto con férvidas ansias...

---

<sup>34</sup> *Addenda*, IV (1), (1935): 13.

<sup>35</sup> «Días de estudiante: Cuando el joven Julio quería ser maestro», *Diario La Nación*, sábado 30 de agosto de 2014. En: <http://www.lanacion.com.ar/1722933-dias-de-estudiante-cuando-el-joven-julio-florencio-queria-ser-maestro> (consultado en octubre de 2014).

Yo sé que es difícil, vago e hipotético.  
 Pero no abandono ni a Verlaine ni a Byron,  
 Porque... ¿quién lo sabe?  
 Acaso de pronto, nítido y brillante  
 Del fondo impreciso de mis horizontes  
 Brote el gran Misterio...!

J. Florencio Cortázar<sup>36</sup>

Señaló también que la profusa mención en la publicación de artistas franceses fue la marca de su formación cultural y reconstruyó su participación como «actor» en actividades realizadas por el Centro de Estudiantes como el Gran Festival Artístico y Danzante por motivo del día del estudiante. Ahí aparece un Cortázar que representó a la reina Isabel de Castilla —un dato real de travestismo festivo que anticipa a —La Escuela de Noche— y otros papeles en diversos cuadros con nombres de comedia.

Durante la dirección de Cortázar, *Addenda* parece tomar un tono más irreverente y cuestionador. «La escuela en Broma», de Cosquillas, —donde se publicó la nota «Policiales» que comentamos en el apartado anterior—, fue una de las secciones de la revista que arrojó más información sobre las estudiantinas compartidas por ese grupo de estudiantes redactores de *Addenda*. Allí se advirtió:

El que observe en estas planas  
 su nombre satirizado,  
 le rogamos no se ofenda  
 ni se dé por insultado,  
 pues nuestro espíritu alegre  
 que a todo momento asoma,  
 como dice más arriba, lo ha tomado todo en broma.<sup>37</sup>

En cada número se redactaron columnas de todo tipo: denuncias de los alumnos al sistema de enseñanza, «injusticias» de los profesores, burlas y misivas entre compañeros, «bibliográficas» desde el portero y barredor

<sup>36</sup> En: «Página poética, de Ricardo García y J. Florencio Cortázar», *Addenda*, III (2), (1934): 32.

<sup>37</sup> En: «La escuela en Broma» por Cosquillas, *Addenda*, III (2), (1935): 33- 35.

de la escuela hasta profesores de alguna materia, noticias y vínculos del CENMA con otras escuelas, correspondencia a los profesores, «frases célebres», «definicionario», gollerías, etc. Destacamos entre estas columnas la llamada «Noticias del Exterior. Gandhi vendrá a la Argentina», donde en tono de burla denuncian las malas condiciones de los salarios docentes.

Bombay, 25 (Havas)- El reputado ayunador M. Gandhi está preparando su primer viaje a la Argentina. Entrevistado por el corresponsal de ADDENDA en Bombay declaró: «He sido contratado por el Magisterio Argentino. Figuran en el programa que deberé cumplir conferencias en La Plata, Catamarca, Corrientes, y otras ciudades. Mis conferencias versarán posiblemente sobre los temas: «el ayuno aplicado al maestro», «como vive el clavel... del aire», «manera de «engrupir» al estómago», «ayuno y docencia».

Además agregó serviré de modelo para la estatua que en La Plata, frente al Bco. de Préstamo se erigirá al maestro de aquellas tierras feraces y ricas.<sup>38</sup>

Muchos de los colaboradores externos de la revista fueron destacados educacionistas de la época, en muchos casos, además, ex alumnos y profesores. Más allá de su inscripción institucional sostuvieron posiciones en los debates educativos, antagónicas a las hegemónicas del período presentadas en los apartados anteriores.

Los dos últimos años de la revista son muestra de estas posiciones, luego de la renovación en el equipo de redacción por la graduación de algunos maestros y profesores que la habían iniciado. El cambio se refleja en las participaciones, las temáticas y también en la nueva numeración que adopta *Addenda*. A partir de 1934 se lee la participación de maestras normalistas (Esther Sadosky y J. Grassi) de la Escuela Normal N.º 8 disertando sobre la paz y el fin de usos de los juguetes bélicos. El escrito de Pablo Pizzurno sobre las «verdades amargas» en las relaciones entre la escuela y el progreso social y el texto de Horacio Rivarola sobre la educación común regulada por la Ley 1420<sup>39</sup> son muestras de estas posiciones político pedagógicas. Los números siguientes crecieron respecto al

<sup>38</sup> *Addenda*, III (2), (1934): 33.

<sup>39</sup> *Addenda*, III (1), (1934): 25.

material publicado incorporando columnas sobre feminismo, llamados a la paz frente a la guerra en el continente, concursos literarios, entre otros.

Es de destacar la publicación en 1935 de una serie de conferencias auspiciadas por el Centro de estudiantes. Entre sus disertantes y los temas que se presentaron, Alejandro Storni recuerda la conferencia de Pablo Pizzurno sobre «La influencia de la escuela en la paz y confraternidad de los pueblos», la disertación de Rodolfo Senet acerca de la imaginación, y las palabras de Leonidas de Vedia sobre la obra de Sarmiento. También se publicó una entrevista al profesor Vicente Fatone que presentó elementos para el análisis acerca el decreto de la provisión de cátedras en la Enseñanza Secundaria por parte de profesionales y profesores diplomados.

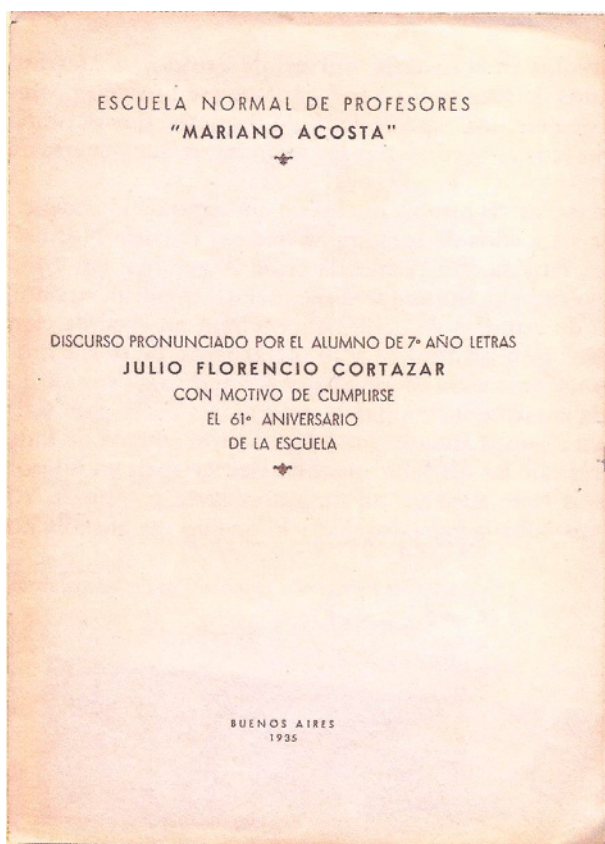
Todas estas acciones tienen en común una serie de elementos articuladores que se contraponen al discurso hegemónico autoritario. En este punto se destacan las distintas invitaciones a participar a Pablo Pizzurno, ex rector de la escuela entre 1909 y 1911, que desde entonces se había mostrado partidario de las posiciones innovadoras y democratizadoras de la educación.<sup>40</sup> Uno de los temas que preocupó a Pizzurno en el contexto de un mundo entre guerras fue el de la paz. Se reconoce en distintas intervenciones de la revista como valor, base y fin pedagógico que emerge no sólo en los textos allí publicados por Pizzurno sino también en otras intervenciones como el caso de los artículos de las mujeres normalistas y del propio Cortázar.

En 1935 la escuela cumplió sus 61 años de existencia. En esa oportunidad, Cortázar pronunció un discurso cuyo eje giró en torno a exaltar la educación para la paz dejando de lado la idealización de la guerra. En el contexto del fin de las hostilidades de la guerra del Chaco y bajo los

<sup>40</sup> Pizzurno bregaba por la paz, la tolerancia y el laicismo escolar, por el debate y el disenso, ideas que defendió en los cargos públicos, en conferencias y notas periodísticas. Específicamente como rector de nuestra escuela permitió el ingreso de las primeras maestras mujeres en la Escuela de Profesores y convocó a trabajar en ella a personalidades perseguidas por las autoridades conservadoras del Consejo Nacional de Educación. Fueron los casos de Enrique Romero Brest, que impulsó una renovación de la concepción sobre la educación física en la Argentina y Martín Malharro, un destacado pintor que propuso nuevas concepciones para la enseñanza de las bellas artes en la escuela. Ver: Pablo Pineau, «Pablo Pizzurno: mormalismo, republicanismo y misas laicas», presentación de *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, de Pablo Pizzurno (La Plata: UNIPE, 2013), 32.

efectos de la Primera Guerra Mundial, Cortázar celebra el acuerdo de los Estados para el fin de la opresión de los pueblos americanos y exhorta a sus compañeros a educar a los niños por y para la paz a través de un cambio cultural profundo.

Cada maestro, cada bachiller, cada estudiante de la Argentina y de América posee un conocimiento emanado del duro ejemplo que nos han ofrecido dos naciones abrazadas en espantoso duelo.<sup>41</sup>



Discurso de Cortázar en los 61.º del Acosta. Publicación de la Escuela Normal de profesores. 1935.

<sup>41</sup> En: Aurora Bernárdez y Carles Álvarez Garriga, *Cortázar de la A a la Z* (Buenos Aires: Alfaguara, 2014), 123.



La revista *Addenda* no apareció en 1936, probablemente afectada por el llamado decreto de la Torre en el que se prohibió la «participación de estudiantes en centros, instituciones o entidades de cualquier naturaleza», y que dejó disueltos los Centros de Estudiantes de todo el país. El decreto marcó el fin de la revista, de las actividades educativas y culturales del Centro de estudiantes de la Escuela, pero Cortázar ya no estaba en el «Acosta». Su vida de estudiante normalista se había terminado y sin saberlo se llevaría esas marcas para su futura consagración.

### A MODO DE CIERRE

Pocos saben que Cortázar volvió a su Escuela Normal una noche de su última visita a la Argentina en diciembre de 1983, dos meses antes de su muerte. Llegó de incógnito y tuvo un breve intercambio con el entonces estudiante del Profesorado de Enseñanza Primaria, Adrián Montero (Manolo).<sup>42</sup> La portera María recibió a ese alto ex alumno quien tenía como único propósito volver a ver el gran patio de arena de su escuela. Según Manolo, «la cara de María me decía poco menos que hiciéramos algo porque este hombre estaba loco». Según su recuerdo,

su aspecto era de un hombre enfermo, hasta me atrevería a decir desalineado. Me llamaron la atención sus dedos largos muy manchados con nicotina. Llegamos al patio y estaban terminando de jugar un partido de fútbol. Su expresión inmediata fue:  
- Claro, ya no es el patio que yo conocí.<sup>43</sup>

Extrañado por el acento del visitante, Manolo le preguntó de dónde venía. Entonces Cortázar se presentó y le contó que había venido por pocos días a la Argentina por la asunción del nuevo gobierno. Sin mediar palabra, sorprendido y hasta con dudas le estrechó la mano. Se ofreció acompañarlo a recorrer la escuela y presentarle alguna autoridad, pero Cortázar guardaba un solo propósito, ver su antiguo patio ya inexistente.

<sup>42</sup> Entrevista con Adrián Montero, ex alumno y docente de la Escuela, 15 de diciembre de 2014. Archivo Histórico Escolar «Armenia Euredgian» de la ENS N°2 «Mariano Acosta».

<sup>43</sup> El patio posterior de la escuela fue de arena desde su origen. Las sucesivas reformas edilicias, en algunos casos acompañadas con cambios en las formas de enseñar, hicieron que ese patio se embaldosara.

Entonces Manolo lo acompañó hasta la puerta de Moreno, le volvió a estrechar la mano y Cortázar se alejó para no volver nunca más.

Esta última, breve y casi clandestina visita es una prueba más del vínculo conflictivo que tuvieron Julio Cortázar y el «Mariano Acosta». Para el escritor, la escuela representó los horrores de la cultura y la sociedad argentina; para la escuela y sobre todo después de la publicación de «La escuela de noche», Cortázar fue un hijo díscolo y desagradecido de lo que ella le había brindado. Sin embargo, como hemos tratado de presentar en este trabajo, no es posible pensar esta relación de manera unívoca y singular. Hubo distintas formas en la que Cortázar habitó la escuela y muchos «Acostas» que se desplegaron en su obra y acción producto de esta relación. Sería un error hacer foco en una sola de ellas para reducir el vínculo del alumno y su escuela a una linealidad sin los matices y las contradicciones con las que los sujetos interactuamos con las instituciones. ■

### **Nota de los autores**

PABLO PINEAU es Doctor en educación (UBA) y profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la ENS N.º 2 «Mariano Acosta». Ha publicado diversos libros como autor, coautor y director, y varios trabajos en revistas nacionales e internacionales en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Actualmente es Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, y del Proyecto «Espacios de Memoria» de la ENS «Mariano Acosta».

MARÍA LUZ AYUSO es Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de enseñanza primaria (Normal N.º 2 «Mariano Acosta»). Profesora Adjunta de Historia General de la Educación en la UNLPam y Docente de la UBA. Actualmente es Secretaria Académica del Departamento de Ciencias de la Educación en la FFyL de la UBA y Coordinadora del Archivo Histórico de la ENS N.º 2 «Mariano Acosta». Se desempeñó como Secretaria Editorial del *Anuario de Historia de la Educación* de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Además de la coordinación de más diez números de la revista científica, editaron junto con Arata, N. *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (Buenos Aires, 2015). Su trabajo de docencia e investigación se desarrolla en el campo de la historia y política de la educación.

## Referencias

- ASTOLFI, José Carlos. *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Buenos Aires: Editorial Asociación Ex Alumnos Mariano Acosta, 1974.
- AYUSO, María Luz y Lizel TORNAY. «Espacios de Memoria de la ENS N.º 2 “Mariano Acosta”: herramientas para la enseñanza, fuentes para la investigación y democratización del patrimonio de la escuela argentina». Paper presented at *II Simposio Iberoamericano de Historia, Educación y Patrimonio Educativo*, Buenos Aires, october, 2013.
- BERNÁRDEZ, Aurora y Carles ÁLVAREZ GARRIGA. *Cortázar de la A a la Z*. Buenos Aires: Alfaguara, 2014.
- CORTÁZAR, Julio. *62/Modelo para armar*. Buenos Aires: Sudamericana, 1968.
- *Deshoras*. Madrid: Alfaguara, 1982.
- FIORUCCI, Flavia. «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 2 (3), (2014): 25-45.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. España: Gedisa, 1989.
- GOLOBOFF, Mario. *Julio Cortázar, la biografía*. Buenos Aires: Seix Barral, 1998.
- MAQUEIRA, Enzo. *Julio Cortázar, El perseguidor de la libertad*. Buenos Aires: Ediciones Lea, 2012.
- PINEAU, Pablo. «Pablo Pizzurno: mormalismo, republicanismo y misas laicas». In *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, edited by Pablo Pizzurno. (Presentación). La Plata: UNIPE, 2013.
- PREGO GADEA, Omar y Julio CORTÁZAR. *La fascinación de las palabras*. Buenos Aires: Alfaguara, 1997.
- SALESSI, Jorge. *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. Buenos Aires: 1871-1914*. Rosario: Beatriz Viterbo editora, 1995.
- SOUTHWELL, MYRIAM, Martín LEGARRALDE y María Luz AYUSO. «Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino». *Anales de la educación común* 1 (1-2), (2005): 232-238.



## EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: ERNEST SIMON'S IDEALS OF LIBERAL DEMOCRACY AND CITIZENSHIP EDUCATION IN ENGLAND, 1934-1944<sup>&</sup>

*Educación para la ciudadanía democrática: los ideales de  
democracia liberal y educación para la ciudadanía de Ernest Simon  
en Inglaterra, 1934-1944*

Hsiao-Yuh Ku\*

Fecha de recepción: 31/08/2017 • Fecha de aceptación: 27/09/2017

**Abstract.** In 1934, with the increasing threats to democracy from such totalitarian nations as Italy and Germany, Sir Ernest Simon (1879-1960), a British industrialist and former Liberal MP, founded the Association for Education in Citizenship (AEC) to advocate reform in citizenship education for cultivating democratic citizenship. Simon's efforts and his distinctive approach towards citizenship education, which was different from that of his contemporaries such as Fred Clarke, R. H. Tawney, and Richard Livingstone, have been discussed and acknowledged by historians. Even so, few historians have attempted to grasp Simon's ideals of liberal democracy and how his democratic ideals were reflected in his views of citizenship education. Due to a lack of connection between Simon's democratic ideals and his views of citizenship education, previous literature not only fails to explain in what way Simon's approach towards citizenship was «liberal», but also misinterprets Simon's ideas of citizenship education. In view of this, the current paper explores Simon's views of democratic citizenship and his campaign for a new citizenship education in relation to his ideals of liberal democracy in order to provide a better understanding of Simon's approach towards citizenship education. Moreover, it will help shed some light on the development of citizenship education in twentieth-century England.

---

\* She would like to thank Prof. Gary McCulloch for his unremitting encouragement and advice on earlier versions of this paper. Without his assistance, this paper would never have been published. She would also like to acknowledge the generous support of the Ministry of Science and Technology in Taiwan (105-2410-H-194-001-MY2), and the International Centre for Historical Research in Education (ICHRE) at the IOE for its strong collegial support.

\* Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University. No.168, Sec. 1, University Rd., Minhsiung, Chiayi, Taiwan. jennykuu@ccu.edu.tw

**Keywords:** Ernest Simon; Liberal democracy; Democratic citizenship; Citizenship education.

**Resumen.** *En 1934, con los crecientes desafíos a la democracia por parte de naciones totalitarias como Alemania e Italia, Sir Ernest Simon (1879-1960), un industrial británico y exdiputado liberal, fundó la Asociación para la Educación en Ciudadanía (AEC) para propugnar la reforma de la educación para la ciudadanía con el fin de cultivar la ciudadanía democrática. Los esfuerzos de Simon y su enfoque característico de la educación para la ciudadanía, que presentaba diferencias con respecto al de sus contemporáneos como Fred Clarke, R. H. Tawney y Richard Livingstone, ha sido tratada y reconocida por los historiadores. Aun así, pocos historiadores han intentado captar los ideales de democracia liberal de Simon y cómo se reflejaron en su visión de la educación para la ciudadanía. Debido a esta falta de vinculación entre los ideales democráticos de Simon y su visión de la educación para la ciudadanía, la bibliografía existente no sólo fracasa al explicar de qué manera el acercamiento de Simon a ciudadanía fue «liberal», sino que también interpreta erróneamente las ideas de Simon sobre la ciudadanía democrática y su campaña por una nueva educación para la ciudadanía. En vista de esto, el presente escrito explora la visión de Simon de la ciudadanía democrática y su campaña por una nueva educación para ciudadanía en relación a sus ideales de democracia liberal con el fin de ofrecer una mejor comprensión del enfoque de Simon a la educación para la ciudadanía. El artículo, además, ayudará a arrojar luz sobre el desarrollo de la educación para la ciudadanía en la Inglaterra del siglo XX.*

**Palabras clave:** Ernest Simon; Democracia liberal; Ciudadanía democrática; Educación para la ciudadanía.

## INTRODUCTION

Education for democratic citizenship has often been considered to be fundamental to the establishment, maintenance, and improvement of democratic societies. In 1934, Sir Ernest Simon (1879-1960), a British industrialist and former Liberal MP,<sup>1</sup> founded the Association for Education in Citizenship (AEC) to advocate reform in citizenship education for cultivating democratic citizenship. For him, this involved both moral qualities such as «a sense of social responsibility» and intellectual qualities necessary for making a sound judgment on public affairs, including

<sup>1</sup> Whereas his wife, Shena Simon, joined the Labour Party in 1935, Simon himself remained a Liberal until July 1946.

«habits of clear thinking» and «a broad fact of the political and economic world».<sup>2</sup> All of these qualities are necessary for a successful democracy. In general, Simon's efforts and distinctive approach towards education for democratic citizenship, which were different from that of his contemporaries such as Fred Clarke, R. H. Tawney, and Richard Livingstone, have been discussed and acknowledged by historians.<sup>3</sup> Nevertheless, the historical literature tends to emphasize the AEC's effort as a pressure group and its main proposal that separate subjects such as civics, politics, and economics should be introduced into the curriculum. Simon's other views of citizenship education, which were also essential to a democratic society, have not been fully addressed by previous historians.

Furthermore, the fact that Simon's ideas of citizenship education were fully grounded in his ideals of liberal democracy has also been neglected. Few historians have attempted to grasp Simon's ideals of liberal democracy and how his democratic ideals were reflected in his views of citizenship education. Although Derek Heater correctly argues that «its [the AEC's] underlying purpose was to use schools as a means of strengthening liberal democracy in the face of the worrying totalitarian threat from both fascist and communist wings», he does not address how Simon's approach to citizenship education was related to his ideals of «liberal democracy».<sup>4</sup> Equally, Brian Simon points out that the AEC was «a truly "liberal" initiative», but does not fully account for this.<sup>5</sup> Due to a lack of connection between Simon's democratic ideals and his views of citizenship education, previous literature not only fails to explain in what way Simon's approach towards citizenship was «liberal», but also misin-

<sup>2</sup> Ernest Simon, «The need for training for citizenship», in *Education for Citizenship*, eds. E. D. Simon and E. M. Hubback (London: Association for Education in Citizenship, n.d; 1934?), 6-12 (pp. 11-12).

<sup>3</sup> E.g., Mary Stocks, *Ernest Simon of Manchester* (Manchester: Manchester University Press, 1963), 104-105; Guy Whitmarsh, «The politics of political education: An episode», *Journal of Curriculum Studies*, 6 (2), (1974): 133-142; Gordon Batho, «The history of the teaching of civics and citizenship in English schools», *The Curriculum Journal*, 1 (1), (1990): 91-100 (p. 95); Y. Y. J. Wong, «Continuity and change in citizenship education in England in the twentieth century» (Doctoral thesis, University of Liverpool, 1991), 51-54; Gary McCulloch, *Educational Reconstruction: The 1944 Education Act and the Twenty-first Century* (London: Woburn Press, 1994), Ch. 6; R. J. K. Freathy, «Ecclesiastical and religious factors which preserved Christian and traditional forms of education for citizenship in English schools, 1934-1944», *Oxford Review of Education*, 33 (3), (2007): 367-377 (pp. 368-369).

<sup>4</sup> Derek Heater, «The history of citizenship education in England», *The Curriculum Journal*, 12 (1), (2001): 103-123 (p. 106).

<sup>5</sup> Brian Simon, «Education for citizenship in England», *Paedagogica Historica*, 29 (3), (2006): 689-697 (p. 696).



interprets Simon's ideas of citizenship education. In view of this, through revisiting Simon's personal archive at the Manchester Central Library and his published books, articles and pamphlets, this paper explores Simon's views of democratic citizenship and his campaign for a new citizenship education in relation to his ideals of liberal democracy. In so doing, the current paper will further enhance our understanding of Simon's approach towards citizenship education. Moreover, by contextualizing Simon's democratic ideals, this paper will also help enrich historians' discussions of the character of democracy and citizenship in the 1930s.

## THE FAITH OF A LIBERAL DEMOCRAT

Due to his success in running the Simon Engineering Group, Simon was able to pursue his public career from the 1910s. In 1912, he was elected to Manchester city council as Liberal member for Didsbury and started pressing for social reform. He became lord Mayor of Manchester in 1921-2 and Liberal MP for Manchester Withington in 1923-4, and was re-elected in 1929. After his defeat at the election of 1931, Simon gradually withdrew from Liberal Party politics and turned his attention to the future of democracy as the arrival of the mass electorate domestically and the rise of totalitarian regimes overseas.<sup>6</sup> Despite his rich experiences in politics, Simon honestly confessed in 1935 that «I had begun to think in the last year or two about what democracy really means in connection with our campaign for the education of citizens».<sup>7</sup> In 1936, Simon stated clearly that, as far as the aim of democracy was concerned, «democracy insists on only one end: the freedom of the individual», which, for him, was «the full and free development of the personality of every citizen».<sup>8</sup> Thus, he argued that, a democracy should aim at «providing the opportunity for every individual to develop his faculties to the full, and to enjoy life and liberty in his own way».<sup>9</sup> This not only involved various «rights»

<sup>6</sup> Brendon Jones, «Simon, Ernest Emil Darwin, first Baron Simon of Wythenshawe (1879-1960)», in *Oxford Dictionary of National Biography* (online edition, May 2008). <http://0-www.oxforddnb.com.catalogue.libraries.london.ac.uk/view/article/36095> (accessed January 3, 2017).

<sup>7</sup> Ernest Simon to R. Bassett, July 25, 1935. Ernest Simon papers, Manchester Central Library Archives, GB127, M11/14/14.

<sup>8</sup> Ernest Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?», February 25, 1936. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/15a.

<sup>9</sup> Ernest Simon, «Can we define democracy? », July 3, 1939. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

of the individual, but also was about «happiness» of the individual.<sup>10</sup> In effect, «a fair chance for every child to develop its powers and faculties to the fullest extent» was in itself a great aim for Liberals like himself.<sup>11</sup> In line with the Liberal aim, Simon contended that democracy as a way of life was «based on a belief in the sacredness of human personality».<sup>12</sup> Its essence, he explained in the AEC's organ, *The Citizen*, was «the belief in the ultimate importance of every individual», which implies that «the State exists for man, not man for the State».<sup>13</sup> This was a key distinction between totalitarianism and democracy, Simon claimed. Whereas under totalitarianism «the individual exists for the sake of the power and glory of the State, and fulfils himself in service to the dictator», in a democracy, «the State exists to enable every individual to develop to the utmost his own personality as a member of the community».<sup>14</sup> Moreover, in a democracy, the State should also exist to «render possible a good life for its citizens».<sup>15</sup>

In order to achieve the democratic aim, Simon maintained that «the basic condition of a democratic government is that the ultimate power must be in the hands of the people».<sup>16</sup> He was convinced that «a people's government will aim steadily at giving the best possible opportunities to the common man».<sup>17</sup> His belief was underpinned by his observance of Moscow, which he visited in 1936, where housing was deplorable and dictators were more efficient than democrats only when they were doing the planning of great monuments.<sup>18</sup> In the light of this, he held that «Only a democratic government, where the power is in the hands of the

<sup>10</sup> Ernest Simon, «Definition of democracy», July 18, 1939. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>11</sup> Ernest Simon, *Liberalism in Local Government* (London: Liberal Publication Department, 1924), 9. Simon was a progressive Liberal in the 1930s and did not join the Labour Party until July 1946. See Stocks, *Ernest Simon of Manchester*, 125.

<sup>12</sup> Ernest Simon, «Education for democratic citizenship», October 27, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/5b.

<sup>13</sup> Ernest Simon, «The faith of a democrat», *The Citizen*, 4 (July 1937): 5-13 (p. 13).

<sup>14</sup> Simon, «The faith of a democrat», 5.

<sup>15</sup> Ernest Simon, «The challenge to democracy», *The Citizen*, 3 (March 1937): 4-6 (p. 5).

<sup>16</sup> Simon, «The faith of a democrat», 9.

<sup>17</sup> Simon, «The faith of a democrat», 9.

<sup>18</sup> Ernest Simon, «Scandinavian speech», November 12, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/4.

whole people, can be relied on to keep in the forefront of its programme the welfare of the common man». <sup>19</sup>

Since the ultimate power must be in the hands of the people, Simon made a further argument that «a democracy is a State in which public opinion ultimately governs». <sup>20</sup> More significantly, he continued, «it must be a public opinion formed after full and free discussion». <sup>21</sup> As he expounded, democrats believed that «no man is wise enough to be allowed to impose what he considers “good” government on the people», and «wisdom in public affairs comes only from full and free discussion of all concerned». <sup>22</sup> Therefore, he defined democracy as «a method of government», a method «adopted by those who wish to give the fullest opportunity to every citizen to contribute what he can to public opinion, and so to determining the action of the government». <sup>23</sup> In essence, he added, democracy was «the method of reaching agreement by discussion and persuasion rather than by force». <sup>24</sup> Simon believed that «a form of government based on discussion and the search for common agreement, allowing the maximum of freedom and using the minimum of coercion», would «provide such conditions, material and spiritual, as to render possible the good life for every citizen». <sup>25</sup> Moreover, only through such a method of government, Simon noted, could democratic values be expressed. <sup>26</sup> As he illustrated, «The most fundamental difference between the democrat and the dictator lies in their respective attitudes to public discussion of public matters». <sup>27</sup> While in a dictatorship, «criticism or discussion of the dictator’s “truth” is the greatest crime a man can commit», in a democracy, the truth must be sought for by «full and free discussion» and «constructive criticism is the greatest service a citizen can

<sup>19</sup> Simon, «The faith of a democrat», 8.

<sup>20</sup> Ernest Simon, «Speech by Sir Ernest Simon—The lag in main opinion», March 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/18/3.

<sup>21</sup> Simon, «Speech by Sir Ernest Simon—The lag in main opinion».

<sup>22</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>23</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>24</sup> Simon, «Scandinavian speech».

<sup>25</sup> «A liberate but not an educated populace», *Manchester Guardian*, November 15, 1937.

<sup>26</sup> Ernest Simon, *The Smaller Democracies* (London: Victor Gollancz Ltd, 1939), 180.

<sup>27</sup> Simon, «The faith of a democrat», 7.

render».<sup>28</sup> Based on this, Simon maintained that «the basis of democracy is, of course, freedom [...] and that freedom can only be obtained where there is free discussion».<sup>29</sup>

It is observable that Simon defined democracy mainly from a political perspective. As a liberal thinker, Simon contended that democracy only meant «political liberty» and did not involve «economic equality».<sup>30</sup> In an article Simon prepared for an inter-party conference, which was held by the AEC in Ashridge in July 1937, Simon argued that although every democrat must believe in the importance of economic security and a minimum standard of living, economic equality could not be regarded as an essential aspect of democracy given that a dictator would certainly destroy liberty but considerably increase economic equality.<sup>31</sup> This argument, which Simon mainly drew from Reginald Basset's book, *The Essentials of Parliamentary Democracy* (1935),<sup>32</sup> provoked a fierce debate during and after the conference. Clement R. Attlee, the leader of the Labour Party and a champion of social democracy, was strongly opposed to it. In his speech for the conference, Attlee contended that «liberal democracy based on economic inequality is not enough» and «democracy must extend right through every phase of human life».<sup>33</sup> He stated that he also wanted «freedom for the human spirit to grow», but «economic inequality is inimical to social justice and liberty».<sup>34</sup> As he put it, in England, freedom was «essentially attached to the possession of property».<sup>35</sup> In view of this, he criticized Liberals for not realizing sufficiently the conditions of freedom and argued in favour of «a freedom based on communal property and the rights of a citizen in an industrial democracy», that is, «economic equality».<sup>36</sup>

<sup>28</sup> Simon, «The faith of a democrat», 7.

<sup>29</sup> Ernest Simon, «Democracy and dictatorship», *Service in Life and Work*, 7 (28), (1938): 27-32 (p. 27).

<sup>30</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>31</sup> Simon, «The faith of a democrat», 8.

<sup>32</sup> Ernest Simon to Wright Robinson, July 25, 1935. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/14.

<sup>33</sup> C. R. Attlee, «Economic justice under democracy». In *Constructive Democracy*, ed. E. Simon (London: George Allen & Unwin Ltd., 1938), 113-124 (p. 114).

<sup>34</sup> Attlee, «Economic justice under democracy», 114.

<sup>35</sup> Attlee, «Economic justice under democracy», 116.

<sup>36</sup> Attlee, «Economic justice under democracy», 119, 123.

In a letter to Simon after the conference, G. D. H. Cole, a socialist and a member of the AEC's Council, also indicated that «I agree that economic equality in the strict sense need not be regarded as essential to democracy», but, he continued, «I regard it as essential, at the very least, that there should be no class living on unearned income inherited from a previous generation».<sup>37</sup> In fact, even those liberal thinkers within the AEC's Council did not give Simon's argument their full support. In an interview with Simon, the liberal economist, William Beveridge, reminded Simon that «if economic inequality goes too far [it] may overstrain and destroy the democratic machine», although Beveridge did oppose «absolute equality of income or even of opportunity».<sup>38</sup> The independent MP, Arthur Salter, also indicated that «While economic equality was not an indispensable feature of democracy, there was more democracy if there was more approach to economic and social equality».<sup>39</sup> Equally, the economist and advocate of the new liberalism, J. A. Hobson, held that although «complete equality of income and property is impossible and undesirable», «democracy must move towards greater equalization».<sup>40</sup> He pointed out that there was little concern over «those deep economic cleavages and demands which now play so dominant a part in democracy».<sup>41</sup> «The demands for economic equality, for State planning and control of key industries, for expansive social services and the finances which they involve», he continued, «transform the entire problem of democracy».<sup>42</sup> These criticisms reveal the unsettled and contestable character in terms of the definition of democracy in the 1930s, though Simon did attempt to find a consensus on this across political parties. This debate adds one more case to Helen McCarthy's question of Ross McKibbin's argument that in the 1930s the ruling definition of democracy was individualist.<sup>43</sup>

<sup>37</sup> G. D. H. Cole to Ernest Simon, October 7, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>38</sup> A Note by Ernest Simon, Comment on «The faith of a democrat» by W. Beveridge, July 11, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>39</sup> «Planning for democracy», *Manchester Guardian*, July 12, 1937.

<sup>40</sup> J. A. Hobson, «Book review: Constructive democracy», *The Citizen*, 6 (March 1938): 17-18 (p. 18).

<sup>41</sup> J. A. Hobson, «Analysis of democracy», *Manchester Guardian*, February 15, 1938.

<sup>42</sup> Hobson, «Analysis of democracy».

<sup>43</sup> Helen McCarthy, «Whose democracy? Histories of British political culture between the wars», *The Historical Journal*, 55 (1), (2012): 221-238; see also Ross McKibbin, *Classes and Cultures: England 1918-1951* (Oxford: Oxford University Press, 1998), 533.

More importantly, it is clear that many liberals of the time including Simon were no longer in favour of laissez-faire and individualism.

Faced with these criticisms, Simon responded in his note that he was not unaware of the harm poverty and insecurity could do to democracy.<sup>44</sup> In effect, he believed that, in a democracy, «as education improves the majority will demand more economic equality than is likely to be demanded or conceded in any other form of government».<sup>45</sup> However, instead of insisting that economic equality was essential to democracy, he indicated that «the only way in which in the long run a wise decision can be made as to what is the best economic system is by democratic methods of trial and error in response to a free and informed public opinion».<sup>46</sup> As he had explained to Cole earlier in 1934, «the future social order should depend on the convictions and desires of educated democrats, who would choose the kind of representatives they want and would bring pressure to bear on them to produce the kind of social order they wanted».<sup>47</sup> This chimed with what he had been advocating —the democratic method of government. His solution to this issue was also reflected in his approach towards citizenship education.

In principle, as a Liberal, Simon did not adhere rigidly to any socialist doctrine such as nationalization, but sought to deal practically with difficulties as they arose.<sup>48</sup> The flexible liberal approach was once explained by himself in his book, *Liberalism in Local Government* (1924). After nearly 12 years of membership of the Manchester City Council, including his service as Lord Mayor of Manchester in 1921-1922, he discovered that with respect to any extension of municipal trading, the Labour Party always supported it on principle, but for the Liberals, «the only principle they recognize is the obligation to give the best and cheapest service to the public».<sup>49</sup> In the so-called Yellow Book, *Britain's Industrial Future* (1928), which Simon, Walter Layton, and other liberal thinkers of the Liberal Summer School produced as a report of the Liberal Industrial

<sup>44</sup> Ernest Simon, «Economic democracy», August 20, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>45</sup> Ernest Simon to Ernest Barker, May 28, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/15.

<sup>46</sup> Simon, «Economic democracy».

<sup>47</sup> Ernest Simon to G. D. H. Cole, November 30, 1934. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/14.

<sup>48</sup> Ernest Simon, «Capitalism or socialism», [n.d., 1937s?]. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>49</sup> Simon, *Liberalism in Local Government*, 14.

Inquiry, this approach was also manifest. The report claimed that, with regard to the confronting positions of Individualism and Socialism, there was «no question of principle», but «one of degree, of expediency, and of method».<sup>50</sup> Some years later, during the Second World War, Simon actually campaigned for the nationalization of the whole land with a view to rebuilding Britain after the war.<sup>51</sup>

On this ground, Lancelot Hogben, a socialist and professor at the University of Aberdeen, once accused Simon of being too conservative.<sup>52</sup> In reply to Hogben, Simon explained that the difference between Hogben and himself was that Hogben was «certain that socialism is a good thing», but he himself only believed that «democracy is the best way of finding out whether or not socialism is a good thing».<sup>53</sup> Indeed, Simon was quite doubtful of socialism because he was «not sure that a completely socialistic system will necessarily work».<sup>54</sup> He was frank to Hogben that he did not know «how people are going to be selected for jobs under socialism», and «how the incentives to production will work». Above all, «there is no evidence whatever how the production under socialism will compare with that under capitalism».<sup>55</sup> Even so, it did not follow that Simon intended to maintain the existing social order. As he claimed earlier in his diary, «My political aim is to give the best chance to every child, and to remove the excessive inequalities of today».<sup>56</sup> Thus, he wrote a letter to Hogben, stressing that:

I have spent about half my time during the last thirty years trying to change and improve things —housing, local government, education, etc., in fact, in your words, to increase «liberties», and I flatly refuse to accept the label even from you as a supporter of the status quo.<sup>57</sup>

<sup>50</sup> *Britain's Industrial Future: Being the Report of the Liberal Industrial Inquiry of 1928* (London: Ernest Benn Ltd, 1928), 456.

<sup>51</sup> Ernest Simon, «The rebuilding of Britain: Plan it now», *Manchester Guardian*, January 30, 1941; Ernest Simon, *Rebuilding Britain—A Twenty Year Plan* (London: Victor Gollancz Ltd, 1945), 170.

<sup>52</sup> Lancelot Hogben to Ernest Simon, September 30, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>53</sup> Ernest Simon to L. Hogben, October 8, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>54</sup> Ernest Simon to L. Hogben, October 8, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>55</sup> Ernest Simon to L. Hogben, October 8, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>56</sup> Ernest Simon's diary, February 27, 1925. Ernest Simon papers, GB127, M11/11/5 addnl.

<sup>57</sup> Ernest Simon to L. Hogben, October 13, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.



Between June and December in 1938, Simon's visits to several small countries where democracy was successful, especially in Denmark, Sweden and Norway, also reinforced his belief that economic equality was not fundamental to democracy. Simon indicated that the socialist parties in three countries all became moderate and practical when they formed the government.<sup>58</sup> He emphasized that «None of them has made any attempt at the socialization of industry, but they have all endeavored step by step, by practical measures, to raise the standard of living, to check monopoly, exploitation and abuse».<sup>59</sup> Moreover, they «have always put democracy first in the sense that [...] they have endeavored to get agreement by allowing full discussion on each practical proposal, and by reasonable compromise».<sup>60</sup> Hence, in his view, the success of these countries was not due to socialism, but due to democracy. As he stated to Beatrice Webb, «these countries are working very much on the lines of the Liberal Yellow Book, encouraging but controlling capitalist production, and using its taxable capacity for the public benefit, and working step by step, by whatever means at any given moment seem best, towards a juster [sic] social order».<sup>61</sup>

The democratic approach towards a better social order was emphasized by Simon. In refuting Marxist-Socialists' claim that «violent revolution is the only possible way of getting rid of capitalism», Simon indicated that in Britain the power and wealth of land-owning classes had progressively diminished in the 1830s and 1840s without violence.<sup>62</sup> For Simon, «The vital difference between the Marxist and the democrat is that the former is a pessimist who has no sufficient faith in the goodwill and common sense of the ordinary man to build up a just economic order».<sup>63</sup> This faith would involve «an optimistic faith in humanity», a faith that «given freedom and power, men will educate one another, will develop traditions and habits of friendly co-operation, and will in the long

<sup>58</sup> Ernest Simon, «The socialist parties of Scandinavia and England», January 21, 1939. Ernest Simon papers, GB127, M11/16/57.

<sup>59</sup> Simon, «The socialist parties of Scandinavia and England».

<sup>60</sup> Simon, «The socialist parties of Scandinavia and England».

<sup>61</sup> Ernest Simon to Beatrice Webb, January 3, 1939. Ernest Simon papers, GB127, M11/16/57.

<sup>62</sup> Simon, «Economic democracy»; Ernest Simon, «Peaceful change in democracy», February 3, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>63</sup> Simon, «Economic democracy».

run produce a social order which will give the best possible opportunity of the good life for all». <sup>64</sup> Based on this faith, Simon once wrote to his younger son, Brian, to persuade him not to commit himself definitely and publicly to Communism without very serious consideration. In Simon's view, communism was a creed which did «base itself in class warfare and in deliberate violent revolution», and abandoned «the ideal of democracy, of progress by reason and persuasion which constitutes the greatest triumph». <sup>65</sup> As Simon observed in Moscow, although the Bolshevik régime «may well have been the quickest available method of arriving at what democrats would regard as a high standard of civilization», this had led to «the ruthless suppression of all criticism and protest» and «the callous treatment of those who get in the way». <sup>66</sup> Hence, he concluded that «a just social order may be arrived at by democratic methods and in no other conceivable way». <sup>67</sup>

## CITIZENSHIP IN A LIBERAL DEMOCRACY

As stated above, for Simon, the success of democracy presupposed that the common man had enough goodwill and common sense. Hence, he argued that the first quality that a citizen should possess was «a sense of good neighbourliness». <sup>68</sup> This implied «a deep concern for the good life of his fellows», «a sense of social responsibility», and «the will to sink his own immediate interests and the interests of his class in the common good: to do his full share in working for the community». <sup>69</sup> Simon indicated that a democrat's philosophy should contain «a large element of love of his neighbour» because he was convinced that «If democracy is to survive, democrats must actively serve their fellows». <sup>70</sup> Simon's belief was reflected in his expectations for his sons, Roger and Brian. In a

<sup>64</sup> Simon, «The faith of a democrat», 6, 13.

<sup>65</sup> Ernest Simon to Brian Simon, January 9, 1935. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/10.

<sup>66</sup> Ernest Simon, *Moscow in the Making* (London: Longmans, Green and Co., 1937), 226-227.

<sup>67</sup> Simon, «Economic democracy».

<sup>68</sup> Ernest Simon, «Educating our masters», April 21, 1938 (For the A.M.A. Journal). Ernest Simon papers, GB127, M11/17/5b.

<sup>69</sup> Ernest Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», in *Training for Citizenship*, eds. E. D. Simon and E. M. Hubback (London: Association for Education in Citizenship, 1935), 7-16 (p. 13).

<sup>70</sup> Simon, «The faith of a democrat», 12.

letter to Brian, Simon noted that «one of the things that matters to us most in the world is to see you well started before we die in some career in which you can make yourselves useful to your fellow men».<sup>71</sup> In addition, Simon also emphasized the value of voluntary organizations in this respect. In his visit to the Scandinavian countries, he pointed out that, as the Lord Mayor of Manchester, he had to preside at meetings of all the charitable organizations in Manchester and thus had «an unequalled opportunities of learning how far the democratic voluntary principle has been carried in England».<sup>72</sup> In these voluntary organizations, he highlighted, «thousands of citizens undertake public work of this kind with no reward or publicity, simply from a sense of responsibility for public work and for the general welfare of the whole of their fellow citizens», which, for him, was «the reality of our [Britain's] democracy».<sup>73</sup> As the English philosopher and exponent of Liberalism J. S. Mill indicated, voluntary associations were a demonstration of public spirit in England.<sup>74</sup> Following this tradition of liberal democracy, according to McCarthy, the vision of voluntary associations as schools of citizenship became even more prominent between the wars, since it was more essential to cultivate public-spirited citizens after the franchise extensions of 1918 and 1928.<sup>75</sup>

In accordance with his faith of democracy mentioned above, Simon also argued that «The citizen of democracy must also be a man of independent judgment, he must respect the individualities of others and therefore be tolerant of opinions in conflict with his own, [and] he must prefer methods of discussion and persuasion to methods of force».<sup>76</sup> Simon pointed out that democratic citizens' chief virtues were «inde-

<sup>71</sup> Ernest Simon to Brian Simon, January 4, 1934. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/1/11. On how Simon educated his sons in liberal values and active citizenship to prepare them for public life, see Gary McCulloch and Tom Woodin, «Learning and liberal education: The case of the Simon family, 1912-1939», *Oxford Review of Education*, 36 (2), (2010): 187-201.

<sup>72</sup> Simon, «Scandinavian speech».

<sup>73</sup> Ernest Simon, «Democracy in Manchester», December 4, 1939. Ernest Simon papers, Manchester Central Library Archives, GB127, M11/17/6.

<sup>74</sup> J. S. Mill, «Centralization», in *Collected Works of John Stuart Mill Vol. XIX (Essays on Politics and Society)*, ed. J. M. Robson (Toronto: University of Toronto Press, 1977), 579-613 (p. 603).

<sup>75</sup> Helen McCarthy, «Associational voluntarism in interwar Britain», in *The Ages of Voluntarism: How We Got to the Big Society*, eds. M. Hilton and J. McKay (Oxford: Oxford University Press, 2011), 47-68 (pp. 53-54).

<sup>76</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 13.

pendence» and «love of liberty», which made them very different from citizens of Fascism, that is, «docile, self-sacrificing, unthinking followers of their leader». <sup>77</sup> The citizen must also «love truth» and «desire to seek it no matter how great the difficulties [are] in the way». <sup>78</sup> As Simon observed, the citizens of the smaller democracies he visited in 1938 did have the character of freedom since they were «independent peoples, loving and insisting on freedom» and they were «free to speak their minds frankly, to criticize and oppose the government». <sup>79</sup>

Apart from a love of freedom and truth, Simon emphasized further that «One of the chief virtues of the citizen of democracy is activity». <sup>80</sup> It is often supposed that Simon was proposing passive democratic citizenship rather than active and participative democratic citizenship because citizens only had to engage in voting. However, a democratic citizen, he stressed, «must take some active part in public affairs; both because his help is needed and because experience is an essential part of judgment». <sup>81</sup> A citizen's activities may include «to join a party, take an active share in choosing and electing a good candidate both locally and nationally», and «to do one's share in forming public opinion in all ways open to one». <sup>82</sup> Simon believed that a democratic citizen «must help to build up a tradition like that of the Athenians, who, in the words of Pericles, considered a man who took no part in public affairs "not as quiet, but as useless"». <sup>83</sup> The strong influence of ancient Greece as an exemplar for democratic ideals also found expressions in the ideas of Victor Gollancz, a socialist publisher and a chief promoter of the Left Book Club (LBC), a left-wing organization for citizenship education. <sup>84</sup>

Since citizens of democracy must be free thinkers and active actors, Simon argued that they also needed certain intellectual qualities. For

<sup>77</sup> Ernest Simon, «Can we educate for citizenship? What qualities should a citizen have? », [n.d., 1930s?]. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>78</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>79</sup> Simon, *The Smaller Democracies*, 178.

<sup>80</sup> Ernest Simon, «The citizen's activities», [n.d.]. Ernest Simon papers, GB127, M11/18/3.

<sup>81</sup> Simon, «The citizen's activities».

<sup>82</sup> Simon, «The citizen's activities».

<sup>83</sup> Simon, «The need for training for citizenship», 11.

<sup>84</sup> Gary McCulloch, «Teachers and missionaries: The left book club as an educational agency», *History of Education*, 14 (2), (1985): 137-153 (p. 148).

example, they must have «habits of clear thinking» so as to «acquire the power to recognize their own prejudices» and to «discuss political and economic questions with the same calm, the same desire to understand the other person's position, and the same precision and absence of over-statement, as they would discuss a problem in mathematics».<sup>85</sup> In order to build up a sound judgment on public affairs, they must also acquire «some knowledge both of the world of today and of the history of its development; of politics, of economics, of geography, of biology, and the social sciences generally».<sup>86</sup> Furthermore, they must be «interested in the affairs of the modern world».<sup>87</sup> Simon noticed that citizens of the time devoted less time to public affairs because public affairs had become more difficult to understand and amusement had become more attractive and easier than before.<sup>88</sup> As Brad Beaven and John Griffiths indicate, in the 1930s, «a considerable number of working-class males were lulled into apathy, too consumed with the world of film fantasy to embrace their democratic duties as British citizens».<sup>89</sup> The cinema, Andrew Davies explains, was seen as providing a dream world which allowed them to forget their hardships.<sup>90</sup> In the light of this, Simon stressed that «we cannot, even in the best democracy, expect everybody to take an active interest in public affairs», but «unless the great majority do so [...], we can never hope to succeed in the most difficult task before mankind; the building of a just and efficient social order».<sup>91</sup>

Inevitably, an objection which was often made to Simon's ideals was that «the modern world is so complex and difficult that the ordinary citizen cannot hope to understand it, and that we must therefore abandon

<sup>85</sup> Simon, «The need for training for citizenship», 12.

<sup>86</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 14.

<sup>87</sup> Ernest Simon, «The problem of transfer», in *Education for Citizenship in Secondary Schools*, eds. E. D. Simon and E. M. Hubback (London: Oxford University Press, 1935), 11-24 (p. 13).

<sup>88</sup> Ernest Simon, «Citizen of democracy: Leisure and amusement», [n.d., 1930?]. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>89</sup> Brad Beaven and John Griffiths, «Creating the exemplary citizen: The changing notion of citizenship in Britain 1870-1939», *Contemporary British History*, 22 (2), (2008): 203-225 (p. 217).

<sup>90</sup> Andrew Davies, «Cinema and broadcasting», in *Twentieth-Century Britain: Economic, Social and Cultural Change*, ed. P. Johnson (London: Longman, 1994), 263-280 (p. 278).

<sup>91</sup> Simon, «The faith of a democrat», 12.

democracy, and leave government to dictators or experts».<sup>92</sup> In answer to this, Simon admitted that «the average voter can never be expected to form a useful opinion on the many detailed and complex issues of modern politics and economics».<sup>93</sup> However, Simon reminded his opponents that «politicians can only govern in a democracy as public opinion allows them».<sup>94</sup> Thus, even the ordinary voter should have a sound opinion «on the broad issues of policy» so that he/she could help to «build up a responsible and effective public opinion» and to demand that the job should be done by the government.<sup>95</sup> Simon indicated that the history of working-class housing in Britain during the interwar years provided the best illustration of the working of public opinion. The public, he explained, «has understood nothing more than a general demand for houses» since there had been «pressure to spend money on housing».<sup>96</sup> In the light of this, Simon maintained that the average voter should acquire «a conviction [...] that poverty must be abolished; that [a] child must grow up healthy, well fed, well housed, in beautiful surrounding, and must be given the best possible education».<sup>97</sup> «For the actions of Parliament depend on public opinion; only if our citizens constantly demand and work for progress, will our government be enabled to lead us in building up a just social order» he stressed.<sup>98</sup>

Apart from judging on measures, Simon claimed that the average man should also «judge wisely on men».<sup>99</sup> This was especially important for Simon as franchise had been extended to all men and women over the age of 21 who met minimum property qualifications (i.e. tenants or owners

<sup>92</sup> Ernest Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*), June 18, 1934. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/15a.

<sup>93</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 14.

<sup>94</sup> Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*).

<sup>95</sup> Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*); Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 14.

<sup>96</sup> Ernest Simon, «Twenty years of housing», December 7, 1939. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/6.

<sup>97</sup> Simon, «Can we educate for citizenship? What qualities should a citizen have?»; Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 14.

<sup>98</sup> Ernest Simon, «Suggested manifesto on the teaching of democracy in schools» to be signed by vice-presidents of the AEC, [n.d., December, 1937]. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>99</sup> Ernest Simon, «Can the citizen judge men and measures?», March 2, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/18/3.

of property and paying local rates) since 1928.<sup>100</sup> As he contended, «Democracy is based on the assumption that the average citizen will, given a reasonable political and economic system, reasonable education and reasonable leadership, be capable of giving a sensible vote on men and measures».<sup>101</sup> Hence, he stressed that a further quality which the citizens of democracy must possess was «the capacity to choose a good representative and to trust him when chosen».<sup>102</sup> That is, the citizens should have «the power to appreciate the value of wisdom and integrity in public representatives, and a willingness to trust and follow leaders possessing these qualities».<sup>103</sup> Simon affirmed that «failure to elect the best men as political leaders and to respect and follow them is a failure of democracy».<sup>104</sup> On the other hand, a leader of democracy should also have «such knowledge and experience and such power of clear thinking, as will enable him to form sound judgments on the main problems of policy».<sup>105</sup> More importantly, as Simon stated, the leader should have «the energy, initiative and personality necessary to leadership, along with the power to put his mind into a common pool».<sup>106</sup> Compared to dictatorship, Simon believed that «only the intelligence and open-eyed co-operation of leader and led can create a leadership that is both stable and progressive».<sup>107</sup> For successful working of democracy, each citizen of democracy should take on their own duty and to cooperate with each other in public affairs.

## THE CASE FOR A NEW EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP

In order to produce citizens with the required moral and intellectual qualities, Simon proposed to form a national body (a Council or Sub-

<sup>100</sup> Pat Thane, «The impact of mass democracy on British political culture, 1918-1939», in *The Aftermath of Suffrage*, eds. Julie V. Gottlieb and R. Toye (New York: Palgrave Macmillan, 2013), 54-69 (pp. 57-58).

<sup>101</sup> Ernest Simon, «Public opinion: Analysis of the share of individuals», February 2, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/18/3.

<sup>102</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 15.

<sup>103</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 15.

<sup>104</sup> Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*).

<sup>105</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>106</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>107</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 13.



ject-Association) to advocate training for citizenship and the Association for Education in Citizenship (AEC) was thus established in May 1934.<sup>108</sup> In effect, the AEC was not the sole pressure group calling for citizenship education in England. In the early twentieth century, since training in citizenship of the time was characterized primarily as religious or moral training, the Moral Instruction League, which began in 1897, became the Moral Education League in 1909, the Civic and Moral Education League in 1916, and finally the Civic Education League in 1918, had been advocating civics and citizenship teaching until the early 1920s.<sup>109</sup> Partly due to its effort, in 1932, Simon did observe that some elementary schools of the time gave lessons in civics to the older boys and girls, which were mainly descriptive and aimed at teaching the child something about his own town, and how local and national government was carried, and arranged visits to municipal activities.<sup>110</sup> According to Tom Hulme, Simon's book, *A City Council from Within* (1927), was even used in civic classes in Manchester.<sup>111</sup> Nevertheless, the impact of the League was short-lived and sporadic, and, more importantly, it did not succeed in influencing the conservative mindset of the Board of Education.<sup>112</sup> For example, the Hadow Report on *The Education of the Adolescent* (1926), questioned the necessity for civics or citizenship and preferred indirect teaching through the subject of history, for, it claimed, «a little consideration of the responsibilities and duties of the individual towards the community in which he lives will show that they arise out of conditions which are historic in character».<sup>113</sup>

Hence, in the 1930s, Simon still complained that «There is practically no definite teaching designed to educate the child as a future voter».<sup>114</sup>

<sup>108</sup> «Formation of council for education for citizenship», in E. D. Simon and E. M. Hubback, *Education for Citizenship* (London: Association for Education in Citizenship, n.d.; 1934?), 28; «Education in citizenship: A new association», *Manchester Guardian*, May 17, 1934.

<sup>109</sup> Peter Brett, «Citizenship education in England in the shadow of the Great War», *Citizenship Teaching and Learning*, 8 (1), (2013): 55-74 (pp. 61-64).

<sup>110</sup> [No author, Ernest Simon?], «Vocational training for citizenship», August 30, 1932. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>111</sup> Tom Hulme, «Putting the city back into citizenship: Civics education and local government in Britain, 1918-45», *Twentieth Century British History*, 26 (1), (2015): 26-51 (p. 44).

<sup>112</sup> Brett, «Citizenship education in England in the shadow of the Great War», 64.

<sup>113</sup> Board of Education, *Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent* (London: HMSO, 1926) (Hadow Report), 196.

<sup>114</sup> [No author, Ernest Simon?], «Vocational training for citizenship».

As Simon pointed out later, «democrats still make the assumption [...] that a liberal education is enough».<sup>115</sup> They assumed that:

Since the quality of the citizen is determined by his whole character, we can best attain our desired end by the indirect method of endeavoring to turn out young people sound in body and mind, equipped both with the tools that will enable them to earn a living and with some knowledge of the cultural and ethical inheritance of civilization.<sup>116</sup>

Simon objected to this and indicated that the greatest obstacle to citizenship education was the attitude that «education for citizenship should be indirect».<sup>117</sup> As he explained, «this generally means that the qualities required for a citizen, as sketched above, are not to be taught but, on the other hand, are expected to emerge from the general influence and attitude and from casual allusions of the teacher».<sup>118</sup> In disputing this, Simon reminded his contemporaries that «This political world is so complex and difficult that it is essential to train men just as consciously and deliberately for their duties as citizens as for their vocation or profession».<sup>119</sup> In other words, a «more effective and direct education for citizenship» was needed.<sup>120</sup>

Despite this, as far as moral qualities are concerned, Simon argued that moral teaching «must always be mainly indirect».<sup>121</sup> As the secretary of the AEC, Eva Hubback, explained, «the scope for direct ethical teaching and discussion is limited».<sup>122</sup> Simon once noted to his son Brian that «I am now beginning to think that the real difficulty in educating citizens is to produce the right kind of moral outlook», especially «sympathy and

<sup>115</sup> Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*).

<sup>116</sup> Simon, «The need for training for citizenship», 9.

<sup>117</sup> Ernest Simon, «Education for democracy», *Political Quarterly* (July-September, 1934): 307-322 (p. 320).

<sup>118</sup> Simon, «Education for democracy», 320.

<sup>119</sup> Simon, «The need for training for citizenship», 11.

<sup>120</sup> Simon, «The case for training for citizenship in a democratic state», 16.

<sup>121</sup> Ernest Simon, «Direct or indirect E. For C. », January 19, 1938. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>122</sup> Eva Hubback, «Education for citizenship in the school», *The Citizen*, 4 (July 1937): 24-27 (p. 25).

understanding with one's fellow men».<sup>123</sup> In this respect, Simon believed that literature such as John Galworthy's *Caravan* (1925) would «help one to understand one's fellow men and lead one towards sympathy and away from Hitlerism, violence and intolerance».<sup>124</sup> Other virtues like unselfishness, courage, and self-control should be taught, he argued, «mainly by example at home and in the school, but also affected by the kind of teaching of literature, history, etc.».<sup>125</sup> Apart from this, he also admitted to his older son Roger that in developing education for citizenship, «The side we are weakest on is the moral one».<sup>126</sup> He believed that «Fundamentally by far the most essential aspect of the whole thing is what kind of religion or philosophy of life men and women have»<sup>127</sup> In a letter to his brother, Simon stated that «a man's religion or philosophy should make him take an active interest in the welfare of his fellows».<sup>128</sup> That would be «a religion of the welfare of mankind», he indicated.<sup>129</sup> Hence, «ideals or philosophy of life» were indispensable and Simon maintained that they should be «mainly taught indirectly by example», but «considerable influence specially [sic] of religion and again of history and literature» should also be taken into account.<sup>130</sup> Clearly, as Susannah Wright indicates, Simon himself was an agnostic and he substituted fundamental beliefs like «a duty to work for the common good» and «equal opportunity for all to attain the maximum development of faculty and desire» for the Christian faith. However, facing the debates within the AEC over how far the ideals of democratic citizenship should be either religious or humanist in nature, he did not deny the potential importance of religion in citizenship education, though what he meant by «religion» was not necessarily

<sup>123</sup> Ernest Simon to Brian Simon, August 17, 1934. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/1/19.

<sup>124</sup> Ernest Simon to Brian Simon, August 17, 1934. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/1/19.

<sup>125</sup> Simon, «Direct or indirect E. For C.».

<sup>126</sup> Ernest Simon to Roger Simon, November 5, 1935. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/10.

<sup>127</sup> Ernest Simon to Roger Simon, November 5, 1935. Brian Simon papers, UCL IOE Archives, SIM/4/5/10.

<sup>128</sup> Ernest Simon to Ingo Simon, September 22, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/4.

<sup>129</sup> Ernest Simon to Brian Simon, December 15, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/5.

<sup>130</sup> Simon, «Direct or indirect E. For C. ».

Christianity.<sup>131</sup> In view of this, to assert that Simon's approach to citizenship education was completely secular and that religion played no role in it, as previous historians often do, would be somewhat misinterpreting his ideas.

While moral teaching was mainly indirect, Simon argued that the teaching of intellectual qualities should always be direct. In terms of interest in the affairs of the modern world, Simon indicated that «there is no transfer from unrelated subjects to the social sciences» and «the only way to interest pupils in the modern world is to study public affairs».<sup>132</sup> Similarly, «the vast mass of knowledge required in order to form sound judgments on public affairs can only be taught directly».<sup>133</sup> As he explained, «politics cover a field of the utmost complexity» and thus «it is clear that sound political judgment cannot be acquired without at least as much direct training as is needed in other fields».<sup>134</sup> Apart from politics, there should also be direct teaching in civics and economics.<sup>135</sup> With regard to clear thinking, Simon maintained that «in order to judge seriously in the complex affairs of today, direct instruction in such thinking in the social sciences is essential».<sup>136</sup> This was because, he noted, economic thinking, which was quantitative thinking and involved political and moral arguments, differed from the simpler kind of clear thinking required in languages and in science.<sup>137</sup> Moreover, thinking without the interference of prejudice and emotion, he illustrated, could «best be studied in the social sciences where they constantly arise».<sup>138</sup> On this ground, Simon proposed that social sciences including civics, politics and economics should be introduced into curriculum as separate subjects in elementary and secondary schools, «especially during the last year or two of the student's career».<sup>139</sup>

<sup>131</sup> For more on Simon's view of religion, see Susannah Wright, *Morality and Citizenship in English Schools* (Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017), 181.

<sup>132</sup> Simon, «The problem of transfer», 21.

<sup>133</sup> Simon, «Direct or indirect E. For C. ».

<sup>134</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>135</sup> «Education under the dictators: Sir Ernest Simon and a new menace», *Times*, April 25, 1935.

<sup>136</sup> Simon, «Direct or indirect E. For C. ».

<sup>137</sup> Simon, «The problem of transfer», 22.

<sup>138</sup> Simon, «The problem of transfer», 23.

<sup>139</sup> Simon, «The need for training for citizenship», 12.

Simon was clear that «the years from sixteen to eighteen are the most fertile for teaching citizenship».<sup>140</sup> However, in the 1930s, the majority of pupils had to leave schools at the age of 14 and had no further formal education. In Simon's estimation, in 1932, if definite teaching in economics was postponed until the years 16 to 18, it would only be enjoyed by 1.2% of the school population.<sup>141</sup> In that case, the majority of pupils would leave schools without any direct training in citizenship. Worse still, after leaving schools, the young people also hardly obtained knowledge about politics, economy and civics. As Selina Todd indicates, despite the fact that the membership of youth organizations like the Boy Scouts and Girl Guides peaked in the interwar period, only a minority of the young people took part in political activities.<sup>142</sup> Although the major political parties all had youth wings and some young people were involved in the trade union movement and the Co-operative Movement, young people's major interests were clearly dancing, the cinema and courting.<sup>143</sup> Undoubtedly, Simon was clear that the task of the teachers would be made easier if the length of compulsory full-time education were extended and if it were followed by part-time education up to the age of 18, which he strongly supported.<sup>144</sup> Simon emphasized that only in these circumstances could they «be able really to educate the average boy and girl to take an intelligent interest in public affairs».<sup>145</sup> Despite this, Simon believed that even under existing conditions, a good start should be possible.<sup>146</sup> Sharing Simon's view, Hubback suggested that at senior and central schools, which provided education for pupils between the ages of 11 and 14 or 15, «courses in public affairs should be taken for at least a year, preferably as near as possible to the end of school life».<sup>147</sup> As for

<sup>140</sup> Simon, «Education for democracy» (Article for *The New Statesman and Nation*).

<sup>141</sup> [No author, Ernest Simon?], «Vocational training for citizenship», August 30, 1932. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>142</sup> Selina Todd, «Flappers and factory lads: Youth and youth culture in interwar Britain», *History Compass*, 4 (4), (2006): 715-730 (pp. 719-720).

<sup>143</sup> Todd, «Flappers and factory lads: Youth and youth culture in interwar Britain», 720, 725.

<sup>144</sup> Ernest Simon, «The aims of education for citizenship», In *Education for Citizenship in Secondary Schools* (London: Oxford University Press, 1935), 1-10 (p. 10).

<sup>145</sup> Ernest Simon to L. J. Cadbury, June 5, 1935. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/14.

<sup>146</sup> Simon, «The aims of education for citizenship», 10.

<sup>147</sup> Eva Hubback, «Method of training for citizenship», in *Training for Citizenship*, eds. E. D. Simon and E. M. Hubback (London: Association for Education in Citizenship, 1935), 17-48 (p. 27).

secondary schools, these courses could be taken in the fifth or be left to the sixth-form stage.<sup>148</sup>

Unsurprisingly, Simon had to face the criticism that direct teaching in politics, economics, and civics would inevitably lead to propaganda or indoctrination of political or economic doctrines as happened in totalitarian countries. In dealing with this, Simon reminded teachers not to forget that «no child can be shielded from propaganda outside school hours». <sup>149</sup> Indeed, as Adrian Bingham points out, the circulation of daily newspapers doubled in the twenty years after 1918 and by 1939 over seventy percent of households possessed a wireless licence. <sup>150</sup> The growth of mass media like newspapers and radio broadcasting in the interwar period and the increasing penetration of the media into the everyday life of all social classes had made children more susceptible to propaganda. Hence, Simon stressed that if children were to be so educated that they would ultimately be able to judge wisely in public affairs, teachers should face up to the difficult problem of teaching controversial affairs and at the same time avoid propaganda. <sup>151</sup> For Simon, propaganda was «the dogmatic inculcation of beliefs». <sup>152</sup> The democratic method of education was «the exact opposite of propaganda; to encourage study and independent thought, to put the fact before the pupil, and help him to learn to think clearly, to understand the foundation of the society in which he lives». <sup>153</sup>

In this view, Simon argued that when facing the contention between capitalism and socialism, teachers should merely «teach facts» and «put the arguments on both sides of a case as impartially as possible». <sup>154</sup> By means of distinguishing opinions from facts, not only could teachers avoid prejudice, but pupils could also be taught to see through humbug and propaganda. Clearly, Simon's approach to controversial issues

<sup>148</sup> Hubback, «Method of training for citizenship».

<sup>149</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>150</sup> Adrian Bingham, «An organ of uplift?: The popular press and political culture in interwar Britain», *Journalism Studies*, 14 (5), (2013): 651-662 (p. 651).

<sup>151</sup> Ernest Simon, «Propaganda and education» (Memo No.1), [n.d., 1937?]. Ernest Simon papers, GB127, M11/18/1.

<sup>152</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>153</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>154</sup> Simon, «Propaganda and education».

reflected his faith in liberal democracy and was distinct from the American left-wing educationist G. S. Counts. In his well-known work, *Dare the School Build a New Social Order?* (1932), Counts agreed that «there must be no deliberate distortion or suppression of facts to support any theory or point of view».<sup>155</sup> Despite this, he emphasized that «Neutrality with respect to the great issues that agitate society, while perhaps theoretically possible, is practically tantamount to giving support to the forces of conservatism».<sup>156</sup> Thus, he claimed that teachers should not fear «imposition», but should assume social responsibilities and give to children a vision of a democratic society.<sup>157</sup> Similarly, Simon's approach differed from that of Gollancz and the Left Book Club (LBC). As Gary McCulloch has shown, Gollancz's central ambition was «to use political education to create enlightened social leadership and spread the message of socialism»<sup>158</sup>. For Simon, the LBC's approach was considerably anti-democratic. Therefore, he declined to speak at a rally under the auspices of the LBC in 1937<sup>159</sup>. Moreover, by avoiding active association with causes identified as left-wing, Simon could ensure that support for the AEC was cross-party and less one-sided politically.<sup>160</sup>

It is often misunderstood by historians that, for Simon, «direct education for citizenship» was equivalent to direct teaching of social sciences as separate subjects in the curriculum. In fact, Simon also considered teaching through existing subjects to be «direct» as long as the courses were deliberately and properly planned.<sup>161</sup> Simon emphasized that «training for citizenship is not a matter of an occasional lesson in politics or economics or current events».<sup>162</sup> Instead, he continued, «every subject can be taught in such a way as to be of great value to the future citizen».<sup>163</sup> Thus, he argued, «the arithmetic lesson can be most effec-

<sup>155</sup> George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978), 9 (Originally published in 1932).

<sup>156</sup> Counts, *Dare the School Build a New Social Order?*, 51.

<sup>157</sup> Counts, *Dare the School Build a New Social Order?*, 20-21, 34-37.

<sup>158</sup> McCulloch, «Teachers and missionaries: The left book club as an educational agency», 139.

<sup>159</sup> McCulloch, *Educational Reconstruction*, 98.

<sup>160</sup> McCulloch, *Educational Reconstruction*, 97.

<sup>161</sup> Simon, «Education for democracy», 320.

<sup>162</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>163</sup> Simon, «Educating our masters».



tively used to clarify the problems of politics and economics». <sup>164</sup> He also complained that classics, history, and geography had been made «too abstract, with no relation to present-day life». <sup>165</sup> He once mentioned to his aunt that «I am getting converted to the view that a study of Greek life and thought is probably the best line of approach to understanding the world». <sup>166</sup> Plato and Aristotle constantly had thoughts about «all the fundamental problems concerned with citizenship», but he lamented that what he had devoted ten years to was all linguistic, which for him, was «almost completely useless». <sup>167</sup> Moreover, in Simon's view, history should also be «relevant to the understanding of the present and the future». In this view, he argued that citizens should learn modern history. <sup>168</sup> Moreover, the history of civilization and the development of the human mind should also be taught so that citizens could «appreciate what the search for truth has been done for humanity, how this has depended on freedom, [and] how this in its turn depends on democracy». <sup>169</sup> In so doing, Simon believed that democrats «need not even teach dogmatically that democracy and liberty are good things». <sup>170</sup>

Simon was not exceptional in recognizing the value of history for citizenship. Cyril Norwood, Headmaster of Harrow School from 1926 to 1934, argued in a speech that in secondary schools, «the last two years at any rate should be an earnest attempt to bring clearly into the minds of the children an outline of the world's history from 1760 to 1934, so that they may understand how the modern world has been shaped». <sup>171</sup> Besides this, Norwood also contended that geography teaching should focus on «the great food producing, the great raw material producing, areas of the world», «great centers of advanced scientific production», «great trade routes», and «great divisions of the human race». <sup>172</sup> Since

<sup>164</sup> Simon, «Educating our masters».

<sup>165</sup> «Education under the dictators: Sir Ernest Simon and a new menace».

<sup>166</sup> Ernest Simon to Mrs. Eckhard, November 9, 1935. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/2.

<sup>167</sup> Ernest Simon to Mrs. Eckhard, November 9, 1935. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/2.

<sup>168</sup> Ernest Simon, «The value of history», February 27, 1934. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/1b.

<sup>169</sup> Simon, «The value of history».

<sup>170</sup> Simon, «Can enthusiasm be expected from democrats?».

<sup>171</sup> Cyril Norwood, *The Curriculum in Secondary Schools* (London: Association for Education in Citizenship, [n.d., 1936?]), 6.

<sup>172</sup> Norwood, *The Curriculum in Secondary Schools*, 6.

these proposals were consistent with Simon's ideas, Simon conceived this as «an admirable and most challenging statement of a secondary school curriculum as a preparation for life».<sup>173</sup> More importantly, since Will Spens, chairman of the curriculum sub-committee of the Spens Committee on secondary education, told Simon that he was thinking very much along Norwood's line, Simon was anxious to republish Norwood's speech as a pamphlet.<sup>174</sup>

In addition to Norwood's speech, Simon also gave oral evidence to the Spens Committee to emphasize that «it is important that in the last years of school life the pupil should also receive direct instruction in citizenship through courses in politics, economics or public affairs», though much could be done through the ordinary subjects of the curriculum, especially geography and history.<sup>175</sup> Despite this, the Spens Report suggested that «study of the issues involved in national and international politics must in the main come at a later age».<sup>176</sup> This suggestion implies that, as Simon had warned, the majority of pupils would leave school without any direct teaching in economics, politics or civics. Furthermore, according to the report, during their education, information about national and international affairs and about local government should be taught through recent history simply «as arising from it».<sup>177</sup> The suggestions in the Spens Report were in accordance with Fred Clarke's ideas of citizenship. As the director of the Institute of Education London, Clarke also gave a speech at the conference in Ashridge. He asked the audience to «guard against thrusting into the teaching of citizenship to your children something of which they have no experience».<sup>178</sup> He thought that it would be «unnecessary and unwise» for schools to «teach to boys and girls what

<sup>173</sup> Ernest Simon to Cyril Norwood, December 24, 1936. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/15.

<sup>174</sup> Ernest Simon to Spencer Leeson, December 30, 1936. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/15.

<sup>175</sup> Evidence to be given to the Consultative Committee of the Board of Education on July 18<sup>th</sup> 1935. Ernest Simon papers, GB127, M11/17/15a.

<sup>176</sup> Board of Education, *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools* (London: HMSO, 1938) (Spens Report), xxxvii.

<sup>177</sup> Board of Education, *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools*, xxxviii.

<sup>178</sup> «Education in citizenship: Ashbridge discussion on the schools' part», *Manchester Guardian*, July 13, 1937.

can be taught effectively only to adults».<sup>179</sup> In effect, for Clarke, citizenship education should be indirect. He once argued that «Citizenship is not like cookery, a technique; it is a life, and the whole range of education is needed for its production.».<sup>180</sup>

Due to the indirect approach displayed in the Spens Report, at the annual meeting of the Manchester branch of the AEC, Simon commented that the official attitude to citizenship education had still a long way to go.<sup>181</sup> Meanwhile, Simon also asked Shena Simon, who came to the meeting to discuss the Spens Report, whether a perfect administration could do more than ease the way for the right kind of teaching.<sup>182</sup> In fact, Shena Simon sat on the Spens Committee and put more emphasis on administrative recommendations than on curriculum. This was because, in her view, the removal of the inequalities in education system was the very foundation of education for democracy.<sup>183</sup> Shena Simon's view was shared by her mentor, R. H. Tawney. Tawney maintained that Simon failed to appreciate «the importance of whole environment, the class system, public schools, the short education, and that compared to all that the curriculum is of relatively no importance».<sup>184</sup> Indeed, at that time, Tawney argued that no other policies would be a «nobler symbol of a common citizenship» than the raising of the school-leaving to 15.<sup>185</sup> In addition, Tawney also noted that the co-existence of the public school system and the state school system resulted in «arrogance in the minority» and «a sense of inferiority in the majority», both of which were «inimical to good citizenship».<sup>186</sup> While agreeing with Shena Simon and Tawney that education for democracy could be impeded if pupils' opportunity to have access to education continued to be unequal, Simon insisted that the reform of citizenship education was also significant for a democratic

<sup>179</sup> Fred Clarke, «Training of the teacher», Ashridge, July 12, 1937. Clarke papers, UCL IOE Archives, FC/1/54.

<sup>180</sup> Fred Clarke, «An educator looks at the crisis», Address to the Canadian Club of Montreal, April 26, 1933. Clarke papers, FC/1/17.

<sup>181</sup> «Education in citizenship: A discussion of the Spens Report», *Manchester Guardian*, May 24, 1939.

<sup>182</sup> «Education in citizenship: A discussion of the Spens Report».

<sup>183</sup> «Education in citizenship: A discussion of the Spens Report».

<sup>184</sup> Ernest Simon to Eva Hubback, April 26, 1937. Ernest Simon papers, GB127, M11/14/15.

<sup>185</sup> R. H. Tawney, «Education in time of crisis», *Manchester Guardian*, August 17, 1939.

<sup>186</sup> R. H. Tawney, «The public schools». Memorandum to the Labour Party's Education Advisory Committee, January 1941. Tawney papers, LSE Archives, Tawney/II/50.

and just social order. As he believed, democracy would ultimately depend on each citizen's goodwill and common sense.

Simon's campaign for direct education for citizenship remained unchanged during the Second World War, though he had to take a number of official posts to provide war services.<sup>187</sup> After the Norwood Committee on Curriculum and Examinations in Secondary Schools was appointed in October 1941, the AEC submitted evidence to it. Due to the shortcomings in the Spens Report, the AEC's memorandum especially suggested that «an elementary study of descriptive economics and of public affairs [...] should be included in the curriculum of all boys and girls before they leave schools», and again re-emphasized that social studies should have an important place in the curriculum.<sup>188</sup> In the end, the Norwood Report was published in July 1943. It was mainly concerned with the Grammar School curriculum, and thus, again, citizenship education for the majority of pupils was not properly addressed. However, it did suggest that «lessons devoted explicitly to Public Affairs can suitably be given to older boys and girls certainly at the Sixth Form stage, and probably immediately before this stage». This was in line with Simon's stance, though it did not forget to add that the teaching of knowledge in political and social domain, could «best be given incidentally [...] through the ordinary school subjects». <sup>189</sup> Indeed, the Norwood Report was probably the first official report to acknowledge the desirability and feasibility of direct teaching in public affairs in later years of secondary schools. Therefore, when Hubback was reviewing the report, she commented that «the positive and constructive recommendations made by the Norwood Committee with regard to education for citizenship and the teaching of social studies have not been sufficiently appreciated». <sup>190</sup>

Nevertheless, the Norwood Committee's position on the teaching of political and social knowledge was in accordance with many contemporary educationists. For example, the AEC's own president, Sir Richard

<sup>187</sup> Stocks, *Ernest Simon of Manchester*, 112-115.

<sup>188</sup> Memorandum submitted to the Norwood Committee by the Association for Education in Citizenship. Board of Education papers, The National Archives, ED 12/479.

<sup>189</sup> Board of Education, *Report of the Consultative Committee on Curriculum and Examination in Secondary Schools* (London: HMSO, 1943) (Norwood Report), 58-59.

<sup>190</sup> Eva Hubback, «Norwood report», [n.d., 1943?]. Board of Education papers, The National Archives, ED 136/681.

Livingstone, argued that school was not the time or place to give knowledge about the machinery of government and the duties of a citizen because it had no relation to the actual life of pupils and could not be digested by them. It should be given when men and women became citizens, he emphasized. In other words, «it was a matter for Adult Education». <sup>191</sup> For Livingstone, the best way to educate secondary school pupils to become good citizens was to learn «the art and virtue of living in a community» through school games, societies, camps and journeys abroad. <sup>192</sup> Similarly, H. C. Dent, the editor of the *Times Educational Supplement*, also believed that, for students under the age of 18, «The time is not yet for formal instruction in the rights and obligations of citizenship». <sup>193</sup> Like Clarke and Livingstone, he stressed, between the ages of 13 and 18, citizenship «will not be so much taught as learned through living». <sup>194</sup>

In July 1943, the White Paper on *Educational Reconstruction*, was also published and with regard to the curriculum of secondary schools, it merely suggested «a new direction in the teaching of history and geography and modern languages» in order to «arouse and quicken in the pupils a livelier interest in the meaning and responsibilities of citizenship of this country, the Empire and of the world abroad». <sup>195</sup> It did not specify what «a new direction» meant and did not even mention direct teaching in social sciences. However, it proposed that, for the majority of pupils leaving school at the age of 15, compulsory part-time education must be provided to all young persons from 15 to 18 unless they were in full-time attendance at school. <sup>196</sup> At young people's colleges, pupils would obtain «some education in the broad meaning of citizenship—to give some understanding of the working of government and the responsibilities of citizens and some interest in the affairs of the world around them». <sup>197</sup> This

<sup>191</sup> Richard Livingstone, «Education for a world adrift». In ed. R. Livingstone *On Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1956), 109-232 (pp. 218, 220-221) (Originally published in 1943).

<sup>192</sup> Livingstone, «Education for a world adrift», 226, 230. Livingstone also gave oral evidence to the Norwood Committee in June 1942 to suggest that «the subjects of the curriculum should remain much as at present». See McCulloch, *Educational Reconstruction*, 109.

<sup>193</sup> H. C. Dent, *A New Order in English Education* (London: University of London Press, 1942), 62.

<sup>194</sup> Dent, *A New Order in English Education*, 62.

<sup>195</sup> Board of Education, *Educational Reconstruction* (London: HMSO, 1943) (White Paper), 11 (section 35).

<sup>196</sup> Board of Education, *Educational Reconstruction*, 19 (section 68).

<sup>197</sup> Board of Education, *Educational Reconstruction*, 20 (section 73).

was exactly what Simon recommended before the war. Eventually, this proposal was legislated by the 1944 Education Act, which provided a new institution called «county colleges» for young people between the ages of 16 and 18 to attend at least one day a week. According to clause 43, young people would receive «such further education, including physical, practical and vocational training, as [...] will prepare them for the responsibilities of citizenship».<sup>198</sup> Despite this, due to financial difficulties, «county colleges» never came into existence in the postwar years. As for secondary curriculum, the Education Act did not lay down anything for schools. As McCulloch explained, this reflected the suspicion of direct state intervention in the content of the curriculum, strengthened by its contemporary association with totalitarian education policies.<sup>199</sup>

## CONCLUSION

This paper has explored Simon's ideals of liberal democracy and showed the close relation between Simon's democratic ideals and his views of democratic citizenship and citizenship education. As a Liberal democrat, Simon believed that the aim of democracy was to provide the best opportunity for every individual to develop his personality and to live a good life, that is, to build up a more just social order. To this end, unlike socialists who contended that democracy must extend to economic and social life, Simon insisted that «political liberty» was more essential than «economic equality». Simon was convinced that as political liberty was secured, the majority would demand more economic equality. For Simon, democracy was a form of government in which ultimate power must be in the hands of the people. Moreover, democracy implied «a method of government», which allowed the greatest degree of free discussion among citizens in search for common agreement and encouraged citizens' constructive criticism and contribution to public opinion. Simon insisted that a just social order could only be attained by democratic methods, not by force or violent revolution.

The democratic aim and method of government not only justify the necessity of the moral and intellectual qualities which, for Simon, was

<sup>198</sup> Board of Education, *Education Act 1944* (London: HMSO, 1944), 34-35.

<sup>199</sup> McCulloch, *Educational Reconstruction*, 112.

essential for democratic citizenship, but also help clarify some misconceptions or misinterpretation by previous historians. First, since a better life for everyone was the goal of democracy, each citizen must have a sense of social responsibility and, when necessary, must sacrifice his own interests to the common good. The moral qualities, in Simon's view, required indirect moral teaching, especially through the influence of religion, history and literature. Thus, instead of being completely secular, Simon's approach towards citizenship education recognized the importance of religion. Furthermore, if democratic governing depended on the support of public opinion, for Simon, citizens should be active in forming public opinion through all ways open to them, rather than being passively engaging in voting. Based on this, citizens' ability to make independent and sound judgments on public affairs was crucial and it relied on some intellectual qualities like relevant knowledge, clear thinking without prejudice, and more importantly, an active interest in public affairs. In order to cultivate these intellectual qualities, Simon argued for direct education for intellectual qualities, which for him, not only meant direct teaching in politics, economics and civics, but also involved properly designed courses in existing subjects such as classics, history and geography.

Richard Pring correctly reminds us that words like democracy or citizenship and their meaning do not remain static because they all have «historical roots —roots, that is, in social, economic and political forms of life which are themselves constantly evolving».<sup>200</sup> Even so, Simon's democratic ideals and ideas of citizenship education still can provide us with some implications for the present practice and policy. First, Simon argued that, for the functioning of a democracy, citizens must be educated to take an active interest in public affairs and in forming public opinion, not merely in voting. To this end, civics or citizenship education as a subject has been well-established in school curriculums worldwide. However, for Simon, a good citizenship education was not equivalent to direct teaching in politics, economics and civics. It should involve all subjects, even including religion. It must be admitted that there is a danger that when citizenship education is confined to a separate subject, the civic values of other subjects might be ignored. In relation to this,

<sup>200</sup> Richard Pring, «Accountability, assessment and education for citizenship», in *Democratic Citizenship in Schools*, eds. Jane Brown, Hamish Ross and Pamela Munn (Edinburgh: Dunedin, 2012), 92-105 (p. 92).



Simon also emphasized that the most important and difficult part of citizenship education was not the intellectual side, but the moral one. How is this side of citizenship cultivated? Furthermore, in the face of terrorist attacks, democratic values such as the rule of law, individual liberty, and mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs have been preached in many European countries.<sup>201</sup> It is indisputable that it is important to teach children democratic values. But, can we avoid teaching them dogmatically, as Simon strongly contended? These are some questions we must continue to ponder upon. ■

### Note on the author

HSIAO-YUH KU is currently teaching as an assistant professor at the Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University in Taiwan. She has been working on a book project and has published several articles focusing on democratic discourses and educational reform in England in the 1930s and 1940s.

### References

- ATLEE, Clement R. «Economic justice under democracy». In *Constructive Democracy*, edited by Ernest Simon, 113-124. London: George Allen & Unwin Ltd., 1938.
- BATHO, Gordon. «The history of the teaching of civics and citizenship in English schools». *The Curriculum Journal* 1 (1), (1990): 91-100.
- BEAVEN, Brad, and John GRIFFITHS. «Creating the exemplary citizen: The changing notion of citizenship in Britain 1870-1939». *Contemporary British History* 22 (2), (2008): 203-225.
- BINGHAM, Adrian. «An organ of uplift?: The popular press and political culture in interwar Britain». *Journalism Studies* 14 (5), (2013): 651-662.
- BRETT, Peter. «Citizenship education in England in the shadow of the Great War». *Citizenship Teaching and Learning* 8 (1), (2013): 55-74.
- COUNTS, George S. *Dare the School Build a New Social Order?*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

<sup>201</sup> For example, in November 2014, the Department for Education in the UK issued new guidance entitled «Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools»: <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc> (accessed February 8, 2016).

- DAVIES, Andrew. «Cinema and broadcasting». In *Twentieth-Century Britain: Economic, Social and Cultural Change*, edited by Paul Johnson, 263-280. London: Longman, 1994.
- DENT, Harold C. *A New Order in English Education*. London: University of London Press, 1942.
- FREATHY, Rob J. K. «Ecclesiastical and religious factors which preserved Christian and traditional forms of education for citizenship in English schools, 1934-1944». *Oxford Review of Education* 33 (3), (2007): 367-377.
- HEATER, Derek. «The history of citizenship education in England». *The Curriculum Journal* 12 (1), (2001): 103-123.
- HUBBACK, Eva. «Method of training for citizenship». In *Training for Citizenship*, edited by E. D. Simon and E. M. Hubback, 17-48. London: Association for Education in Citizenship, 1935.
- HULME, Tom. «Putting the city back into citizenship: Civics education and local government in Britain, 1918-45». *Twentieth Century British History* 26 (1), (2015): 26-51.
- JONES, Brendon. «Simon, Ernest Emil Darwin, first Baron Simon of Wythenshawe (1879-1960) ». In *Oxford Dictionary of National Biography*. Consultado el 3 de enero de 2017.  
<http://0-www.oxforddnb.com.catalogue.libraries.london.ac.uk/view/article/36095>.
- LIVINGSTONE, Richard. «Education for a world adrift». In *On Education*, edited by Richard Livingstone, 109-232. Cambridge: Cambridge University Press, 1956.
- MCCARTHY, Helen. «Associational voluntarism in interwar Britain». In *The Ages of Voluntarism: How We Got to the Big Society*, edited by Matthew Hilton and James McKay, 47-68. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- «Whose democracy? Histories of British political culture between the wars». *The Historical Journal* 55 (1), (2012): 221-238.
- MCCULLOCH, Gary. «Teachers and missionaries: The left book club as an educational agency». *History of Education* 14 (2), (1985): 137-153.
- *Educational Reconstruction: The 1944 Education Act and the Twenty-first Century*. London: Woburn Press, 1994.
- MCCULLOCH, Gary, and Tom WOODIN. «Learning and liberal education: The case of the Simon family, 1912-1939». *Oxford Review of Education* 36 (2), (2010): 187-201.
- McKIBBIN, Ross. *Classes and Cultures: England 1918-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- MILL, John S. «Centralization». In *Collected Works of John Stuart Mill Vol. XIX (Essays on Politics and Society)*, edited by J. M. Robson, 579-613. Toronto: University of Toronto Press, 1977.
- NORWOOD, Cyril. *The Curriculum in Secondary Schools*. London: Association for Education in Citizenship, 1936.
- PRING, Richard. «Accountability, assessment and education for citizenship». In *Democratic Citizenship in Schools*, edited by Jane Brown, Hamish Ross and Pamela Munn, 92-105. Edinburgh: Dunedin, 2012.
- SIMON, Brian. «Education for citizenship in England». *Paedagogica Historica* 29 (3), (2006): 689-697.
- SIMON, Ernest. «The aims of education for citizenship». In *Education for Citizenship in Secondary Schools*, edited by E. D. Simon and E. M. Hubback, 1-10. London: Oxford University Press, 1935.
- «The case for training for citizenship in a democratic state». In *Training for Citizenship*, edited by E. D. Simon and E. M. Hubback, 7-16. London: Association for Education in Citizenship, 1935.
- STOCKS, Mary. *Ernest Simon of Manchester*. Manchester: Manchester University Press, 1963.
- THANE, Pat. «The impact of mass democracy on British political culture, 1918-1939». In *The Aftermath of Suffrage*, edited by Julie V. Gottlieb and Richard Toye, 54-69. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- TODD, Selina. «Flappers and factory lads: Youth and youth culture in interwar Britain». *History Compass* 4 (4), (2006): 715-730.
- WHITMARSH, Guy. «The politics of political education: An episode». *Journal of Curriculum Studies* 6 (2), (1974): 133-142.
- WONG, Y. Y. J. «Continuity and change in citizenship education in England in the twentieth century». PhD diss., University of Liverpool, 1991.
- WRIGHT, Susannah. *Morality and Citizenship in English Schools*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

## LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN TEATRAL SUPERIOR EN ESPAÑA. PRIMERAS FORMULACIONES Y EXPERIENCIAS

*The Beginnings of Higher Theatre Education in Spain. First  
proposals and experiences*

Manuel F. Vieites\* y Ricardo Solveira Díaz&

Fecha de recepción: 23/06/2017 • Fecha de aceptación: 11/09/2017

**Resumen.** Coincidiendo con la presentación de informes sobre la necesidad de un sistema nacional de educación, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y hasta los primeros años del XIX, se suceden en España propuestas orientadas a crear un estado de opinión favorable a la formación reglada de los profesionales de la escena, y se desarrollan iniciativas para crear centros de formación, en no pocos casos como parte substantiva de informes y memorias que buscaban el arreglo de los teatros. Todo ello habría de contribuir a legitimar los oficios de la escena, pero también la imagen pública de los comediantes, en tanto el teatro se convierte para los ilustrados en instrumento de educación popular. Con este trabajo, elaborado a partir de una revisión de la literatura disponible y asentado en el análisis de lo que ya se configura como cultura científica y cultura normativa en educación teatral, ofrecemos una panorámica de lo que fue la articulación de lo que cabe entender como razón educativa aplicada a los oficios de la escena y consideramos algunas realizaciones empíricas.

**Palabras clave:** Educación teatral; Formación actoral; Escuelas de teatro; Pedagogía teatral.

**Abstract.** *Coinciding with the presentation of reports on the need for a national system of education, from the second half of the 18th century until the first years of the 19th century, several initiatives were formulated in Spain for the creation of a favourable opinion regarding the training of theatre professionals. The creation of theatre schools and the organization of theatres themselves was also encouraged, in general accordance with reports and records.*

\* Departamento de Teoría e Historia de las Artes Escénicas. Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. Poza Cabalo s/n, 36209, Vigo. mfvieites@uvigo.es

& Departamento de Interpretación. Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. Poza Cabalo s/n, 36209, Vigo. ricardosolveira@hotmail.com

*In addition to legitimizing the theatre professions, it also served to bolster the public image of the theatre professionals, as theatre was considered an instrument in popular education. With this paper, written after a review of available literature and an analysis of what configures the scientific and normative cultures in theatre education, we offer a panoramic view of how the idea of an educational justification for professional theatre training was formulated, while also considering some empirical realizations.*

**Keywords:** *Theatre education; Actor training; Theatre schools; Theatre pedagogy.*

## INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los estudios que se ocupan de la educación teatral como ámbito específico de educación con un desarrollo histórico por reconstruir, y que se asientan en miradas y áreas de conocimiento diversas. Así, se han publicado trabajos que abordan el campo de la educación teatral desde disciplinas como la Historia de la Literatura, la Historia de la Cultura o la Historia del Teatro, debidos, entre otros, a Rubio Jiménez,<sup>1</sup> Álvarez Barrientos<sup>2</sup> o Soria Tomás,<sup>3</sup> mostrando ámbitos especialmente interesantes en relación con la formación del actor, la creación de escuelas de teatro o los tratados de declamación.

Recientemente, Vieites<sup>4</sup> proponía el desarrollo de lo que denominaba Historia de la Educación Teatral, ámbito de conocimiento a medio camino entre la Historia de la Educación y la Historia del Teatro. Anteriormente establecía una tipología de las modalidades de educación teatral<sup>5</sup> y líneas para el desarrollo de la ciencia que habrá de estudiarlas,

<sup>1</sup> Jesús Rubio Jiménez, «El realismo escénico a la luz de los tratados de declamación de la época», en *Realismo y Naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XVIII*, ed. Yvan Lissorgues (Barcelona: Anthropos, 1988), 257-286.

<sup>2</sup> Joaquín Álvarez Barrientos, «El cómico español en el siglo XVIII: pasión y reforma de la interpretación», en *Del oficio al Mito: el autor en sus documentos*, ed. Evangelina Rodríguez Cuadros (València: Universitat de València, 1997), 287-309; «¿Existe un sistema de declamación nacional?», *Bulletin of Spanish Studies*, XCI (9-10), (2014): 131-149.

<sup>3</sup> Guadalupe Soria Tomás, *La formación actoral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1857)* (Madrid: Fundamentos: 2010).

<sup>4</sup> Manuel F. Vieites, «La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación», *Historia de la educación*, 33 (2014): 325-350.

<sup>5</sup> Manuel F. Vieites, «Para unha historia da educación teatral en Galicia. Aspectos básicos», *Sarmiento*, 16 (2012): 81-100; «Educación teatral: una propuesta de sistematización», *Teoría de la Educación*, 26 (1) (2014): 77-101.

la pedagogía del teatro.<sup>6</sup> Con todo, no podemos decir que la historia de la educación teatral sea un campo de investigación en desarrollo. La escasa tradición investigadora de las escuelas superiores de arte dramático que denunciaba Vieites,<sup>7</sup> incide en esa situación, aunque en los últimos años se haya generado en ellas una creciente cultura investigadora, que todavía no se ha orientado plenamente al análisis de problemas vinculados con la educación. Y es en esa encrucijada donde se ubica el presente trabajo, que intenta ofrecer un marco teórico desde el que potenciar el desarrollo de una línea de investigación en historia de la educación teatral, destacando ámbitos especialmente relevantes que ya emergen en el momento en que en España, a finales del siglo XVIII, diferentes autores intentan la formación de un criterio favorable a la idea misma de educación teatral.

Entre los ámbitos prioritarios en la construcción de la Historia de la Educación Teatral y de sus historias, resultan relevantes los vinculados con el desarrollo de las disciplinas propias de esta modalidad de educación, la manualística pasada y presente de la que son una buena muestra los tratados de declamación, las didácticas específicas que en cada disciplina se hayan (o no) construido, su presencia en el currículo de la educación general, la constitución de especialidades de estudio, la formación de formadores, e incluso la propia historia conceptual del campo, todavía por construir. Ámbitos que vamos a considerar en este trabajo en tanto emergen, con mayor o menor fuerza, cuando a mediados del siglo XVIII autores como Nipho proponen la creación de espacios de formación para los intérpretes de teatro, se comienzan a formular argumentos en favor de la misma y con las primeras normativas se inician las experiencias inaugurales.

Lo haremos además aplicando una metodología de trabajo asentada en lo que Escolano, siguiendo propuestas anteriores de Julia o Viñao, entre otros, definió como culturas escolares, que en nuestro caso cabría

<sup>6</sup> Manuel F. Vieites, «La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica», *Revista Española de Pedagogía*, 71 (2013): 493-508; «La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral», *Educação & Realidade*, 42 (4), (2017): 1521-1544.

<sup>7</sup> Manuel F. Vieites, «La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades», *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), (2015): 11-30; «Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria», *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19 (1), (2015): 496-514.

definir como culturas teatrales,<sup>8</sup> una propuesta analítica especialmente relevante en Historia del teatro. Hablamos entonces, con Escolano,<sup>9</sup> de tres grandes ámbitos constituidos por las que define como «cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión», «cultura científica» entendida como «conocimiento experto» derivado «de los saberes que genera la especulación y la investigación», y finalmente «cultura política», que «se expresaría en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización institucional de la educación».<sup>10</sup> Como resultado comprobaremos que a finales del siglo XVIII, coincidiendo con las primeras propuestas para la creación de un sistema educativo nacional,<sup>11</sup> también cobra impulso en el campo del teatro la idea de una formación específica y especializada y se forma un criterio favorable a la misma.

## EL PROBLEMA Y EL MÉTODO

*El viaje a ninguna parte* (1985), novela de Fernando Fernán Gómez,<sup>12</sup> narra la peripecia de la compañía Iniesta-Galván, una de las formaciones más comunes entre los cómicos de la legua, de las que ya Agustín de Rojas nos hablara en *El viaje entretenido* (1603),<sup>13</sup> siendo el teatro la más celebrada de las diversiones populares, sobre las que Deleito y Piñuela escribirá *También se divierte el pueblo* (1944).<sup>14</sup> Fernán Gómez da cuenta de una de las formas tradicionales de formación teatral de los «cómicos» primerizos, ejerciendo la profesión como meritorio, lo que equivale a decir «aprendiz», un modelo similar al de otros oficios y gremios. Será una práctica común, asentada en una tradición en la que el oficio también pasaba de padres y madres a hijos e hijas, habitual en los siglos XVIII y XIX,

<sup>8</sup> Agustín Escolano, «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 201-218.

<sup>9</sup> Agustín Escolano, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2002).

<sup>10</sup> Escolano, «Las culturas escolares del siglo XX», 201-202.

<sup>11</sup> Julio Ruiz Berrio, «El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano», en *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, eds. Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz (Madrid: UNED, 2009), 91-116.

<sup>12</sup> Fernando Fernán Gómez, *El viaje a ninguna parte* (Madrid: Cátedra, 2002).

<sup>13</sup> Agustín de Rojas, *El viaje entretenido* (Madrid: Espasa Calpe, 1977).

<sup>14</sup> José Deleito y Piñuela, *También se divierte el pueblo* (Madrid: Alianza, 1988).



justo cuando comienzan a aparecer espacios de formación, y ante los que los profesionales de la escena mantendrán una actitud distante, cuando no crítica. Así, actrices como Hyppolyte Clairon, lamentando que «les juges et les supérieurs du spectacle n'ont pas la moindre idée de ce que constitue un grand comédien», señala que «les seules écoles possibles et raisonnables sont les troupes de province».<sup>15</sup> Una idea presente en España hasta épocas recientes, como recordaba Granda al comentar la dura pugna que se desata en el siglo XIX entre nacionalistas e ilustrados, entre los defensores de la formación en el puesto de trabajo y los defensores de escuelas específicas.<sup>16</sup> Con todo, la importancia de una formación especializada estaba muy presente en el clima de la época, y así Campomanes, en su *Discurso sobre la educación popular*, escribirá que «las artes, para extenderse sólidamente, necesitan una educación superior a la actual de los artesanos; y que la policía de los oficios se mejore, a fin de que los menestrales adquieran la debida estimación»,<sup>17</sup> propuesta fácilmente trasladable al campo de la escena.<sup>18</sup>

Los primeros centros de educación teatral nacen en Europa al amparo de la creación de teatros nacionales. La École Royale de Chant et de Déclamation, se crea en París por Decreto Real en enero de 1783, y se instala en el Hôtel des Menus-Plaisirs, bajo la dirección de François-Joseph Gossec, y en 1793 se crea el Institut National de Musique, bajo la dirección del mismo; en 1806 las enseñanzas de música y declamación convergen en el Conservatoire de Musique et de Déclamation. En Rusia, los esfuerzos europeizantes de Catalina II se dejan sentir en la promoción de la educación teatral, creando una escuela que será el antecedente del Conservatorio que durante muchos años funcionará en el Teatro Mariinski.<sup>19</sup> De igual forma, Gustavo III de Suecia crea en 1787 la Kungliga Dramatiska Teaterns Elevskola (Real Academia de Arte Dramático), vinculada al Kungliga Dramatiska Teatern (Real Teatro Dramático), creado

<sup>15</sup> Hyppolite Clairon, *Mémoires d'Hyppolite Clairon et réflexions sur l'art dramatique* (París: F. Buisson, 1798): 99-100.

<sup>16</sup> Juanjo Granda, *Historia de una escuela centenaria* (Madrid: RESAD, 2000).

<sup>17</sup> Hemos actualizado la ortografía de la mayoría de los textos.

<sup>18</sup> Pedro Rodríguez de Campomanes, *Discurso sobre la educación popular*, ed. Francisco Aguilar Piñal (Madrid: Editora Nacional, 1978), 80.

<sup>19</sup> George E. Munro, *The Most Intentional City: St. Petersburg in the Reign of Catherine the Great* (Madison: Farleigh Dickinson University Press, 2008).

un año después, antecedente del actual Dramaten. En ambos casos las escuelas de teatro siguen el ejemplo de Francia, como también ocurre en Hamburgo, donde bajo la tutela de Johann Friedrich Löwen se crea en 1767 el Teatro Nacional, o en Weimar, donde de 1797 a 1805 Goethe, con la complicidad de Schiller, dirige el Teatro de la Corte, para el que crea una escuela y escribe sus famosas *Reglas para actores* (1803).<sup>20</sup>

Todo ello coincide con un importante cambio de paradigma en el ámbito de la filosofía, la poética, la creación escénica o la epistemología, y supone el tránsito entre el barroco y el neoclasicismo; un cambio de mentalidad que, como señala Hauser, formulará Diderot en diversos trabajos que culminan una tendencia orientada a vincular escena y realidad, para llegar a una mimesis asentada en la razón.<sup>21</sup> Entre ellos destaca *La paradoja del comediante*, un trabajo fechado en 1769, que no verá la luz hasta 1830, pero que supone uno de los grandes tratados en torno al arte del actor.<sup>22</sup> Se sumaba Diderot a una larga nómina de autores que reflexionan sobre el oficio del comediante, sobre sus destrezas y su desempeño, y sobre el modo de desarrollar aquellas y mejorar este. Así, en 1744 el actor David Garrick publica su trabajo *A Short Treatise on Acting*, en tanto Aaron Hill publica en 1746 su *Essay on the Art of Acting*, y Samuel Foote Hill presenta en 1747 su *Treatise on the Passions*. Antes, en Francia, Pierre Rémond de Saint-Albine había publicado *Le comédien* (1749), traducido al inglés por John Hill bajo el título de *The Actor* (1950), año en que Antonio Francesco Riccoboni publica *L'art du théâtre à Madame xxx* (1750), siendo los *Pensées sur la declamation* de Luigi Riccoboni un antecedente de todo lo anterior, al haberse publicado en 1738, y también para *La Déclamation théâtrale, poème didactique en trois chants*, de Claude-Joseph Dorat (1766), o *L'art du comédien vu des ses principes*, de Alexandre Tournon de la Chapelle (1782). Ya a finales del XVIII, dos actrices, antagónicas en su estilo, publican dos autobiografías iniciando un género sumamente interesante para conocer el desarrollo del oficio: *Mémoires* (1798) de Hyppolite Clairon, y *Mémoires* (1800) de Marie-Françoise

<sup>20</sup> Johan Wolfgang Von Goethe, «Reglas para actores», en *Actores y actuación. Antología de textos sobre la interpretación. Volumen I (429 a. C-1858)*, ed. Jorge Saura (Madrid: Fundamentos, 2006), 186-198.

<sup>21</sup> Arnold Hauser, *Historia social de la literatura y el arte II* (Barcelona: deBolsisillo, 2004), 99.

<sup>22</sup> Denis Diderot, *La paradoja del comediante*, ed. Lydia Vázquez (Madrid: Publicaciones de la ADE, 2016).

Dumesnil. Entre 1785 y 1786 Johann Jakob Engel publica *Ideen zu einer Mimik*, y en 1770 James Boswell había publicado tres ensayos en *The London Magazine*, que en 1929 se editarían bajo el título de *On the Profession of a Player*. Con todo, entre los primeros trabajos están *La Pratique du Théâtre* (1657) de François Hédelin (Abbé d'Aubignac), el que Charles Le Brun titula *Conférence sur l'expression générale et particulière* (1668), o la entrada de la *Enciclopedia*, «déclamation théâtrale» debida a Jean-François Marmontel y publicada en 1753.<sup>23</sup>

Cabe pues señalar que en el período que consideramos, de mediados del siglo XVIII a principios del XIX, se configura en España, como en Europa, una cultura científica en torno a la importancia de la educación teatral de los profesionales de la escena, que se manifiesta en numerosos documentos que se ocupan de lo que por aquel entonces se denominaba «arreglo de teatros», «policía de espectáculos» o «reforma teatral», y atañe al oficio del actor y a su ejercicio.<sup>24</sup> Emerge en un momento en que el concepto de educación teatral carecía de valor, por cuanto, como señala Álvarez Barrientos, «los actores, por lo general, desdeñaron los proyectos de escuela» al entender que su oficio se aprendía mediante el viejo sistema del meritorio.<sup>25</sup> Un período analizado por diferentes especialistas que ha dado lugar a un corpus significativo de trabajos, que queremos sistematizar y sobre todo analizar a la luz de lo que se reivindica como un campo emergente: la Historia de la Educación Teatral. Del mismo modo, aparecen las primeras normativas, algunas de ellas relativas a la organización teatral y con ella a la enseñanza de la declamación y se ponen en marcha las primeras experiencias, siempre efímeras y de las que apenas quedan testimonios.

Partimos de la actitud positiva de los ilustrados en relación a la idea de un sistema educativo capaz de conformar un cuerpo social ajeno a la superstición y a la ignorancia. Ese valor concedido a la educación en ge-

<sup>23</sup> Reseñamos los trabajos de Lily B. Campbell, «The Rise of a Theory of Stage Presentation in England during the Eighteenth Century», *PMLA*, 32 (2), (1917): 163-200; Marvin Carlson, *Theories of the theatre* (Ithaca: Cornell University Press, 1993); Evangelina Rodríguez Cuadros (ed.), *Del oficio al mito: el actor en sus documentos, I y II* (Valencia: Universitat de València, 1997).

<sup>24</sup> Emilio Cotarelo y Mori, *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España* (Madrid: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1904), 666.

<sup>25</sup> Joaquín Álvarez Barrientos, «El arte escénico», en *Historia del teatro español, II. Del siglo XVIII a la época actual*, dir. Javier Huerta Calvo (Madrid: Gredos, 2003), 1495.

neral se trasladará a la educación teatral, y así Nipho, en su *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España* (1769) dedica un apartado a la «formación de comediantes» destacando el hecho de que para tal empresa una de las premisas clave sea que el comediante necesite «una educación, la más exquisita».<sup>26</sup>

Situados en el ámbito de lo que definimos como culturas científica y normativa, cabría decir que a lo largo del siglo XVIII y principios del XIX, se publican en España diversos documentos que cabría agrupar al amparo de los epígrafes que más abajo se proponen, aunque sus títulos presenten una gran diversidad. Así, consideraremos los siguientes, sumando algunos editados en otros países y traducidos:

- POÉTICAS. Destaca la *Poética*, de Luzán, editada en 1737, pero también las *Instituciones poéticas* que Díez González de 1793,<sup>27</sup> sin olvidar *Las Reglas del drama*<sup>28</sup> de Manuel José Quintana, el dramaturgo que en 1813 participa en la elaboración de un informe sobre instrucción pública conocido como *Informe Quintana*.<sup>29</sup>
- INFORMES, como el titulado *Idea Política y Cristiana para reformar el actual teatro de España*, de Nipho, de 1769, inédito en su época,<sup>30</sup> o la carta de Leandro Fernández de Moratín «A Manuel Godoy» (1797),<sup>31</sup> en la que comenta el proyecto de reforma de los teatros públicos de Díez González.<sup>32</sup>
- MEMORIAS, como la *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas y sobre su origen en España*, de Jovellanos, de 1790 y 1796,<sup>33</sup> sin olvidar las Memo-

<sup>26</sup> Francisco Mariano Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España y conducirle en pocos años al estado de perfección que desea el Magistrado y pueda constituirse por modelo de todos los de Europa* (original de 1769), ed. Christiane España (Alcañiz: Centro de Estudios Bajoaragoneses, 1994), 141.

<sup>27</sup> Santos Díez González, *Instituciones poéticas* (Madrid: Benito Cano, 1793).

<sup>28</sup> Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-reglas-del-drama-ensayo-didactico--0/>

<sup>29</sup> Juana María Madrid Izquierdo y Ángel González Hernández, «El rapport de Condorcet y el informe de Quintana. Estudio básico para un análisis comparativo», en *Historia de la educación*, 7 (1988): 75-106.

<sup>30</sup> Nipho, *Idea Política y Cristiana para reformar el actual teatro de España*, 1994.

<sup>31</sup> Leandro Fernández de Moratín, *Epistolario*, en *Los Moratines, I. Obras completas de Nicolás y Leandro Fernández de Moratín*, ed. Jesús Pérez-Magallón (Madrid: Cátedra, 2008), 1209-1213.

<sup>32</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1263-1269.

<sup>33</sup> Gaspar Melchor de Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, ed. José Lage (Madrid: Cátedra, 1992).

- rias literarias de París* (1751) de Luzán, con abundante información sobre la organización educativa, teatral y cultural de la capital de Francia.
- DISCURSOS, como el *Discurso imparcial y verdadero sobre el estado actual del teatro español* (1790) de Juan Pablo Forner,<sup>34</sup> o el *Discurso sobre el actual estado de nuestros teatros, y necesidad de su reforma* (1791) de Mariano Luis de Urquijo.<sup>35</sup>
  - CRÍTICAS. Una de las primeras es la «Crítica de nuestra comedia» (1762) de Clavijo y Fajardo, primero de una serie de trabajos sobre el teatro español, publicados en *El Pensador*, revista que edita entre 1762 y 1767.<sup>36</sup> Sumamos la *Carta sobre el teatro* (1786) de Félix María de Samaniego,<sup>37</sup> y las *Reflexiones sobre el estado actual de nuestro teatro*, de Tomás García Suelto, 1805.<sup>38</sup>
  - ENSAYOS, y señalamos el *Ensayo sobre el teatro español* (1772) de Sebastián y Latre,<sup>39</sup> o el *Ensayo sobre la mejora de nuestro teatro* (1798) de López del Plano.<sup>40</sup> En el caso de las traducciones, *El Teatro*, de Francesco Milizia, editado en Italia entre 1771 y 1773, traducido por José Francisco Ortiz y publicado en Madrid en 1789.
  - MANIFIESTOS, como el *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores*, de Manuel García de Villanueva y Parra, de 1788.<sup>41</sup>
  - TRATADOS de declamación o arte teatral, donde situamos la traducción que Luzán incluye en sus *Memorias literarias de París* de un fragmento del libro de Antoine-François Riccoboni-

<sup>34</sup> *La Espigadera*, 1 (Madrid: Don Blas Román, 1790): 1-27.

<sup>35</sup> Mariano Luis de Urquijo, «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros, y necesidad de su reforma», en Voltaire, *La muerte del César* (Madrid: Blas Román, 1791), 1-87.

<sup>36</sup> Disponible en: <http://mdc.ulpgc.es/cdm/landingpage/collection/pensador>

<sup>37</sup> Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos--1/html/ffc7918c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos--1/html/ffc7918c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html)

<sup>38</sup> En *Variedades de Ciencias, Literatura y Artes*, año 2, tomo 2, número 8 (1805): 112-118.

<sup>39</sup> Tomás Sebastián y Latre, *Ensayo sobre el teatro español* (Zaragoza: Imprenta del Rey, 1772).

<sup>40</sup> Juan F. López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro* (Segovia: Antonio Espinosa, 1798).

<sup>41</sup> Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/manifiesto-por-los-teatros-espanoles-y-sus-actores--0/html/>

ni, *L'Art du Théâtre à Madame xxx* (1750);<sup>42</sup> la traducción que Nipho publica en el *Diario Estrangero* en 1763 de varios fragmentos del volumen de Louis Riccoboni *De la reformation du théâtre* (1743),<sup>43</sup> o *El arte del teatro, en que se manifiestan los verdaderos principios de la declamación teatral, y la diferencia que hay de ésta a la del púlpito y tribunales*, de Antoine-François Riccoboni, en traducción José de Resma, pseudónimo de Ignacio de Meras y Queipo de Llano, publicada en 1783. Por último, el *Ensayo sobre el origen de las pasiones, del gesto y de la acción teatral, con un discurso preliminar en defensa del ejercicio cómico* (1800), firmado por Fermín Eduardo Zeglirscosac, pseudónimo de Francisco Rodríguez Ledesma,<sup>44</sup> uno de los primeros tratados de declamación elaborados en España.<sup>45</sup>

- MANUALES, como el «Tratado de Declamación» que Jovellanos incluye en el *Curso de Humanidades Castellanas* de 1794,<sup>46</sup> entendido como un tratado de uso escolar.<sup>47</sup> La bibliografía en este apartado, como en el anterior, es muy relevante,<sup>48</sup> dado que recientemente se han recuperado y reeditado trabajos notables.<sup>49</sup>

<sup>42</sup> Ignacio de Luzán, *Memorias Literarias de París* (Madrid: Imprenta de Gabriel Ramírez), 119-122.

<sup>43</sup> Francisco Mariano Nipho, *Diario Estrangero*, números del 10 al 16 (1763).

<sup>44</sup> Editado en Madrid en 1800 por Imprenta de Sancha.

<sup>45</sup> Fernando Doménech, «Zeglirscosac desvelado o el abogado sensible», *Dieciocho: Hispanic Enlightenment*, 27 (2), (2004): 219-232.

<sup>46</sup> Gaspar Melchor de Jovellanos, *Obras Completas* (tomo I), ed. Cándido Nocedal (Madrid: Ribadeneira, 1858), 101.

<sup>47</sup> La diferencia entre tratados y manuales deriva de su orientación y uso. Los segundos estaban directamente pensados como materiales escolares, fundamentalmente para la enseñanza de la declamación.

<sup>48</sup> Destacamos la lectura reciente de tesis doctorales como la Antonio Varona, *Habla escénica en España: el siglo XIX y los tratados de declamación*, defendida en la Universidad de Murcia en 2016, con dirección de Antonio Viñao Frago y César Oliva Bernal, o la de Ricardo Solveira, *La expresión gestual y corporal en el desarrollo de las competencias del actor en los tratados de declamación publicados en España entre 1751 y 1917*, defendida en la Universidad de Vigo en 2017, con dirección de José Antonio Caride y Manuel F. Vieites.

<sup>49</sup> Entre los recuperados destacamos: Andrés Prieto, *Teoría del arte dramático*, ed. Javier Vellón Lahoz (Madrid: Fundamentos, 2001). Entre los reeditados están: Vicente Joaquín Bastús y Carrera, *Tratado de declamación o arte dramático*, eds. Guadalupe Soria y Eduardo Pérez Rasilla (Madrid: Fundamentos, 2008), o Julián Romea, *Manual de declamación para uso de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid*, ed. Jesús Rubio Jiménez (Madrid: Fundamentos, 2009); finalmente *Ensayo sobre el origen y*

- PLANES, como el de Leandro Fernández de Moratín, contenido en la carta «A Manuel Godoy» de 1792, en que expone aspectos básicos para una reforma del teatro;<sup>50</sup> de igual modo, la *Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid que allane el camino para proceder después sin dificultades y embarazos hasta su perfección*, de Díez González, 1797.<sup>51</sup>
- NORMAS, como Bandos, Reales Células, Decretos o Reglamentos. Y entre ellos, el *Reglamento de los teatros de Madrid* de 1777,<sup>52</sup> el *Bando para el buen orden en la representación de comedias* de 1790,<sup>53</sup> o la *Real Orden de 21 de noviembre, aprobando el Plan de Reformas de los Teatros de España, propuesto por D. Santos Díez González y nombrando a la Junta directora de los mismos* dada en 1799.<sup>54</sup>

Finalmente, tendríamos que considerar la cultura empírica a partir de la concreción práctica de la enseñanza teatral en los diferentes espacios en los que se inicia en España, si bien la memoria de las prácticas educativas sea escasa y en el caso de la educación teatral más aún.

## DEL DIAGNÓSTICO A LA FORMACIÓN DE CRITERIO

Vellón Lahoz señala como los actores, carentes de educación y formación, «se limitaban a perpetuar unos hábitos de representación carentes de una lógica sistematizada», asentados en la tradición y en un «código heterogéneo basado en la imitación de los modelos existentes sobre los escenarios»,<sup>55</sup> aunque su contribución en la selección del repertorio era decisiva, atendiendo de forma directa las demandas del público. Por eso,

*naturaleza de las pasiones, del gesto y de la acción teatral, de Fermín Eduardo Zegllirscosac y sus fuentes de referencia: Lessing, Le Brun y Engel*, eds. Fernando Doménech Rico, Guadalupe Soria Tomás y David Conte Imbert (Madrid: Fundamentos, 2011).

<sup>50</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1209-1213.

<sup>51</sup> Santos Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid que allane el camino para proceder después sin dificultades y embarazos hasta su perfección», ed. C. E. Kany, *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, 23 (1929): 245-284.

<sup>52</sup> Cotarelo, *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*, 666.

<sup>53</sup> Cotarelo, *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*, 683.

<sup>54</sup> Cotarelo, *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*, 691.

<sup>55</sup> Javier Vellón Lahoz, «Introducción», en Andrés Prieto, *Teoría del arte dramático* (Madrid: Fundamentos, 2001), 34.



Trigueros, en la dedicatoria del *Teatro español burlesco*, dirigida a los comediantes de uno y otro sexo, señala como estos son «las firmes columnas sobre que se sostiene la vulgaridad»<sup>56</sup> y destaca la importancia de la instrucción: «mientras no se instruyan, nada saben, sino algunas gracias, que sería mejor que las ignoraran».<sup>57</sup> Un informe anónimo dirigido a José Antonio de Armona, corregidor de la villa de Madrid entre 1777 y 1792, señalaba que los actores eran hombres «sin principios, sin instrucción, sin discernimiento», lamentando que sobre ellos recayese la responsabilidad de determinar el repertorio a representar.<sup>58</sup> Armona, en sus *Memorias cronológicas sobre el teatro en España* (1785), también incluye un artículo publicado en el *Memorial Literario* de marzo de 1784 que contiene una descripción precisa de modos de representar presentes en la escena, ofreciendo ejemplos de todo tipo en relación a los defectos de la declamación y la representación, pero también causas y soluciones:

Pero es lástima que la falta de instrucción, bien a su pesar en este punto, los hace caer en muchos defectos que, o creen no poder enmendarse o los juzgan pocos dignos de ocupar su atención, como si fueran otras tantas bagatelas. Muchos los disculpan, o porque juzgan que esto está más sujeto al uso que a los preceptos y estudio, o porque no hay escuelas de esta enseñanza, como las hay en los reinos extranjeros, principalmente en Francia.<sup>59</sup>

El comediante del XVIII era deudor de una visión del oficio sancionada por la tradición, asentada en los desarrollos de la escena del Barroco, sea con las grandes figuras de la dramática áurea y sus epígonos, sea con géneros que se desarrollan en su periferia, como comedias de santos y de magia o formas breves como el sainete. Una técnica teatral mostra-

<sup>56</sup> Cándido M. Trigueros, *Teatro burlesco español o Quixote de los teatros* (Madrid, Imprenta de Villalpando, 1802), xii.

<sup>57</sup> Trigueros, *Teatro burlesco español*, xv.

<sup>58</sup> «Discurso crítico sobre el estado actual de nuestra escena cómica con algunas reflexiones sobre el medio más fácil de mejorarla», en José Antonio de Armona, *Memorias cronológicas sobre el teatro en España* (1785), eds. Emilio Palacios Fernández, Joaquín Álvarez Barrientos y María del Carmen Sánchez García (Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, 1988), 295.

<sup>59</sup> «Reflexiones sobre el estado de la representación o declamación en los teatros de esta corte», en José A. de Armona, *Memorias cronológicas sobre el teatro en España*, 305.

da por Rodríguez Cuadros<sup>60</sup> y analizada en modo crítico por Diderot en obras como *El hijo natural* (1957) o *El padre de familia* (1758),<sup>61</sup> para proponer su radical transformación y un nuevo comediante «que actúe con reflexión, por el estudio de la naturaleza humana, por la imitación constante de un modelo ideal, con su imaginación, con su memoria».<sup>62</sup>

Como en otros países (*Causes de la decadence du gout sur le théâtre* publicado en 1758 por Louis Charpentier), a lo largo del siglo XVIII se suceden las críticas al desempeño de los comediantes, especialmente duras desde los sectores ilustrados que proponían una profunda reforma tanto de la literatura dramática como de la realización escénica, para impulsar el tránsito entre el corral de comedias, propio del Barroco, y el coliseo o teatro, nuevo templo de la cultura burguesa. Visiones críticas a menudo acompañadas de propuestas de mejora, que incluyen la idea de una formación específica de naturaleza escolar, es decir, en escuelas de teatro, llamadas también seminarios o conservatorios. Comenzaremos por considerar el desarrollo histórico del diagnóstico para después analizar las propuestas de actuación.

En las *Memorias literarias de París*, Luzán describe la organización teatral de la ciudad, prestando atención a las formas de hacer de los comediantes, de quienes dice:

El modo que tienen de representar, y todo lo que se comprende con el nombre de arte del teatro, es muy bueno; y, sobre todo, entienden, y saben perfectamente sus papeles, de modo que nunca o muy rara vez necesitan que el apuntador les sugiera el principio de algún verso.<sup>63</sup>

Un comentario a comparar con el Clavijo y Fajardo en relación al estado del teatro en España:

<sup>60</sup> Evangelina Rodríguez Cuadros, *La técnica del actor español en el Barroco. Hipótesis y documentos* (Madrid: Castalia, 1998).

<sup>61</sup> Denis Diderot, *El hijo natural*, *Conversaciones sobre El hijo natural*, ed. Francisco Lafarga (Madrid: Publicaciones de la ADE, 2008); *El padre de familia*, *De la poesía dramática*, ed. Francisco Lafarga (Madrid: Publicaciones de la ADE, 2009).

<sup>62</sup> Diderot, *La paradoja del comediante*, 57-58.

<sup>63</sup> Luzán, *Memorias literarias de París*, 115-116.

Y si no, miren ustedes nuestros teatros y nuestros actores. Estos parecen alquilados; y a excepción de levantar un poco más o menos la voz de donde se les antoja, sin método, ni discernimiento, y sin saber lo que se pescan, ellos no hacen sino el papel de papagayos, repitiendo lo que les dice el apuntador, pero esto bien, y fielmente, sin que pueda quedar la menor duda; porque en lo más retirado de nuestros Corrales (y burlense ustedes del nombre) antes se oye al apuntador, que a ellos.<sup>64</sup>

En 1763, Nipho, desde la sección «Noticias de moda», de su *Diario Estrangero*, en el que comenta no pocas novedades bibliográficas sobre la educación en Francia, se pregunta, en un artículo titulado «Desahogo de la razón», por las causas de los males del teatro español, señalando por igual a comediantes, espectadores y autores, diciendo de los primeros que «El Comediante hace cuanto puede para dar gusto, atendido a unas ciertas leyes, contrarias a la naturaleza de su exquisita profesión; pero que se las aplaude la complacencia popular».<sup>65</sup>

Con todo, será en su informe *Idea política y cristiana...*, elaborado en 1769 por mandato del Corregidor de Madrid, Alonso Pérez Delgado, cuando formule un completo análisis del estado de la interpretación en España, considerando el concepto de profesión y sus implicaciones. De los ocho apartados de que consta, dos están relacionados con la educación teatral, pues el punto segundo se ocupa de la «Formación de comediantes», el quinto del «Seminario para 24 jóvenes de uno y otro sexo», en tanto en la «Introducción» señala las causas del deterioro de la escena y afirma que «el arte de la declamación se ignora absolutamente por nuestros actuales comediantes»,<sup>66</sup> un mal que para él deriva de «no tener los comediantes un seminario en que se formen a la verdadera declamación, canto y baile desde niños»,<sup>67</sup>

El punto segundo del informe de Nipho contiene una sólida argumentación a favor de la educación teatral, pero también en defensa de la legitimidad del oficio de comediante, vinculando educación y respeto

<sup>64</sup> Clavijo y Fajardo, «Crítica de nuestra comedia», 9.

<sup>65</sup> Nipho, *Diario Estrangero*, 3, 40.

<sup>66</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 99.

<sup>67</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 103.

social pues «no saben su oficio los comediantes y que de ese funesto principio nace la justa razón de su desprecio».<sup>68</sup> Por no saber, muchos de los comediantes no sabían ni leer, como recuerda López del Plano quien dice haber «hallado compañía de ciudad grande donde ni la dama ni el galán sabían leer»,<sup>69</sup> y por lo mismo lamenta Urquijo que el teatro esté en manos de gentes que «ignoran hasta el leer»,<sup>70</sup> y una y otra vez pone en valor la importancia del estudio y de la ciencia, señalando que el poeta dramático es filósofo y que la «poesía dramática es una ciencia»,<sup>71</sup> y, como tal objeto de estudio, lamentando que en España se tenga por maestros a quienes «hacen un verso con consonante»,<sup>72</sup> pues «se huye, y abomina entre nosotros el estudio de una ciencia». <sup>73</sup> En esa misma dirección va la queja que Leandro Fernández de Moratín pone en boca de Don Pedro, representante de los poetas neoclásicos ante autores de comedias de magia y sainetes, en *La comedia nueva*:

DON PEDRO.- [...] ¿Qué ha estudiado usted? ¿Quién le ha enseñado el arte? ¿Qué modelos se ha propuesto usted para la imitación? ¿No ve usted que en todas las facultades hay un método de enseñanza y unas reglas que seguir y observar; que a ellas debe acompañar una aplicación constante y laboriosa, y que sin estas circunstancias, unidas al talento, nunca se formarán grandes profesores, porque nadie sabe sin aprender?<sup>74</sup>

Destacaba Don Pedro la importancia de la formación en un mundo en el que lo que primaba fundamentalmente era la satisfacción del público a cualquier precio, pues López del Plano escribía: «el teatro está en poder de empresarios, que no conspiran a más que sacar de él cuanto dinero pueden, por medios que influyen directamente a propagar el mal gusto, y acaso otros efectos más temibles de su codicia». <sup>75</sup> Incide también en la vinculación entre formación y profesión, al dar a entender, al menos de

<sup>68</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 135.

<sup>69</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro teatro*, 84.

<sup>70</sup> Urquijo, «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros», 67.

<sup>71</sup> Urquijo, «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros», 63-64.

<sup>72</sup> Urquijo, «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros», 64.

<sup>73</sup> Urquijo, «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros», 65-66.

<sup>74</sup> Leandro Fernández de Moratín, *La comedia nueva*, ed. René Andioc (Madrid: Austral, 2006), 95-96.

<sup>75</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro*, 107-108.

forma implícita, que el ejercicio adecuado de una profesión implica procesos previos de formación y los conocimientos que estos proporcionan, también en el campo de la escritura dramática. En efecto, si entendemos la educación teatral en una perspectiva amplia, vemos como los autores señalados también se ocupan de la formación de los dramaturgos, ámbito que en la actualidad constituye una especialidad de estudios en las escuelas superiores de arte dramático. Dicho lo cual podemos considerar que una parte todavía mayor del informe de Nipho se ocupa de la formación teatral, pues no deja de señalar en ningún momento las necesidades de formación de los poetas dramáticos, lamentando «la pobreza de invención de los poetas»<sup>76</sup> y el hecho de que se desconozcan «las reglas de la poesía»,<sup>77</sup> y proponiendo una Academia Real de Poesía para poner coto a tantos males.<sup>78</sup>

El memorial de quejas es considerable, si bien las carencias que percibían los ilustrados tienen dos causas fundamentales. De un lado el propio funcionamiento del sistema teatral en el que dominaban los espectáculos asentados en una dramática popular llena de sainetes, comedias de magia y otras piezas en clave de farsa, muy vinculadas con una tradición anterior incluso al Barroco. Espectáculos que gozaban del favor del público y garantizaban la subsistencia de los cómicos, pues como señala Álvarez Barrientos, «las compañías teatrales vivían de lo que producían las entradas; los hospitales de las ciudades, de lo que del teatro se detraía para ellos; los autores, de lo que cobraban por sus obras».<sup>79</sup> Al respecto decía Moratín hijo:

Los cómicos se interesan en que acuda mucha gente al teatro porque ganan más; temen que si no dan patadas y bramidos, y no representan indignamente comedias disparatadas, no acudirá el público (y este es favor particular que hacen al gusto de la nación); este interés y este miedo les da cierto derecho a elegir ellos las piezas y elegir las peores que sea posible.<sup>80</sup>

<sup>76</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 123.

<sup>77</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 125.

<sup>78</sup> Nipho, *Ide. política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 215.

<sup>79</sup> Joaquín Álvarez Barrientos, *Ilustración y Neoclasicismo en las letras españolas* (Madrid: Síntesis, 2005). 192.

<sup>80</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1264.

Con ese modelo de teatralidad, la necesidad de formación desaparecía, en tanto el público no demandaba buenos intérpretes, pues reclamaba espectáculo. Sin embargo, no podemos olvidar, que los ilustrados no solo proponían más formación, sino también un nuevo paradigma interpretativo. De un modelo de interpretación asentado en tipos, histriónico y efectista, se pasa a un modelo asentado en personajes en los que las pasiones y su presentación cobran especial importancia, con lo que comienza a tomar cuerpo lo que a finales del siglo XIX se definirá como psicología del personaje, y que en aquellos momentos se definía con conceptos como «verosimilitud», que en buena medida refiere un anhelo de ilusión escénica y de realismo, más ajustada a un nuevo modelo de civilidad, a sus valores y códigos de conducta.<sup>81</sup> Una interpretación naturalista para la que los actores no estaban preparados, ni gozaba del aplauso de un público que solía interrumpir, vocear, subir al escenario o pedir la repetición de un fragmento fuese o no del espectáculo en curso.<sup>82</sup> El diagnóstico se ha de entender entonces en dos direcciones; por un lado por las deficiencias artísticas, por el otro debido a la inadecuación del modelo interpretativo al nuevo paradigma escénico propuesto. Como señala Leandro Fernández de Moratín, hablando del repertorio habitual:

Allí se representan con admirable semejanza la vida y costumbres del populacho más infeliz: taberneros, castañeras, pellejeros, tripicalleros, besugueras, traperos, pillos, rateros, presidarios y, en suma, las heces asquerosas de los arrabales de Madrid; estos son los personajes de tales piezas. El cigarro, el garito, el puñal, la embriaguez, la disolución, el abandono, todos los vicios juntos, propios de aquella gente, se pintan con coloridos engañosos para exponerlos a la vista del vulgo ignorante, que los aplaude porque se ve retratado en ellos.<sup>83</sup>

Por eso, Jovellanos, hablando de los «raros fenómenos» que por su calidad interpretativa se podían encontrar en la escena, explica que «se

<sup>81</sup> José Antonio Maravall, «La función educadora del teatro en el siglo de la Ilustración», en VV. AA., *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre, II* (Valencia: Universidad de Valencia, 1982), 641.

<sup>82</sup> Joaquín Álvarez Barrientos, «Risa e “ilusión escénica”. Más sobre el actor en el siglo XVIII», *Scriptura*, 15 (1999): 29-50; «El cómico español en el siglo XVIII: pasión y reforma de la interpretación», en *Del oficio al mito, el actor en sus documentos*, II, ed. Evangelina Rodríguez Cuadros (València: Universitat de València, 1997), 287-309.

<sup>83</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1212.

hallan solamente para la representación de aquellos caracteres bajos que están al nivel o más cercanos de su condición, sin que para la de los altos personajes y caracteres se haya hallado jamás alguno que arribase a la medianía». <sup>84</sup> Y recuerda algunas características:

el tono vago e insignificante, los gritos y aullidos descompuestos, las violentas contorsiones y desplantes, los gestos y ademanes desacompañados, que son alternativamente la risa y el tormento de los espectadores, y, finalmente, aquella falta de estudio y de memoria, aquella perenne distracción, aquel imprudente descaño, aquellas miradas libres, aquellos meneos indecentes, aquellos énfasis maliciosos, aquella falta de propiedad, de decoro, de pudor, de policía y de aire noble que se advierte en tantos de nuestros cómicos, que tanto alborota a la gente desmandada y procax y tanto tedio causa a las personas cuerdas y bien criadas. <sup>85</sup>

De nuevo asoman conceptos como decoro, verosimilitud, y realismo, es decir, recreación razonada de la realidad con una dimensión moral clara y precisa. Como señala Vellón Lahoz, en la generalización del teatro a la italiana, superando el modelo más participativo y comunitario del «corral de comedias» hay un «interés ideológico» pues de lo que se trata es de afirmar en el escenario «los intereses ideológicos de la burguesía», mostrando en escena una nueva sociabilidad a cargo de un nuevo modelo de actor. <sup>86</sup>

Sin embargo, no faltaron voces amigas que salieran en defensa de unos cómicos que ejercían la profesión que conocían. Así, en la *Carta de un cómico retirado a los diaristas*, que un actor anónimo publica en agosto de 1788, leemos:

Cuando una profesión, arte u oficio tiene sus escuelas públicas, sus maestros o talleres que enseñen, es culpa muy grande tratar de ellos sin sujetarse a las reglas y lecciones; pero cuando nada de esto hay en algún oficio, será siempre una imprudencia

<sup>84</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 137.

<sup>85</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 138-139

<sup>86</sup> Vellón Lahoz, «Introducción», 28.



reconvenirles con lo que nadie les ha enseñado. Los cómicos en España se hallan en este caso: es muy lamentable su estado, no tienen escuela, ni maestros que les adviertan el modo de decir el verso, presentarse en las tablas, manejar con propiedad la acción, y revestirse del carácter de los personajes que representan: lo poco que hacen lo aprenden de sus mismos compañeros con un mecanismo tan material que sorprende, valiéndose de ciertos apuntes y memorias con que se conservan de unos en otros los dichos y acciones de los que se proponen por modelo.<sup>87</sup>

Con similares argumentos se pronuncia Jovellanos al reconocer que los comediantes «hacen prodigios» debido en parte «al descuido con que son elegidos», al ser «gentes sin educación, sin ningún género de instrucción ni enseñanza, sin la menor idea de la teórica de su arte»,<sup>88</sup> señalando que «la declamación es un arte, y tiene, como todas las artes imitativas, sus principios y reglas».<sup>89</sup>

En defensa de los cómicos también acude García de Villanueva en su *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores*, en el que lamenta los «insultos» con que «zahieren..., mi profesión»,<sup>90</sup> y aduce sólidas razones en defensa de la misma y de su legitimidad social:

A la verdad no sé con qué justicia estimamos como infame una clase de nuestros ciudadanos, a quienes la ley está muy lejos de imponer semejante pena; antes bien la autoriza para reformar las costumbres, para dar públicas lecciones de moderación, y humanidad, de patriotismo y de religión.<sup>91</sup>

Propone que los cómicos sean considerados con «aquella veneración y estima que profesamos a todas las escuelas públicas, y casas de enseñanza, en que se procura la instrucción de los ciudadanos».<sup>92</sup> López del

<sup>87</sup> Disponible en: [https://books.google.es/books/about/Carta\\_de\\_un\\_Comico\\_Retirado\\_a\\_los\\_Diaris.html?id=gvZDAAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.es/books/about/Carta_de_un_Comico_Retirado_a_los_Diaris.html?id=gvZDAAAACAAJ&redir_esc=y)

<sup>88</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 137.

<sup>89</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 137-138.

<sup>90</sup> Manuel García de Villanueva, *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores* (Madrid: Viuda de Ibarra, 1788), 1.

<sup>91</sup> García de Villanueva, *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores*, 39.

<sup>92</sup> García de Villanueva, *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores*, 39-40.

Plano, a su vez, lamenta «la indiferencia o desprecio con que se mira su ejercicio por los que debían fomentar sus progresos»,<sup>93</sup> y demanda medidas para «dejar a los actores en el estado de ser apreciados según su mérito».<sup>94</sup> De legitimidad y reconocimiento también escribirá Jovellanos en su *Memoria sobre los espectáculos y diversiones públicas*, al entender que «algunos premios anuales», «algunas gratificaciones» y «algunas distinciones de honor» en «casos de particular y singular desempeño», «acabarían por honrar y mejorar esta profesión, hoy tan atrasada y envilecida entre nosotros».<sup>95</sup> Leandro Fernández de Moratín también habla de necesario reconocimiento:

No hay quien instruya a los cómicos en el arte de la declamación, de donde resulta que todos ellos son ignorantes en su ejercicio, y si tal vez, por un efecto extraordinario del talento, llegasen a acertar en algo, serían inútiles estos esfuerzos, puesto que no hay establecida una recompensa justa, proporcionada a sus adelantamientos.<sup>96</sup>

Todos los que participan en la generación de discursos científicos abogan por una formación regular y reglada de los cómicos, con lo que poco a poco se va formando un criterio favorable a tal posibilidad, y no es de extrañar que personas tan vinculadas a la modernización del Estado la defiendan abiertamente, haciendo, tras el diagnóstico, propuestas razonadas. Así, Urquijo, al hablar de las compañías de teatro itinerantes, o de la legua, comenta que «en ellas entran una porción de jóvenes de ambos sexos, sin instrucción, ni educación para los teatros, en los que pasan toda su vida corrompidos, siendo solo unos zánganos, y dejando de ser útiles en otros oficios»,<sup>97</sup> y propone, en consecuencia, la creación

de un colegio, en donde por unos maestros consumados se enseñase a sus jóvenes alumnos, el gesto, acción, posturas, toda la pantomima, y en una palabra, a conocer el corazón del hombre, para poder representar sus pasiones. Así después ellos sabrían

<sup>93</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro*, 85.

<sup>94</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro*, 87.

<sup>95</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 139.

<sup>96</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1210.

<sup>97</sup> Urquijo, *Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros*, 77.

ejecutar los dramas más dificultosos, vistiéndose con propiedad, y perfección, y no que ahora aparecen llenos de ella en la escena, y lo más ridículo es, a veces mejor vestido el criado que el amo, y el vasallo que el rey.<sup>98</sup>

Similar parecer tiene López del Plano, y en su propuesta de creación de una academia dramática, considera también la puesta en marcha una escuela de actores, con la finalidad de «formar para sus individuos una pequeña colección de los principios de su arte», entre los que considera ámbitos como la pronunciación, la dirección y la flexibilidad de la voz, el baile o la música.<sup>99</sup>

Hecho pues el diagnóstico, y apuntada la necesidad de establecer un mecanismo propio de formación, era preciso establecer el modo en que debieran funcionar tales centros, y uno de los primeros en realizar una propuesta será Nipho en su *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*. Utilizando conceptos actuales, nuestro polígrafo señala lo que definiríamos como áreas de conocimiento, pues «para formar buenos comediantes son necesarias cuatro cosas»,<sup>100</sup> vinculando de forma directa formación y mejora teatral al decir que sin tales medidas «será fatiga infructuosa el pensar en perfeccionar nuestro teatro».<sup>101</sup> Destaca nuestro autor como aspectos centrales:

- «La educación», «la más exquisita», entendiendo por tal una buena educación general, dada la necesidad de transformarse en tantos y tan diversos personajes.<sup>102</sup>
- «La imitación de los grandes comediantes», aunque los modelos a seguir fueran escasos.<sup>103</sup>
- «El estudio de los monumentos antiguos»,<sup>104</sup> haciendo referencia a pintura y a escultura, que vincula con el estudio de

<sup>98</sup> Urquijo, *Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros*, 71.

<sup>99</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro*, 98.

<sup>100</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 139.

<sup>101</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 139.

<sup>102</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 141.

<sup>103</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 141.

<sup>104</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 143.

la postura y del gesto, sobre los que se habrán de extender numerosos tratados de declamación.

- «El estudio de los originales», dado que «el mundo es la escuela del actor, teatro inmenso donde todas las pasiones, todos los estados y todos los genios hacen su papel», lo que implica la observación adecuada de la realidad y llevar «los ojos muy abiertos». <sup>105</sup>
- «La declamación», que define como «dar a entender con el discurso», y tiene «su expresión natural en los rasgos del semblante, en el gesto y en las voces». <sup>106</sup>
- «Estudiar mucho de día» para llegar a tal «conocimiento». <sup>107</sup>

Ya Jovellanos en su *Memoria sobre los espectáculos y las diversiones públicas* propondrá la creación de academias dramáticas para perfeccionar «prácticamente y por principios científicos el arte de la declamación», <sup>108</sup> y de igual modo López del Plano habla de «la ciencia del teatro». <sup>109</sup> Son importantes las referencias a la ciencia y al conocimiento, con lo que se hacía obligado establecer un nuevo marco educativo para tal empresa, pues como bien señala Nipho:

No hay oficio mecánico, aun el más fácil y menos importante para el Estado, que no tenga su aprendizaje y reglas y preceptos firmes para fijar su conocimiento [...]. Sólo la facultad cómica, por lo mismo que es de las más dificultosas, carece de maestros, de instrucciones y de aprendizaje. Es negocio imposible saber un oficio, cualquiera que sea, sin aprenderle. <sup>110</sup>

Para avanzar en tal empresa propone la creación de un seminario para jóvenes de ámbos sexos, sean «hijos de los actuales sirvientes del teatro» o «de los públicos hospicios o casas de desamparados». <sup>111</sup> Pudiera parecer negativa la segunda de las opciones, mas no deja de ser una

<sup>105</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 145.

<sup>106</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 147.

<sup>107</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 149.

<sup>108</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 126.

<sup>109</sup> López del Plano, *Ensayo sobre la reforma de nuestro teatro*, 92.

<sup>110</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 201-203.

<sup>111</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 205.

forma de reconocer que cualquier persona podría desarrollar plenamente las competencias creativas y expresivas necesarias gracias a una buena educación, prescindiendo entonces de conceptos como cuna y talento.

Avanzando en la definición de la profesión teatral, Francisco Rodríguez de Ledesma propone situar el arte del teatro más allá de los oficios en cuyo desempeño no se exige más que el seguimiento de una rutina, y encuadrarlo por tanto entre las artes liberales, por lo que reclama que los actores se eduquen «bajo reglas ciertas, y cuales son propias del arte que profesan». <sup>112</sup> Lamenta que «habiéndose establecido cátedras de poética por el Gobierno para la instrucción de la juventud, no se haya pensado en formar un arte metódico sobre la declamación teatral», <sup>113</sup> por lo que señala la necesidad de

instituciones metódicas, que abracen los preceptos más claros y seguros del arte de la declamación teatral; pues aunque con el auxilio del maestro que propone el plan de reforma aprobado por S. M. en 21 de noviembre del año anterior, podrán adquirir nuestros actores conocimientos y luces, que han ignorado hasta ahora (si se encuentra para el desempeño de esta enseñanza sujeto dotado de las disposiciones, talento, e instrucción que pide tan delicado encargo), conviene, no obstante, que los actores y educandos de ambos sexos, que ha de haber en los teatros, tengan, a más de la voz viva que les instruya, instituciones ordenadas, donde puedan aprender las reglas, y preceptos del arte que profesan, y donde consultar las dudas que les ocurran. <sup>114</sup>

El Plan de Reforma de los Teatros de 1799 antes referido, contemplaba la creación de la figura del «maestro de declamación teatral» en los teatros de la corte, señalando sus funciones:

ensayar todos los dramas que se hubieren de ejecutar, perfeccionar a los actores en el gesto y declamación, corrigiéndoles los tonillos impropios y viciosos de la voz, defectos de la acción,

<sup>112</sup> Fernando Eduardo Zeglirscosac, *Ensayo sobre el origen y naturaleza de las pasiones, del gesto y de la acción teatral, con un discurso preliminar en defensa del ejercicio cómico* (Madrid: Imprenta de Sancha, 1800): XIII.

<sup>113</sup> Zeglirscosac, *Ensayo sobre el origen y naturaleza de las pasiones, del gesto y de la acción teatral*, XIII.

<sup>114</sup> Zeglirscosac, *Ensayo sobre el origen y naturaleza de las pasiones, del gesto y de la acción teatral*, 5.

aptitud y postura de brazos, manos, pies y de todo el cuerpo, dignidad y decoro de sus movimientos y la expresión viva e insinuante de toda su persona, especialmente en el semblante, acostumbrándolos a un aire gracioso y teatral con relación a los personajes que imiten en la escena.<sup>115</sup>

La propuesta de Díez González, a diferencia de lo que reclamaban otros ilustrados, de Urquijo a Jovellanos, si bien defendiendo la importancia de la formación, no contemplaba la creación de una escuela, al entender que «el destinar una casa en forma de colegio para los jóvenes que quisieren dedicarse a la escena sería quizá de una murmuración entre gentes que no distinguen un teatro detestable y corrompido de un teatro honesto y arreglado para el recreo inocente de los ciudadanos»,<sup>116</sup> por lo que propone una especie de formación en el puesto de trabajo.

Nipho ya planteara esta última idea, pero entendía que la incorporación del alumnado del seminario al teatro se habría de «manejar con mucha discreción, no sacándolos cada lunes y martes, sino en papeles muy señalados y aprendidos con primor»,<sup>117</sup> pues «la educación de estos jóvenes ha de ser rigurosa», para lo que también considera que si «algún niño o niña mostrase talento»,<sup>118</sup> se le debiera enviar a Roma o a París.<sup>119</sup> No obstante Díez González también prevé que el maestro de declamación tenga un día por semana «dedicado a la enseñanza de dicho arte en uno de los coliseos, debiendo acudir a ella por obligación los cuatro jóvenes propuestos para el servicio de la escena, y serían admitidos también otros jóvenes que se inclinasen a esta profesión».<sup>120</sup>

Una cuestión necesariamente vinculada a la anterior, la de los maestros de declamación, aparece formulada por Nipho cuando señala que «en España no hay un sujeto solo en el teatro que sepa las leyes y circunstan-

<sup>115</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 281.

<sup>116</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 281.

<sup>117</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 211.

<sup>118</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 211.

<sup>119</sup> Algunos notables actores del XIX viajarán a París, como Isidoro Máiquez. Javier Vellón Lahoz, «El “justo medio” del actor: Isidoro Máiquez y sus teóricos», en *Del oficio al mito, el actor en sus documentos*, II, ed. Evangelina Rodríguez Cuadros (Valencia: Universitat de València, 1997): 311-337.

<sup>120</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 281.

cias de la escena»,<sup>121</sup> y por eso Jovellanos en su *Memoria sobre los espectáculos y las diversiones públicas*, explica la necesidad de «buscar maestros extranjeros o enviar jóvenes a viajar e instruirse fuera del reino y establecer después una escuela práctica para la educación de nuestros comediantes». <sup>122</sup> En su defensa del proyecto de Díez González, Moratín hijo señala que «no hay en España maestros que enseñen el arte de la declamación», y señala además que «el representar bien pide un gran talento, disposición física, delicada sensibilidad, buenos principios, mucho estudio y mucha observación, y práctica de la escena»,<sup>123</sup> con lo que estableciendo el perfil profesional del comediante también lo establecía para el maestro de comediantes. Por eso Díez González no dejaba de reconocer la dificultad de encontrar «hombre del conjunto de cualidades y dotes que se requieren», para lo que «convendrá probar a los pretendientes, mediante un examen, tanto por lo que toca a la teórica del arte como a la práctica». <sup>124</sup>

Con independencia de los resultados prácticos,<sup>125</sup> a finales del siglo XVIII quedaba formulada en España la importancia y la necesidad de una formación teatral específica y reglada para los creadores escénicos, fundamentalmente en el ámbito de la interpretación, pero también en el campo de la escritura dramática, cuestión sobre la que también se demorará Jovellanos en su *Memoria sobre los espectáculos y las diversiones públicas*. Se hacía explícita la idea de que el actor o la actriz debieran ser personas cultas, pues como señala Álvarez Barrientos, todos quienes se ocupan de la reforma del teatro «hablan de que los cómicos han de aprender historia, geografía, lengua, dicción, declamación, esgrima, canto, baile» por cuanto ese aprendizaje se compadecía con «la conciencia de la dignidad y utilidad del actor, el reconocimiento por parte de la Administración de la responsabilidad que tenía ante la sociedad a la que quería educar». <sup>126</sup> Y en todo ello se formula también una idea básica de currículo, en tanto se comienzan a definir áreas básicas de trabajo como las señaladas líneas atrás.

<sup>121</sup> Nipho, *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España*, 145.

<sup>122</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 138.

<sup>123</sup> Fernández de Moratín, *Epistolario*, 1265.

<sup>124</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 281.

<sup>125</sup> Guadalupe Soria Tomás, «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral. 1799-1804», *Acotaciones*, 23 (2009): 9-32

<sup>126</sup> Álvarez Barrientos, «El arte escénico», 1493.



Veamos a continuación algunas experiencias que se desarrollan en ese período anterior al siglo XIX y algunos documentos relevantes en la ideación de una educación teatral con una orientación más general.

## ALGUNOS PROYECTOS Y DOCUMENTOS ESPECIALMENTE RELEVANTES

A día de hoy sabemos que la primera escuela de teatro que funciona de forma regular en España es la creada en 1768 en Sevilla por Pablo de Olavide, firme defensor de la educación como instrumento de ilustración y progreso, como han mostrado estudios notables en torno a su figura y al tiempo en que ejerce de Intendente de la ciudad.<sup>127</sup> De la escuela han escrito Bolaños,<sup>128</sup> Barrera y Bolaños<sup>129</sup> o Rubio Jiménez,<sup>130</sup> si bien falta documentación relativa a las prácticas educativas desarrolladas, más allá de constatar algunas ideas sobre el tipo de espectáculo que se perseguía, los textos que servían de soporte, o, con no pocas cautelas, el estilo interpretativo, incardinado a promover la reforma dramática y teatral en clave neoclásica, siguiendo patrones franceses.<sup>131</sup> Como señala Rubio Jiménez «Olavide puso en marcha la escuela para que la ciudad de Sevilla contara con una compañía apropiada con la cual llevar adelante su programa de reforma del teatro español, acercándolo a los gustos modernos europeos». <sup>132</sup> De tal escuela habría de salir María del Rosario Fernández, «La Tirana», a quien Cotarelo dedica una biografía en la que informa sobre la escuela sevillana y la de los Reales Sitios, Aranjuez y San Ildefonso fundamentalmente,<sup>133</sup> donde también funcionó una escuela para continuar la formación de los actores de la escuela de Sevilla, al frente de la cual

<sup>127</sup> Francisco Aguilar Piñal, *Sevilla y el teatro en el siglo XVIII* (Oviedo: Universidad de Oviedo, 1974); Marcelin Deforneaux, *Pablo Olavide, el afrancesado* (Sevilla: Padilla Libros, 1990 [1954]).

<sup>128</sup> Piedad Bolaños Donoso, «La escuela-seminario teatral sevillana. Nuevas aportaciones documentales», *Crotalón, Anuario de Filología Española*, 1 (1984): 749-767.

<sup>129</sup> Trinidad Barrera y Piedad Bolaños, «La labor teatral en Sevilla del peruano Pedro de Olavide», en VV. AA., *Andalucía y América en el siglo XVIII* (Sevilla: CSIC, 1984), 23-56.

<sup>130</sup> Jesús Rubio Jiménez, *El conde de Aranda y el teatro* (Zaragoza: Ibercaja, 1998).

<sup>131</sup> Josep María Sala-Valldaura, *De amor y política: la tragedia neoclásica española* (Madrid: CSIC, 2005), 30.

<sup>132</sup> Rubio Jiménez, *El conde de Aranda y el teatro*, 64.

<sup>133</sup> Emilio Cotarelo y Mori, *María del Rosario Fernández, La Tirana* (Madrid: Ribadeneyra, 1897).

se sitúa en un primer momento Louis Reynaud,<sup>134</sup> que por un tiempo ejerce como director de los teatros, siendo substituido,<sup>135</sup> también como responsable de las escuelas, por José Clavijo y Fajardo.

En su estudio sobre el teatro en Sevilla en el siglo XVIII, en el que analiza la ejecutoria de Olavide, Aguilar Piñal ofrece información para tomar conciencia de cuestiones importantes, por cuanto recoge fuentes primarias debidas al Intendente. Así, este valora, en relación a dos de las mujeres que componen el grupo de diez alumnos (cuatro mujeres y seis hombres), que una posea «fuego, talento y aire», aunque padezca el defecto de la pronunciación sevillana ceceosa, y la otra manifieste «inteligencia y fuego», sabiendo que por fuego ha de entenderse pasión. Explica que los alumnos viven en dos casas separadas, al cuidado de personas de «juicio y probidad» con la misión de «arreglar su conducta», y que allí «se les dieron dos maestros de leer y escribir, de baile y declamación».<sup>136</sup> Al cuidado de los alumnos está Luis Reynaud, y al de las alumnas Ana Marsari,<sup>137</sup> de quienes muy poco sabemos, salvo que el primero, francés, era comerciante en Cádiz y en palabras de Olavide «el único en quien encontré aptitud para este objeto»,<sup>138</sup> y aquí asoma uno de los más importantes problemas para el desarrollo de la educación teatral, es decir la falta de un profesorado cualificado, como ya expresara Jovellanos.<sup>139</sup>

Aquella primera experiencia tuvo especial relevancia por cuanto sería avalada y sancionada desde la propia Corte, cuando Grimaldi reclama a Olavide que los alumnos de Sevilla se trasladen a Madrid para actuar en los Reales Sitios, lo que provoca que también en ellos se continúe con

<sup>134</sup> Philip Deacon, «The removal of Louis Reynaud as director of the Madrid Theatres in 1776», *Bulletin of Hispanic Studies*, 68 (1991): 163-172.

<sup>135</sup> Joaquín Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», *DICENDA. Revista de Filología Hispánica*, 6 (1987): 455-471.

<sup>136</sup> Aguilar Piñal, *Sevilla y el teatro en el siglo XVIII*, 95.

<sup>137</sup> Además de las clases de lectura y escritura o de las de baile, poco sabemos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si bien un trabajo de Jovellanos que referiremos más adelante nos permite intuir que una buena parte de la formación se orientaba a mejorar la pronunciación y la dicción, aplicando lo aprendido en los ensayos de espectáculos, con lo que el alumnado aprendía interpretación ensayando. Por lo que cuenta Olavide, en Sevilla el primer grupo de alumnos y alumnas trabaja con *La Eugenia*, de Beaumarchais, traducido por Reynaud, y con *La Escocesa*, de Voltaire, traducida por Ramón de la Cruz. Aguilar Piñal, *Sevilla y el teatro en el siglo XVIII*, 97.

<sup>138</sup> Rubio Jiménez, *El conde de Aranda y el teatro*, 65.

<sup>139</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 138.

la experiencia formativa. La educación teatral de los llamados cómicos pasaba a ser una cuestión de Estado y en esa dirección «cuantas reformas teatrales se intentaron, contaron siempre como uno de los aspectos que era necesario considerar, la mejora de la educación de los comediantes». <sup>140</sup> Ese es el caso del Plan de Reforma de los teatros de Díez González, elaborado en 1797, aprobado en 1799 y vigente durante poco más de cuatro años, si bien la escuela tendría peor fortuna, en parte debida a la frontal oposición con que el plan de reforma fue recibido por la profesión teatral, pues, como señala Soria Tomás, sus objetivos:

suponían un cambio radical de las viejas fórmulas con las que se habían gobernado las compañías: selección de los actores, nueva nomenclatura del reparto de papeles, sueldo fijo, supervisión de su trabajo por el maestro de Declamación y el director, pérdida de competencias en la selección del repertorio —sujeto al modelo del buen gusto de la intelectualidad ilustrada y no al de la mayoría del público [...]. <sup>141</sup>

El Plan suponía lo que hoy cabría calificar como cambio de paradigma pues se proponía un modelo de organización teatral que alteraba la visión del propio teatro, pero también del ejercicio profesional. En relación a la cualificación del director de teatros, señala Díez González:

El teatro es una ciencia, es un objeto muy principal de las buenas letras; y por consiguiente, el hombre que haya de dirigirle con acierto y apartarle de los derrumbaderos que le llevan al precipicio y le transforman en un espectáculo de corrupción, es menester que sea sujeto de notoria instrucción, literatura, ciencia, prudencia y costumbres loables. Importará, para que sea más obedecido y respetado, que ningún actor u oficial subalterno de los teatros [...]. <sup>142</sup>

Con todo, Díez González no propone crear una escuela en tanto entiende que «establecer una semejanza de colegio es un asunto difícil, y

<sup>140</sup> Jesús Rubio Jiménez, «Introducción», en Julián Romea, *Manual de declamación para uso de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid* (Madrid: Fundamentos, 2009), 25.

<sup>141</sup> Soria Tomás, «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral. 1799-1804», 20.

<sup>142</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 279.

tal vez arriesgado y no de la común aceptación»,<sup>143</sup> por cuanto establece contratar «maestros que tengan el cuidado de instruir a los actores en el mismo teatro, en ciertos días de cada semana, sobre aquellas habilidades que se requieren para la perfección del arte escénico»,<sup>144</sup> proponiendo las figuras de maestro de declamación, maestro de esgrima y maestro de baile. No obstante, Díez González era consciente de las dificultades de tal empeño, al proponer el perfil del docente, que habría de ser seleccionado mediante oposición:

El maestro de declamación debe ser sujeto de buena presencia, semblante expresivo, voz flexible y grata al oído, de habilidad, discernimiento y mucha pericia en el arte. Será muy difícil encontrar hombre del conjunto de cualidades y dotes que se requieren. Por lo cual convendrá probar a los pretendientes, mediante un examen, tanto por lo que toca a la teórica del arte como a la práctica.<sup>145</sup>

Soria Tomás analizó las vicisitudes en la contratación de tales maestros, los procesos de selección del alumnado, algunos problemas relativos a la docencia, y la oposición de la profesión teatral a un modelo que suponía imponer a la compañía de teatro una supervisión externa por parte de una autoridad que no reconocían. Pero de nuevo estamos ante una iniciativa promovida desde la Corte, lo que en buena medida suponía legitimar la formación teatral como una especialidad de estudios.

En la misma dirección cabe situar el Plan Aguirre,<sup>146</sup> rescatado y editado por Álvarez Barrientos,<sup>147</sup> y que lleva como título «Plan de una casa estudio de teatros. Su destino: para hijos y parientes de actores cómicos. Sus fondos: los teatros mismos». <sup>148</sup> Justifica el autor su necesidad en el hecho de que «todos los gremios de la sociedad en sus ramos, protegen, afinan y propagan sus respectivas ciencias», en consecuencia «instruyen-

<sup>143</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 264.

<sup>144</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 265.

<sup>145</sup> Díez González, «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid», 281.

<sup>146</sup> Se trata de un Plan dirigido a Nicolás Ochoa, y que su editor sitúa a finales del siglo XVIII, y que por tanto debió ser anterior al de Díez González, o incluso coetáneo.

<sup>147</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 463-470.

<sup>148</sup> En relación a la provisión de fondos, hemos de señalar que durante siglos los hospitales de las principales ciudades eran sostenidos con fondos detraídos de la recaudación de los teatros.

do sus jóvenes y haciéndolos capaces de perfeccionar la habilidad e inteligencia de sus destinos», y señalando que «sólo la facultad teatral (acaso con equivocación no tenida por tal) ha sido hasta ahora la que ha carecido de estos justos principios». <sup>149</sup> Ese lamento por la escasa consideración de la «facultad teatral» es muy similar al que formula el dramaturgo y pedagogo Antonio Gil Zárte en *De la instrucción pública en España*, <sup>150</sup> en donde dedica un apartado a la puesta en marcha del Real Conservatorio de Música y Declamación. Señala diversos avatares padecidos en el tiempo en que ejerce como Director General al tratar de aumentar el profesorado y recursos de la escuela y traladarla al edificio del Teatro Real:

Grande ha sido la ojeriza contra esta escuela, y no solo en 1835, sino varias veces después, se ha visto su existencia amenazada, bajo el pretexto de que no debe el Gobierno malgastar los fondos del Estado en crear cómicos, músicos y cantantes. Esta es una preocupación.

No olvida señalar el hecho de que en el plan de estudios de 1821, «entre las varias escuelas especiales que mandaban establecer, incluyeron una de música que debía estar en Madrid, y que de haberse realizado, ocuparía el lugar del actual conservatorio». <sup>151</sup>

El Plan de Aguirre incide en cuestiones ya comentadas y destaca por incorporar otras, bien importantes, algunas no resueltas a día de hoy. Veamos las más relevantes:

- La consideración de la instrucción teatral como un gremio y facultad vinculada a una ciencia, única posibilidad para el «perfecto desempeño» de una importante empresa, en tanto los teatros quieran ser «escuela viva de rectitud». <sup>152</sup>
- La necesidad de establecer un currículo en «arte escénico, verso, música y baile», al objeto de aprender «cuantos ramos comprende el desempeño de un teatro culto, así en la repre-

<sup>149</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 463.

<sup>150</sup> Antonio Gil de Zárte, *De la instrucción pública en España* (Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855), 353.

<sup>151</sup> Gil de Zárte, *De la instrucción pública en España*, 354.

<sup>152</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 463.

sentación de los dramas y piezas de música como en la agilidad, aire y destreza de los bailes». <sup>153</sup>

- La previsión del perfil de ingreso, que prevé edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, ser «hijos del ejercicio cómico», y superar «un examen de su buena presencia y despejo, metal de sus voces y buenas costumbres, con los demás requisitos que pareciesen a los maestros indispensables para realizar sus adelantos». <sup>154</sup>
- La combinación entre enseñanza de principios escénicos y su aplicación en la realización de espectáculos (teoría y práctica), pues se establece que los alumnos pasen por diferentes salas, «en las que con separación recibiesen la instrucción y lecciones pertenecientes a su ramo, a excepción de cuando, y a las horas, conviniese juntarse todos o algunos a la ejecución de las piezas que se fuesen ejecutando», para lo cual se establece el ser «antes de llegar a este caso indispensable el particular estudio de los accidentes, aire personal, posiciones (sic.) escénicas, gesticulaciones, modestia, ilusión, y otros principios análogos al ramo de su aplicación». <sup>155</sup> Una manera precisa de establecer los principios para el desarrollo del personaje, para su construcción.
- La importancia concedida a la selección de personal docente pues «los nombramientos de los maestros y su elección, que es uno de los más críticos de este establecimiento, y de cuyo acierto penden todos los aprovechamientos..., será peculiar y privativo de la misma Junta». <sup>156</sup>

Y veamos a continuación algunas propuestas especialmente novedosas:

- La necesidad de contar con un archivo que contenga libros, dramas y otros elementos que los maestros juzguen necesarios, lo que equivale a una biblioteca de trabajo, en tanto se orientan a la «completa instrucción de los discípulos». <sup>157</sup>

<sup>153</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 464.

<sup>154</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 465.

<sup>155</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 465.

<sup>156</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 465.

<sup>157</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 465.

- La propuesta de otorgar la «competente certificación de estudios», que tendría una finalidad doble. De un lado como forma de quedar «habilitados de seguir y usufructuar su carrera», y del otro para «tener preferencia a algún actor que pretenda contratarse en cualquiera parte principal o segunda de los teatros»,<sup>158</sup> lo que en definitiva implicaría que la certificación de estudios fuese una prerrogativa para el ejercicio profesional, algo que todavía hoy no se ha considerado, a diferencia de lo que ocurre en otros gremios y facultades.
- El concepto de «carrera», relacionado con la idea de una carrera profesional que Aguirre denomina «carrera escénica»,<sup>159</sup> pilar fundamental para una efectiva reforma de los teatros españoles y la legitimidad de la profesión.
- Un plan de financiación de la escuela asentado en criterios realistas en tanto se propone obtener los fondos a través de la recaudación de los propios teatros, algo que en opinión de Aguirre «parece no tener nada de violento, vicioso, ni gravoso al Estado».<sup>160</sup>

Estamos, pues, ante una de las propuestas más razonadas y más completas para la puesta en marcha de un establecimiento de formación teatral especializada, una «escuela cómica» o «casa estudio» en sus propias palabras, con la finalidad de promover la «conservación de los teatros» a través de la «educación de sus actores».<sup>161</sup>

Pero al mismo tiempo se formulan otras propuestas, en todo punto pioneras en lo que cabe definir como educación teatral general, es decir aquella que persigue utilizar el teatro para el desarrollo de otras competencias, fundamentalmente la social, las expresivas y las comunicativas. De 1794 data el *Curso de Humanidades Castellanas* de Jovellanos, concebido como un «curso... de primeras letras».<sup>162</sup> En él encontramos un apartado denominado «Tratado de Declamación»,<sup>163</sup> que se ocupa

<sup>158</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 467.

<sup>159</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 467.

<sup>160</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 468.

<sup>161</sup> Álvarez Barrientos, «Plan de una casa-estudio de teatros del siglo XVIII», 468.

<sup>162</sup> Jovellanos, *Obras completas* (tomo I), 101.

<sup>163</sup> Jovellanos, *Obras completas* (tomo I), 146-150.



de cuestiones básicas como la pronunciación y la acción, sin olvidar el gesto, y supone una propuesta de incorporación al currículo escolar de aspectos fundamentales en la expresión y la comunicación, si además tenemos en cuenta que en el mismo *Curso de Humanidades Castellanas*, existe otro apartado denominado «Lecciones de retórica y poética». De todo ello ya había escrito Jovellanos en su *Memoria sobre espectáculos y diversiones públicas*, al proponer la creación de academias dramáticas en las principales ciudades y en la Corte, destinadas a los nobles con la finalidad de enseñarles:

a presentarse con despejo, a andar y moverse con compostura, a hablar y gesticular con decoro, a pronunciar con claridad y buena modulación, y a dar a la expresión aquel tono de sentimiento y de verdad que es el alma de la conversación, y tan necesario para agradar y persuadir, como raro entre nosotros.<sup>164</sup>

Bien es cierto que prácticas similares ya se venían desarrollando en colegios religiosos, en especial en los de la Compañía, especialmente a través de la escenificación de espectáculos,<sup>165</sup> pero la propuesta de Jovellanos apunta en otra dirección, al señalar que tales objetivos se habrían de conseguir mediante la realización de «ejercicios» basados en los «principios científicos» del arte de la declamación. Habrán de pasar más de cien años antes de que otros pioneros inicien en Inglaterra o los Estados Unidos de América experiencias notables con las que se construye la educación teatral general que se populariza y generaliza en las escuelas e institutos de esos países a mediados del siglo xx,<sup>166</sup> asentada en los mismos principios que planteaba Jovellanos, la dimensión educativa de diferentes técnicas y procedimientos dramáticos y teatrales.

## CONCLUSIONES

Todo ese movimiento a favor de la idea de una educación teatral especializada dará sus frutos pasado un tiempo. Como recuerda Vellón Lahoz, en 1830 Fernando VII firma una cédula para la creación del Real

<sup>164</sup> Jovellanos, *Espectáculos y diversiones públicas*, 126.

<sup>165</sup> Juan Cervera, *Historia crítica del teatro infantil español* (Madrid: Editora Nacional, 1982).

<sup>166</sup> Gavin Bolton, *A expresión dramática na educación* (Vigo: Galaxia, 2009).

Conservatorio de María Cristina, que inicia su andadura en 1831, en el que ejerce como profesor de declamación Joaquín Caprara, y comienza así la historia ya definitiva de la educación teatral formal de nivel superior en España.<sup>167</sup> Pero si la institucionalización de la educación teatral culmina con la creación del Real Conservatorio, sus antecedentes aparecen a lo largo del siglo XVIII, y más recientemente las *Bases para un Proyecto de Ley del Teatro*, debidas a la Asociación de Directores de Escena de España, contenía un capítulo dedicado a la formación teatral y a su necesaria mejora,<sup>168</sup> lo que nos indica que estamos ante un proceso inconcluso, y la situación en que se encuentran las escuelas superiores de arte dramático es una buena muestra.<sup>169</sup>

Y una de las cuestiones fundamentales en su desarrollo institucional tiene que ver con la necesaria puesta en marcha de líneas de investigación propias de las áreas de conocimiento y disciplinas que le son propias al arte dramático, también en su dimensión histórica, pues si importante es construir una Teoría de la Interpretación, igualmente importante lo es construir su Didáctica o su Historia, y en esta última la historia de la formación de actores y actrices, y la reconstrucción de las culturas científica, empírica o normativa vinculadas a esa formación.

Recientemente Viñao<sup>170</sup> reflexionaba sobre la finalidad de la Historia de la Educación en tanto disciplina y campo de investigación. En nuestro caso, la Historia de la Educación Teatral es especialmente pertinente porque supone construir, entre otras cosas, nuestra cultura científica y práctica. Analizar el debate en torno a los estilos interpretativos que tiene lugar en países como Inglaterra, a lo largo del siglo XVIII, es especialmente necesario para comprender las relaciones entre actor y personaje, que constituyen la base de una Teoría de la Interpretación todavía por formular, y sobre la que se publicarán interesantes trabajos a lo largo del citado siglo.<sup>171</sup>

<sup>167</sup> Vellón Lahoz, «Introducción», 33.

<sup>168</sup> ADE, *Bases para un Proyecto de Ley del Teatro* (Madrid: Publicaciones de la ADE, 2006).

<sup>169</sup> Margarita Piñero, «Escuelas de arte dramático hoy», *Artescénicas. La revista de la Academia*, 5, (2016): 24-28.

<sup>170</sup> Antonio Viñao Frago, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones», *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), (2016): 21-42.

<sup>171</sup> Alan S. Downer, «Nature to Advantage Dressed: Eighteenth-Century Acting», *PMLA*, 58 (4), (1943): 1002-1037; Tanya Cassidy y Conrad Brunström, «“Playing is a science”: Eighteenth-Century Actors’

Analizar la cultura científica y la cultura normativa nos permite tomar conciencia de que la legitimación de la profesión teatral se vincula cada vez más con la importancia concedida a la formación, pero también nos muestra la validez del modelo de trabajo que aquí se propone para reconstruir la historia de la educación teatral desde esos tres polos considerados por autores como Escolano o Viñao: lo científico, lo normativo y lo empírico. Un campo en el que mucho queda por hacer y en el que todas las voces son necesarias.

### Nota sobre los autores

MANUEL FRANCISCO VIEITES GARCÍA es licenciado en Filología (1978) y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (2001), es director y profesor de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia desde 2005, año de su creación, en donde imparte docencia de Pedagogía teatral. Desde 2010 es profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Orense, Universidad de Vigo, en el área de Teoría e historia de la educación. Ejerce la crítica teatral y literaria en *Faro de Vigo* desde hace más de dos décadas, y también es traductor de obra dramática y ensayo teatral. Forma parte de la Sociedad Española de Historia de la Educación, de Nova Escola Galega y de la Asociación de Directores de Escena de España. Su ámbito de investigación preferente en la actualidad es la Pedagogía teatral en las perspectivas teórica, histórica y metodológica, campo sobre el que ha publicado trabajos en varias revistas especializadas.

RICARDO SOLVEIRA DÍAZ es Titulado Superior en Interpretación Gestual por la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (2000), experto en Formación en Expresión Corporal por la Universidad Rey Juan Carlos (2016), y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo (2017). Desarrolla una larga carrera como actor en compañías profesionales como Koyaanisqatsi, en el Teatro Español, o con Amparo Larrañaga en *Las amistades peligrosas*. Desde 2005 imparte docencia en la especialidad de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, realizando con la misma diferentes propuestas escénicas como

---

Manuals and The Proto-Sociology of Emotion», *British Journal for Eighteenth-Century Studies*, 25 (2002): 19-31; José Luis González Subías, *El Actor Convencional frente al Actor Naturalista. Reflexiones en torno al arte de la Declamación en España* (Madrid: Vision Net, 2003).

*Lela anda en bicicleta*, a partir de textos de Carlos Casares. Ha impartido numerosos cursos de formación teatral para colectivos diversos, colaborado en proyectos de integración social como los talleres Paideia en Lavié, y participado en congresos y seminarios sobre formación teatral.

## Referencias

- ADE. *Bases para un Proyecto de Ley del Teatro*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2006.
- AGUILAR PIÑAL, Francisco. *Sevilla y el teatro en el siglo XVIII*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1974.
- ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín. «Plan para una casa-estudio de teatros del siglo XVIII». *Dicenda. Revista de Filología Hispánica* 6 (1987): 455-471.
- «El cómico español en el siglo XVIII: pasión y reforma de la interpretación». In *Del oficio al Mito: el autor en sus documentos*. Tomo II, edited by Evangelina Rodríguez Cuadros, 287-309. València: Universitat de València, 1997.
- «Risa e 'ilusión escénica'. Más sobre el actor en el siglo XVIII». *Scriptura* 15 (1999): 29-50.
- «El arte escénico». In *Historia del teatro español. Del siglo XVIII a la época actual (tomo II)*, edited by Javier Huerta Calvo, 1473-1517. Madrid: Gredos, 2003.
- *Ilustración y Neoclasicismo en las letras españolas*. Madrid: Síntesis, 2005.
- «¿Existe un sistema de declamación nacional?». *Bulletin of Spanish Studies* XCI (9-10), (2014): 131-149.
- ARMONA, José Antonio. *Memorias cronológicas sobre el teatro en España (1785)*. Diputación Foral de Álava: Vitoria-Gasteiz, 1988.
- BARRERA, Trinidad y Piedad BOLAÑOS. «La labor teatral en Sevilla del peruano Pedro de Olavide». In *Andalucía y América en el siglo XVIII*, edited by VV. AA., 23-56. Sevilla: CSIC, 1984.
- BOLAÑOS DONOSO, Piedad. «La escuela-seminario teatral sevillana. Nuevas aportaciones documentales». *Crotalón, Anuario de Filología Española* 1 (1984): 749-767.
- BOLTON, Gavin. *A expresión dramática na educación*. Vigo: Galaxia, 2009.
- CAMPBELL, Lily B. «The Rise of a Theory of Stage Presentation in England during the Eighteenth Century». *PMLA* 32 (2), (1917): 163-200.
- CARLSON, Marvin. *Theories of the theatre*. Ithaca: Cornell University Press, 1993.
- CASSIDY, Tanya y Conra BRUNSTRÖN. «'Playing is a science': Eighteenth-Century Actors' Manuals and The Proto-Sociology of Emotion». *British Journal for Eighteenth-Century Studies* 25 (2002): 19-31.

- CERVERA, Juan. *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional, 1982.
- CLAIRON, Hyppolite. *Mémoires d'Hyppolite Clairon et réflexions sur l'art dramatique*. París: F. Buisson, 1798.
- COTARELO Y MORI, Emilio. *María del Rosario Fernández, La Tirana*. Madrid: Ribadeneira, 1897.
- *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*. Madrid: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1904.
- DEACON, Philip. «The removal of Louis Reynaud as director of the Madrid Theatres in 1776». *Bulletin of Hispanic Studies* 68 (1991): 163-172.
- DEFORNEAUX, Marcelin. *Pablo Olavide el afrancesado*. Sevilla: Padilla Libros, 1990.
- DELEITO Y PIÑUELA, José. *También se divierte el pueblo*. Madrid: Alianza, 1988.
- DIDEROT, Denis. *El hijo natural. Conversaciones sobre El hijo natural*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2008.
- *El padre de familia. De la poesía dramática*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2009.
- *La paradoja del comediante*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2016.
- DÍEZ GONZÁLEZ, Santos. *Instituciones poéticas*. Madrid: Benito Cano, 1793.
- «Idea de una reforma de los teatros públicos de Madrid que allane el camino para proceder después sin dificultades y embarazos hasta su perfección». *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo* 23 (1929): 245-284.
- DOMÉNECH, Fernando. «Zeglirscosac desvelado o el abogado sensible». *Dieciocho: Hispanic Enlightenment* 27 (2), (2004): 219-232.
- DOWNER, Alan S. «Nature to Advantage Dressed: Eighteenth-Century Acting». *PMLA* 58 (4), (1943): 1002-1037.
- ESCOLANO, Agustín. «Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros». *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 201-218.
- *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- FERNÁN GÓMEZ, Fernando. *El viaje a ninguna parte*. Madrid: Cátedra, 2002.
- FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Leandro. *La comedia nueva*. Madrid: Austral, 2006.
- «Epistolario». In *Los Moratines. Obras completas de Nicolás y Leandro Fernández de Moratín*. Tomo I, edited by Jesús Pérez-Magallón. Madrid: Cátedra, 2008.
- GARCÍA DE VILLANUEVA, Manuel. *Manifiesto por los teatros españoles y sus actores*. Madrid: Viuda de Ibarra, 1788.
- GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855.

- GOETHE, Johan Wolfgang Von. «Reglas para actores». In *Actores y actuación. Antología de textos sobre la interpretación. Volumen I (429 a. C-1858)*, edited by Jorge Saura, 186-198. Madrid: Fundamentos, 2006.
- GONZÁLEZ SUBÍAS, José Luis. *El Actor Convencional frente al Actor Naturalista. Reflexiones en torno al arte de la Declamación en España*. Madrid: Vision Net, 2003.
- GRANDA, Juanjo. *Historia de una escuela centenaria*. Madrid: RESAD, 2000.
- HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte II*. Barcelona: deBolsillo, 2004.
- JOVELLANOS, Gaspar Melchor de. «Curso de Humanidades Castellanas». In *Obras*. Tomo I, edited by Cándido Nocedal, 101-150. Madrid: Ribadeneyra, 1858.
- *Espectáculos y diversiones públicas*. Madrid: Cátedra, 1992.
- LÓPEZ DEL PLANO, Juan F. *Ensayo sobre la mejora de nuestro Teatro*. Segovia: Antonio Espinosa, 1798.
- LUZÁN, Ignacio de. *Memorias Literarias de París*. Madrid: Imprenta de Gabriel Ramírez, 1751.
- MADRID IZQUIERDO, Juana María y Ángel González Hernández. «El rapport de Condorcet y el informe de Quintana. Estudio básico para un análisis comparativo». *Historia de la educación* 7 (1988): 75-106.
- MARAVALL, José Antonio. «La función educadora del teatro en el siglo de la Ilustración». In *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre*. Tomo II, edited by VV. AA., 617-642. Valencia: Universidad de Valencia, 1982.
- MUNRO, George E. *The Most Intentional City: St. Petersburg in the Reign of Catherine the Great*. Madison: Farleigh Dickinson University Press, 2008.
- NIPHO, Francisco Mariano. *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España y conducirlo en pocos años al estado de perfección que desea el Magistrado y pueda constituirse por modelo de todos los de Europa*. Alcañiz: Centro de Estudios Bajoaragoneses, 1994.
- PIÑERO, Margarita. «Escuelas de arte dramático hoy». *Artescénicas. La revista de la Academia* 5 (2016): 24-28.
- RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES, Pedro. *Discurso sobre la educación popular*. Madrid: Editora Nacional, 1978.
- RODRÍGUEZ CUADROS, Evangelina, ed. *Del oficio al mito: el actor en sus documentos Tomos I y II*. València: Universitat de València, 1997.
- *La técnica del actor español en el Barroco. Hipótesis y documentos*. Madrid: Castalia, 1998.
- ROJAS, Agustín de. *El viaje entretenido*. Madrid: Espasa Calpe, 1977.
- RUBIO JIMÉNEZ, Jesús. «El realismo escénico a la luz de los tratados de declamación de la época». In *Realismo y Naturalismo en España en la segunda mi-*

- tad del siglo XVIII*, edited by Yvan Lissorgues, 257-286. Barcelona: Anthropos, 1988.
- *El conde de Aranda y el teatro*. Zaragoza: Ibercaja, 1998.
  - «Introducción». In *Manual de declamación para uso de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid*, edited by Julián Romea. Madrid: Fundamentos, 2009.
- RUIZ BERRIO, Julio. «El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano». In *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, edited by Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz, 91-116. Madrid: UNED, 2009.
- SALA-VALLDAURA, Josep María. *De amor y política: la tragedia neoclásica española*. Madrid: CSIC, 2005.
- SEBASTIÁN Y LATRE, Tomás. *Ensayo sobre el teatro español*. Zaragoza: Imprenta del Rey, 1772.
- SORIA TOMÁS, Guadalupe. «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral. 1799-1804». *Acotaciones* 23 (2009): 9-32
- *La formación actoral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1857)*. Madrid: Fundamentos, 2010.
- TRIGUEROS, Cándido M. *Teatro burlesco español o Quixote de los teatros*. Madrid: Imprenta de Villalpando, 1802.
- URQUIJO, Mariano Luis de. «Discurso sobre el estado actual de nuestros teatros, y necesidad de su reforma». In *La muerte del César*, Voltaire, F., 1-87. Madrid: Blas Román, 1791.
- VELLÓN LAHOZ, Javier. «El 'justo medio' del actor: Isidoro Máiquez y sus teóricos». In *Del oficio al mito, el actor en sus documentos*. Tomo II, edited by Evangelina Rodríguez Cuadros, 311-337. València: Universitat de València, 1997.
- «Introducción». In *Teoría del arte dramático*, edited by Andrés Prieto. Madrid: Fundamentos, 2001.
- VIEITES, Manuel F. «Para unha historia da educación teatral en Galicia. Aspectos básicos». *Sarmiento* 16 (2012): 81-100.
- «La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica». *Revista Española de Pedagogía* 71 (2013): 493-508.
  - «La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación». *Historia de la educación* 33 (2014): 325-350.
  - «Educación teatral: una propuesta de sistematización». *Teoría de la Educación* 26 (1), (2014): 77-101.
  - «La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades». *Educatio Siglo XXI* 33 (2), (2015): 11-30.



- «Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 19 (1), (2015): 496-514.
  - «La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral». *Educação & Realidade* 42 (4), (2017): 1521-1544.
- VÍÑAO FRAGO, Antonio. «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones». *Espacio, Tiempo y Educación* 3 (1), (2016): 21-42.
- ZEGLIRSCOSAC, Fernando Eduardo. *Ensayo sobre el origen y naturaleza de las pasiones, del gesto y de la acción teatral, con un discurso preliminar en defensa del ejercicio cómico*. Madrid: Imprenta de Sancha, 1800.

## LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL ESCOLAR COMO FUENTE DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL CASO DE LOS ÁBACOS<sup>1&</sup>

*The catalogues of school supplies as a source for the History of Mathematics Education: the case of the abacus*

Dolores Carrillo Gallego\*

Fecha de recepción: 13/03/2017 • Fecha de aceptación: 30/08/2017

**Resumen.** En este trabajo se pretende estudiar el potencial que tienen los catálogos de material escolar como fuente para el estudio de la Historia de la Educación Matemática (HEM). En primer lugar, se describen algunas características de los catálogos de material escolar a tener en cuenta cuando se utilizan como fuente histórica. A continuación, se analiza cómo aparece en un conjunto de catálogos un material muy característico de la enseñanza de la aritmética: los ábacos. Para poder realizar ese análisis se dedica un apartado a caracterizar los ábacos escolares y su uso. Los aparatos ofertados en los catálogos se han caracterizado a partir de la descripción y las imágenes de los mismos. La existencia de series temporales en los documentos utilizados ha permitido valorar la estabilidad y el cambio en la oferta que se realizaba. Este análisis de los ábacos que aparecen en los catálogos nos permitirá valorar los catálogos como fuente para la HEM.

**Palabras clave:** Catálogos; Material escolar; Ábaco; Tablero contador.

**Abstract.** *In this work we study school supply catalogues as a source for the study of History of Mathematics Education (HME). First, we describe some relevant characteristics of school supply catalogues when used as historical sources. Then, we analyse how abacuses appear in some sets of catalogues as a typical tool for teaching arithmetic. For this purpose, we devote a section to describing school abacuses and their uses. We describe the devices offered in catalogues*

<sup>&</sup> El trabajo forma parte de un proyecto de investigación en curso, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P, titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)».

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia. España. carrillo@um.es

*according to their description and images. The existence of diachronic series of documents allows us to assess the degree to which the offer remained stable or changed as time passed. This analysis of abacuses appearing in catalogues will allow us to appreciate catalogues as a source material for HME.*

**Keywords:** *Catalogues; School supplies; Abacus; Counters.*

La Historia de la Educación Matemática (HEM) no puede limitarse al conocimiento de los programas de las asignaturas de matemáticas, las leyes a las que responden o los libros de texto utilizados en su enseñanza. También son importantes los estudios sobre las prácticas que se desarrollan efectivamente dentro del aula con la finalidad de que los alumnos adquieran conocimientos matemáticos. Se trata de uno de los últimos niveles de la transposición didáctica del conocimiento, un aspecto relevante de lo que Dominique Julia denomina la *cultura escolar*: «un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos procedimientos».<sup>1</sup>

Antonio Viñao considera que la cultura material es uno de los componentes fundamentales de esa cultura escolar. Dentro de la cultura material sitúa los materiales de enseñanza<sup>2</sup> contruidos y comercializados por diversas casas comerciales que los publicitaban mediante la edición de catálogos dedicados total o parcialmente a los mismos.

Por tanto, los catálogos de material escolar son una fuente importante para conocer qué materiales podría haber en las aulas en un determinado periodo y la función que tenían en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un catálogo de material escolar provoca sentimientos parecidos a la vista de un aula de clase de otra época. En sus páginas encontramos testimonios que, a priori, podemos considerar valiosos para conocer la historia de la escuela.

El primer estudio que se realiza en España en el que se utilizan los catálogos como fuente de la historia de la educación es el de León Esteban.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Dominique Julia, «La culture scolaire comme objet historique», en *Colonial experience in Education. Historical Issues and Perspectives* (Gante: Paedagogica Historica, Supplementary series (I), 1995), 354.

<sup>2</sup> Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid: Morata, 2002), 75.

<sup>3</sup> León Esteban, «Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario escolar», *Historia de la Educación*, 16 (1997): 17-46.

Posteriormente se han utilizado para estudiar aspectos específicos de la cultura material de los centros educativos en relación con determinados fondos de catálogos,<sup>4</sup> o con el mobiliario escolar,<sup>5</sup> el material del método Froebel<sup>6</sup> o el material científico.<sup>7</sup>

La cuestión germinal de este trabajo es: **¿Qué aportan los catálogos de material escolar al conocimiento de la Historia de la Educación Matemática (HEM)?** Para dar una respuesta hay que indagar en varias direcciones y aparecen nuevas cuestiones como:

A) Conocer qué son los catálogos, sus características, su función para las casas comerciales y sus clientes.

B) Estabilidad y cambio en las propuestas de los catálogos.

C) ¿Qué relación existe entre las propuestas de los catálogos y las metodologías que se difunden en libros y artículos?

D) ¿Qué relación existe entre las propuestas de los catálogos y las prácticas efectivas de aula?

Son cuestiones que se refieren a las posibilidades y límites de los catálogos como fuente para la HEM. El análisis de las propuestas de los catálogos en relación con los ábacos puede avanzar respuestas a las mismas. En este trabajo abordaremos aquellas que se podrían denominar *intraca-*

<sup>4</sup> Pedro Luis Moreno, y Ana Sebastián, «Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia». En *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, eds. Pedro L. Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012), 293-309.

<sup>5</sup> Pedro Luis Moreno, «History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)», en *Materialities of Schooling: Design - Technology - Objects - Routines*, eds. M. Lawn, y I. Grosvenor (Oxford: Symposium books, 2005), 71-95, y «El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, eds. P. Dávila y L.M. Naya, (San Sebastián: Erein, 2005) Vol. 1, 342-355.

<sup>6</sup> María José Martínez Ruiz-Funes, «Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del Método Froebel en España», en *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, 265-277.

<sup>7</sup> José Mariano Bernal, José Damián López y Pedro Luis Moreno, «Museos pedagógicos y enseñanza de las ciencias: de las láminas y colecciones a los recursos didácticos virtuales», en *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos y museólogos de la educación* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2008), 413-426.

tálogos, pero nuestro estudio se completa con el análisis de las cuestiones C y D más relacionados con la HEM.

¿Por qué utilizar los ábacos para este estudio?

La primera razón es que los ábacos se perciben como una imagen prototípica de la escuela y de la aritmética escolar; y eso es así incluso aunque no se recuerde o se conozca su uso. En demasiadas ocasiones la imagen que se presenta del ábaco es errónea, y los errores nos sugieren que quienes han seleccionado la imagen desconocen cómo son los ábacos y su utilización. Veamos dos ejemplos.

Se encuentran en espacios museísticos sobre la escuela ábacos que no tienen las diez bolas por alambre, por lo que no pueden ser utilizados como tales; seguramente eran aparatos rotos que no se han reconstruido bien.

Otro ejemplo es la portada de un libro de texto de hace pocos años (figura 1).<sup>8</sup> En ella aparece un ábaco imposible, con una cantidad aleatoria de bolas en cada alambre. No es un caso aislado.



Figura 1. Ábaco en la portada de un libro de ESO.

<sup>8</sup> Luis Pancorbo *et al.*, *Matemáticas 1* (Madrid: Mc Graw Hill, 1995).

Otra razón para utilizarlos en este estudio es que los ábacos son un material que suele aparecer en los catálogos, y cuyo uso escolar experimentó una evolución a lo largo del periodo que puede o no ser recogida en los mismos.

El estudio de la pertinencia de los ábacos para el análisis de los catálogos como fuente para la historia de la educación matemática plantea, cómo cuestión previa, la caracterización de los ábacos y sus usos.

## LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL ESCOLAR

Los catálogos de material escolar<sup>9</sup> son un producto eminentemente comercial, editado por fabricantes, distribuidores o, en general, casas comerciales, para dar publicidad a objetos que pueden ser adquiridos por centros de enseñanza.

Las casas comerciales podían editar diferentes tipos de catálogos. En la colección que posee el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia hay catálogos generales, que recogen tanto libros como otros tipos de material de enseñanza; otros son exclusivamente bibliográficos, y otros recogen material escolar no bibliográfico; entre estos últimos los hay específicos, como los dedicados al mobiliario escolar, a aparatos de proyección, a material de física y química, etc.<sup>10</sup>

La procedencia de los objetos ofertados por los catálogos es diversa y depende de las características de la casa comercial. A veces son objetos fabricados por los editores del catálogo; en otras ocasiones la casa comercializa productos de otras empresas nacionales o extranjeras, productos que pueden tener almacenados o que, simplemente, son capaces de adquirir.

Los catálogos de material escolar permiten la difusión de medios para la enseñanza más o menos novedosos y posibilitan el acceso a los mismos por parte de centros escolares, profesores y alumnos.

<sup>9</sup> Sobre la caracterización de los catálogos de material escolar puede consultarse Esteban, «Los catálogos de librería y material de enseñanza», 18, Moreno y Sebastián, «Los catálogos de material de enseñanza», 295, y Martínez Ruiz-Funes, «Los catálogos de material de enseñanza», 266.

<sup>10</sup> Moreno y Sebastián, «Los catálogos de material de enseñanza», 302-304.

## Los catálogos como fuente de la Historia de la Educación

Como afirma Pedro Luis Moreno, los catálogos comerciales «constituyen una fuente novedosa fundamental para profundizar en el conocimiento, entre otros sectores de la historia de la educación, en los de la historia material de la escuela, la historia del currículum o la historia de la escuela». <sup>11</sup> Las potencialidades de esta fuente son estudiadas por Moreno en dicho trabajo, aplicándolas al estudio del mobiliario escolar.

Los catálogos informan sobre qué materiales se comercializan y, por tanto, pueden estar disponibles en las aulas. Aunque esos datos tienen que ser contrastados con fuentes de otro tipo como los documentos legales, en particular los que se refieren al material didáctico, los indicadores de su adquisición efectiva por los centros educativos, y la descripción de su uso contenida en obras especializadas y en artículos sobre prácticas escolares en el aula. También se pueden considerar los anuncios en revistas profesionales. Este tipo de fuente está muy relacionada con los propios catálogos, pues son anuncios de las casas comerciales que publicitan alguno de sus productos, bien los de mayor utilización, bien los de mayor interés o novedad.

Pero hay que tener en cuenta la caducidad de los catálogos, que quedan obsoletos al poco tiempo. Al modificarse el precio o las condiciones de comercialización, las casas editan nuevos catálogos que anulan los anteriores, que suelen destruirse. Generalmente los catálogos se regalan o tienen un precio simbólico. Por eso suelen presentar en ocasiones encuadernaciones muy sencillas, fácilmente deteriorables; además, como señala Moreno, <sup>12</sup> «estas fuentes no se han conservado con la profusión que hubiera sido deseable». Es difícil conseguir series completas de una casa editorial para realizar comparaciones. Incluso la numeración cambiante de algunas casas comerciales dificulta la identificación de la serie completa de catálogos de dicha casa. <sup>13</sup>

<sup>11</sup> Moreno, «El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza», 343.

<sup>12</sup> Moreno, «El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza», 345.

<sup>13</sup> Un ejemplo son los catálogos de la casa Cultura utilizados en este trabajo. Además, en 1962 publicaron el catálogo número 100, en 1964 el número 200 y en 1967 el número 300.



Los estudios históricos son muy dependientes de las fuentes disponibles y la aparición de nuevos datos puede suponer la revisión de los mismos. Y eso ocurre cuando se utilizan los catálogos de material escolar.

Las posibilidades y límites de los catálogos como fuente para el estudio de la Historia de la Educación Matemática pueden verse al estudiar cómo aparecen los ábacos en los mismos.

### Los catálogos utilizados en este estudio

Los catálogos seleccionados para este estudio forman parte del fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia y pertenecen periodo 1881-1936. En este periodo la industria editorial en España tuvo bastante estabilidad. El límite inferior lo marca el catálogo de material escolar más antiguo de que disponemos; el límite superior es la fecha del comienzo de la guerra civil española. No se han utilizado catálogos posteriores porque la situación de la industria española, la posibilidad de importar material y la propia orientación de las enseñanzas fue muy diferente.

En la siguiente relación figuran los catálogos utilizados.

Librería Juan y Antonio Bastinos, *Catálogo de los efectos y libros propios de la casa* (Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1881).

Antonio J. Bastinos, *Catálogo Ilustrado de los Productos de esta Casa. Libros y Material Escolar* (Barcelona: Antonio J. Bastinos Editor, 1897).

Librería Hispano-Americana Sucesores de Julián Bastinos, *Catálogo General de las Obras de Primera Enseñanza de texto y consulta y material para escuelas* (Barcelona: Imprenta de Francisco Badía, 1905).

Bazar Ibérico, *Catálogo general ilustrado de material instructivo moderno para escuelas Elementales, Superiores, Normales y de Comercio, Institutos, Universidades y enseñanzas especiales* (Barcelona: Bazar Ibérico, 1914).

Cultura. Juan Eimler, *Catálogo de Material Pedagógico Moderno* (Madrid: Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., 1925).

Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., *Catálogo de Material de Enseñanza. Resumen general. Catálogo VI* (Madrid: Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., 1927).

Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., *Catálogo XX para institutos, escuelas normales y demás centros docentes* (Madrid: Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., 1932).

- Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., *Material Pedagógico Moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes* (Catálogo 30) (Madrid: Cultura. Eimler-Basanta-Haase S.L., 1934).
- Dalmau Carles, Pla, *Catálogo de Material Escolar de la editorial Dalmau Carles, Pla. Curso 1935-1936* (Gerona- Madrid: Dalmau Carles. 1935).
- Espasa-Calpe, *Material de Enseñanza. Catálogo General* (Madrid: Espasa-Calpe, 1934).
- Librería de la Viuda de Hernando y Cia., *Catálogo del Material y efectos para las clases, libros de primera enseñanza y obras de consulta y de utilidad para los maestros* (Madrid: Librería de la Viuda de Hernando, 1892).
- Librería de la Viuda de Hernando y Cia., *Catálogo de Material, libros de texto para institutos, escuelas normales y seminarios de carreras especiales* (Madrid: Viuda de Hernando y Cia., 1894).
- Librería y Casa Editorial Hernando S.A., *Catálogo de Material de Enseñanza y Mobiliario Escolar para toda clase de establecimientos docentes* (Madrid: Imprenta de la Librería y Casa Editorial Hernando S.A., 1933).
- K.F. Koehler, *Catálogo ilustrado de material de enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva, aprobados y en uso en las escuelas de Alemania. Segunda edición* (Leipzig: Koehler, s.f.).
- Koeler & Volckmar A.-G. & Co., *Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América central y Meridional* (Leipzig (Alemania): Koeler & Volckmar A.-G. & Co., 1928).
- El Magisterio Español, *Catálogo General de Obras de Pedagogía* (Madrid: Editorial Magisterio Español, s.f.).
- Perelló y Vergés, *Catálogo General Ilustrado de material de enseñanza y librería* (Barcelona: Perelló y Vergés, 1915).
- Librería escolar de Antonio Pérez, *Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros, premios, obras religiosas etc...* (Madrid: Antonio Pérez, 1911).
- Hijos de Antonio Pérez, *Catálogo Ilustrado de la Librería Escolar* (Madrid: Hijos de Antonio Pérez, 1930).
- Librería Matías Real, *Catálogo de obras de Primera Enseñanza y Libros de Consulta y de Utilidad para los Maestros. Material y Efectos para toda clase de Establecimientos Docentes. Obras Religiosas de Devoción. Libros y Objetos para Premios* (Valencia: Librería de Matías Real, 1907).
- Fernando Santarén Madrazo, *Catálogo General* (Valladolid: Fernando Santarén Madrazo, s.f.).

F. Volckmar, *Catálogo general con un sinnúmero de grabados é ilustraciones en colores de material de enseñanza y útiles para escuelas* (Leipzig: Volckmar, 1910).

Las casas comerciales que editan estos catálogos son de distinto tipo. Algunas tienen su origen en librerías e imprentas. Suelen ofrecer, como en el caso de Pérez (1911), «material de enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros, premios, obras religiosas, etc.», y están en relación con «Autores, Editores y Casas extranjeras». En este grupo se sitúan Pérez (1930), Santarem, Real (1907) y Perelló y Vergés (1915).

Otro grupo son casas editoriales, sobre todo de libros dedicados a la enseñanza, que ofrecen también materiales escolares, como son los casos de la casa Hernando (1892, 1894, 1933) y Magisterio Español.

Hay casas editoriales que fabrican, en parte, los materiales que ofrecen, aunque también incluyan en sus catálogos otros objetos, en particular, importados. Así ocurre con la casa Bastinos (1881, 1897 y 1905), que ofrece «libros y material de enseñanza propios de esta casa, y á nuestra iniciativa debidos en su mayor parte, editados ó fabricados bajo nuestra dirección»,<sup>14</sup> y Dalmau Carles, Pla y Espasa Calpe que importan objetos, pero también construyen material científico destinado fundamentalmente a la segunda enseñanza.

Hay casas comerciales que se dedican primordialmente al material de enseñanza. Por ejemplo, la casa Cultura (1925, 1927, 1932 y 1935) que afirma que «merced a nuestras excelentes relaciones [...] hemos podido hacer una elección y clasificación del material pedagógico más conveniente para la enseñanza en España»;<sup>15</sup> esta casa elaboró un gran número de catálogos especializados en diversos materiales. La casa Bazar Ibérico también se dedica fundamentalmente a la distribución de material para la enseñanza, especialmente extranjero, y es la representante para el centro y sur de España de la casa American Seating Company, Nueva York-Boston-Filadelfia. Por último, la casa Koehler-Volckmar es una gran empresa alemana, de Leipzig, dedicada a la fabricación de material de enseñanza, que edita catálogos en castellano dedicados al público español e iberoamericano.

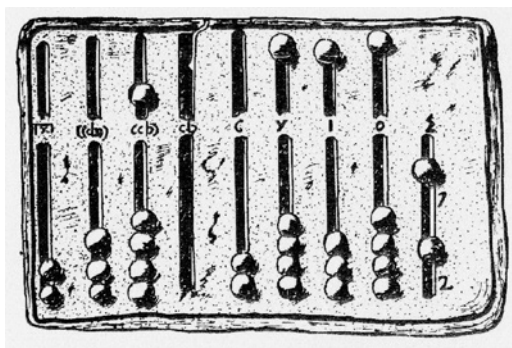
<sup>14</sup> Bastinos, *Catálogo*, 1881, s.p. En las citas textuales se ha respetado la ortografía original.

<sup>15</sup> Cultura, *Catálogo*, 1925, s.p.

## ¿QUÉ ES UN ÁBACO ESCOLAR?

Los ábacos han sido instrumentos de cálculo en muchas culturas humanas.

Nuestro sistema de numeración posicional ha permitido definir algoritmos, que se realizan «con lápiz y papel», que permiten realizar cálculos numéricos con facilidad. Pero la generalidad de los sistemas de numeración que han empleado las distintas sociedades humanas no han sido de tipo posicional y la realización de operaciones aritméticas con ellos era compleja (pensemos, por ejemplo, en realizar una división con números romanos). Por ello, en cada cultura había modelos de instrumentos de cálculo (ábacos) que, en muchas ocasiones, solo un determinado grupo de personas («calculistas») sabía utilizar. En la figura 2(a) se muestra un ábaco romano y en la parte inferior izquierda de la figura 2(b) aparece el tipo de ábaco que empleaban los quipucamayoc, que eran los calculadores incas.<sup>16</sup>



(a)



(b)

Figura 2. (a): Ábaco romano. (b): Quipucamayoc, calculista inca con un quipu.

La apariencia de los ábacos es variada, pero en todos ellos hay unos objetos (piedras, bolas, fichas con cifras...) cuyo valor depende de la po-

<sup>16</sup> G. Ifrah, *Las cifras. Historia de una gran invención* (Madrid: Alianza Editorial, 1987), 116 y 97, respectivamente.

sición que ocupen (ya sea en un alambre, en una cuadrícula, etc.). Es, pues, un material posicional.

En Europa, durante la Edad Media, se utilizaron ábacos para el cálculo. Conforme se fue generalizando el uso del sistema de numeración posicional (de origen hindú y transmitido por los árabes), los cálculos pasaron a hacerse «a pluma», usando algoritmos escritos. En la España del siglo XVI ya no se operaba con ábacos, pero en Francia se utilizaron hasta su prohibición por la Revolución Francesa: «así como un peatón liberado de cualquier peso tiene ventaja sobre el que lleva una carga pesada, así el cálculo con cifras aventaja a los cálculos con las fichas de la tabla de contar».<sup>17</sup>

Sin embargo, pocas décadas después, comenzaron a utilizarse en las escuelas, para el aprendizaje de los números, unos aparatos denominados de diferentes formas tales como tablero contador, ábaco, aritmético...<sup>18</sup>

La utilización de estos aparatos se relaciona con la aplicación al aprendizaje de la numeración del principio de intuición formulado por Pestalozzi. Hasta ese momento, el aprendizaje de la numeración en las escuelas se realizaba recitando la sucesión de los nombres de los números y copiando las cifras, pero no se hacía referencia a su uso como cardinal de una colección ni como ordinal de un elemento. Pestalozzi, aplicando su principio de intuición, propuso que el aprendizaje de los primeros números se realizase a partir de colecciones de las que eran cardinal;<sup>19</sup> estos aprendizajes los encomendaba a las madres y los describió en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* y en *Cartas sobre la educación de los niños*. Una vez en la escuela, para el aprendizaje intuitivo de los números (hasta 100) y de las fracciones, ideó unas tablas (figura 3) y ejercicios a realizar sobre ellas.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Citado en Ifrah, *Las cifras*, 301.

<sup>18</sup> Dolores Carrillo Gallego, «Los inicios del ábaco escolar», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (Burgos, Universidad de Burgos, 2003), 95-106.

<sup>19</sup> J.E. Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)* (México: Porrúa, 1980), 88-89.

<sup>20</sup> D.A. Chavannes, *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi* (Madrid: Imprenta de Gomez Fuentenebro, 1807).

Figura 3. Tablas numéricas de Pestalozzi. Tabla n.º 1 de enteros y tabla n.º 2 de quebrados.<sup>21</sup>

El profesor de Matemáticas del Real Seminario de Nobles de Madrid, José Mariano Vallejo, asistió como observador, en 1807, al Real Instituto Pestalozziano de Madrid y, años después, al realizar un informe a las Cortes como miembro de la Dirección General de Estudios,<sup>22</sup> criticó la enseñanza aritmética que proponía Pestalozzi.

Con motivo de haber sido nombrado en virtud de Real orden para observar el método de Pestalozzi, en el Instituto que se estableció en Madrid en el año de 1807, dije hace muchos años, que el principio sobre el que se decía estar fundado dicho método, de que todas las ideas primarias se debían adquirir intuitivamente, era el mas exacto que se podía concebir; pero que no era intuitivo todo lo que se enseñaba en el establecimiento que se formó en Madrid para su ensayo.<sup>23</sup>

La *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública* se completaba con un *Proyecto de un plan metódico de primera enseñanza presentado á la direc-*

<sup>21</sup> Chavannes, *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*, s.p.

<sup>22</sup> Dirección General de Estudios, *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública, hecha á las Cortes por la Dirección General de Estudios* (Madrid: Imprenta de Alban y Cia., 1822).

<sup>23</sup> José Mariano Vallejo, *Ideas primarias que deben darse a los niños en las escuelas acerca de los números al tiempo que se están ejercitando en la clave analítica de la lectura* (Madrid: Imprenta de D. Miguel de Burgos, 1833), VIII-IX.



ción general de estudios por la comisión formada con este objeto elaborado, fundamentalmente, por Vallejo. En lo que se refiere a la enseñanza de la aritmética,<sup>24</sup> proponía cambiar la tabla n.º 1 de Pestalozzi por un tablero contador de enteros que describía (figura 4). así como los ejercicios a realizar con él. Esta descripción de un tablero contador es la más antigua que conocemos.

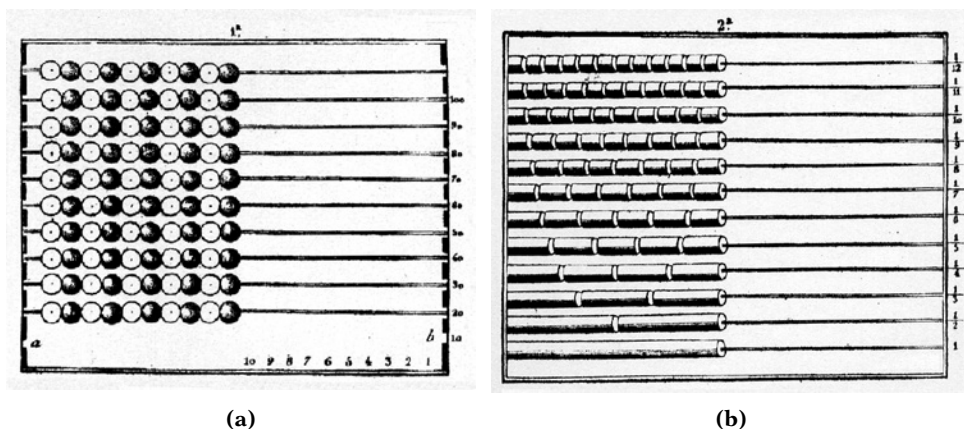


Figura 4. Bastidores de Vallejo: n.º 1 de enteros (a) y n.º 2 de quebrados (b).<sup>25</sup>

Por su implicación política durante el trienio liberal, Vallejo estuvo exiliado hasta 1829. En 1833 publicó una obra<sup>26</sup> en la que recogía y ampliaba la propuesta que había realizado en 1822 a las Cortes; en esta propuesta se describe el tablero de enteros y uno para el aprendizaje de los quebrados (figura 4). Estos «aparatos» se estuvieron adquiriendo en las escuelas primarias al menos hasta 1870.<sup>27</sup>

Otra persona que propugnó en España el uso de tableros contadores en la escuela fue Pablo Montesino, que los describe en su obra, publicada en 1840, *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*. Montesino destacaba la importancia del principio de intuición de Pestalozzi para la enseñanza de la aritmética: «en ninguna materia está tan generalmente admitido y tan acreditado como en el primer estudio de los números, des-

<sup>24</sup> Dolores Carrillo Gallego, *La Metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes* (Murcia: Universidad de Murcia, 2005), 96-100.

<sup>25</sup> Vallejo, *Ideas primarias*, s.p.

<sup>26</sup> Vallejo, *Ideas primarias*.

<sup>27</sup> Carrillo Gallego, *La Metodología de la aritmética*, 110-112.



de que Pestalozzi lo estableció en su escuela y lo dió á conocer»,<sup>28</sup> y afirma que el aprendizaje de los números ha de realizarse a partir de colecciones. Pero no cita las tablas de Pestalozzi y sí un tablero contador como el de Vallejo (figura 5). En el *Manual* pone como ejemplos de colecciones los dedos de las manos y las bolas del tablero contador. En unos artículos que publicó en 1843,<sup>29</sup> vuelve a recomendar la utilización del tablero contador y de otro tipo de colecciones: fichas, habas, guisantes, garbanzos.

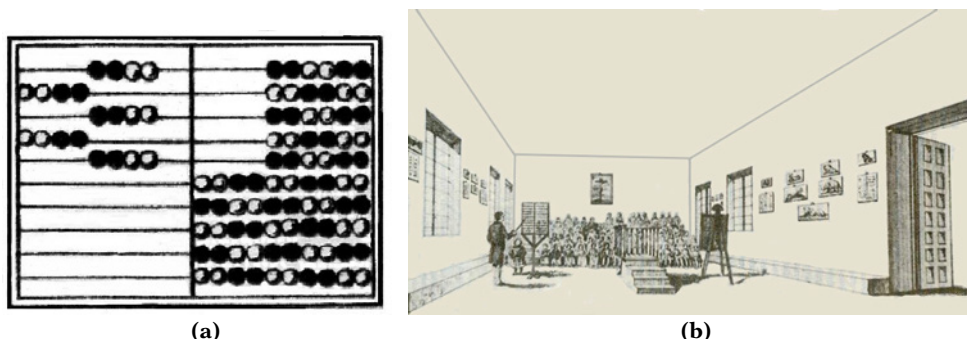


Figura 5: **(a)** Tablero contador de Montesino. **(b)** Aula de párvulos con el maestro usando el tablero contador.<sup>30</sup>

Durante su exilio, Montesino conoció las escuelas inglesas, tanto las de enseñanza mutua como las *infant school* y en su *Manual* se advierte la influencia de un maestro de estas escuelas, Samuel Wilderspin. La propuesta que realiza para la enseñanza de la geometría en las escuelas de párvulos es prácticamente idéntica a la de Wilderspin, pero eso no es así en aritmética. Wilderspin también se auxiliaba de tableros de bolas,<sup>31</sup> pero tanto su estructura como su utilización era diferente. Los tableros que usaba Wilderspin eran uno de 78 bolas, denominado *Aritmeticón* y otro, similar al tablero contador de Vallejo pero con 12 bolas por fila (figura 6). El tablero contador que propone Montesino, como el de Vallejo, tiene diez bolas por alambre, es decir, una decena, y considera que

<sup>28</sup> Pablo Montesino, *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* (Madrid: Imprenta del colegio de sordo-mudos y ciegos, 1850), 206.

<sup>29</sup> Pablo Montesino (1843): «Métodos especiales de enseñanza. Enseñanza de la aritmética», *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V (1843): 77–84, 122–128 y 178–190.

<sup>30</sup> Montesino, *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*. s.p.

<sup>31</sup> Samuel Wilderspin, *The infant system for Developing the Intellectual and Moral Powers of all Children, from One to Seven Years of Age* (London: James S. Hodson, 1840).

así se le da al niño «una idea exacta de la decena o decenas que está manejando»,<sup>32</sup> lo que no ocurre con los aparatos descritos por Wilderspin.

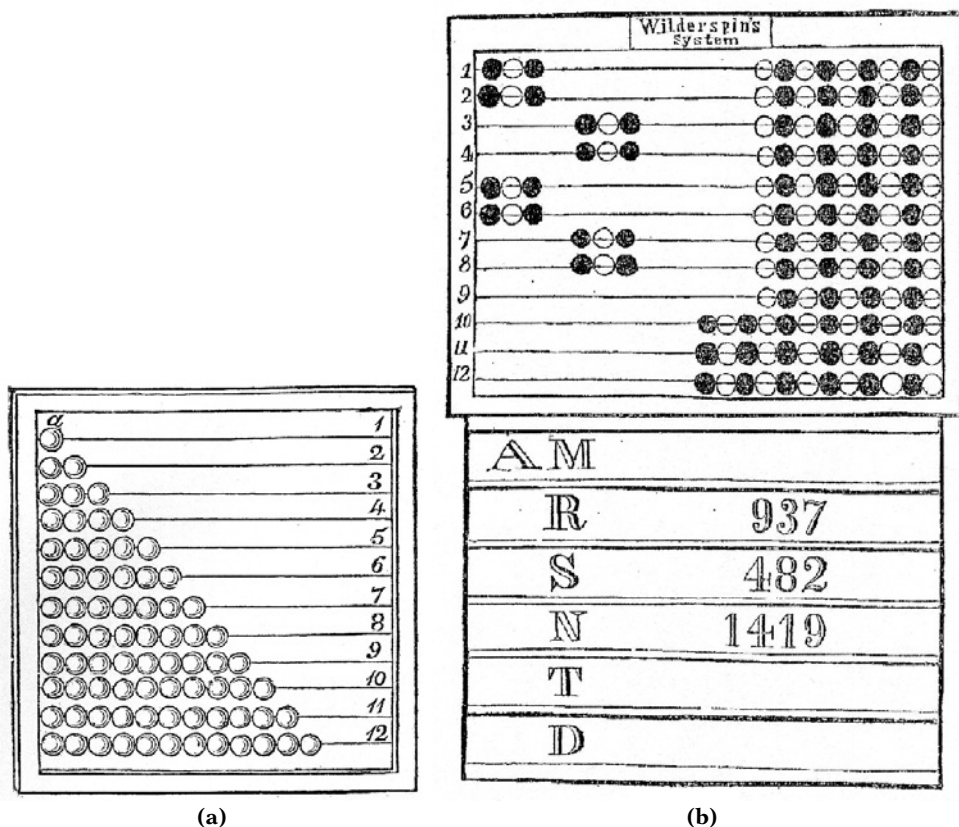


Figura 6. Tableros de bolas: Aritmetición (a) y tablero contador de Wilderspin (b).<sup>33</sup>

Las propuestas de Vallejo y Montesino para el uso de los tableros contadores fueron la referencia sobre estos aparatos en España y, como tal, son citados por diversos autores.

### ¿Ábacos o tableros contadores?

Los aparatos como los de las figuras 4 (a) y 5 (a) reciben diferentes nombres tanto en las obras de referencia como en los catálogos de material

<sup>32</sup> Montesino, «Métodos especiales de enseñanza», 125.

<sup>33</sup> Wilderspin, *The infant system*, 225 y 228.

escolar. En este trabajo los vamos a denominar ábacos o tableros contadores, según el uso que se haga de ellos, pues encontrar un aparato como los de las figuras 4 (a) y 5 (a) no es en absoluto suficiente para conocer cómo se enseña la aritmética en ese aula; se puede usar de dos formas muy distintas que diferenciaremos citándolos como ábaco o como tablero contador.

La diferencia fundamental en que en un **ábaco** el valor de cada bola depende de la posición que ocupa, del alambre en que se encuentra: el de las unidades, el de las decenas, el de las centenas... Es un material de enseñanza de la numeración posicional.

En los **tableros contadores de enteros** todas las bolas tienen el mismo valor; la unidad; no es un material posicional. Cuando se representa, por ejemplo, 35 en un aparato de esta índole, se utilizan efectivamente 35 bolas: tres alambres de diez bolas y cinco bolas más. Este tipo de uso ayuda a los niños a comprender el significado de ese número: son tres grupos de diez (decenas) y cinco unidades más.

En un ábaco, el número 35 se representa con cinco bolas en el alambre de las unidades y tres en el de las decenas. Proporciona también una buena representación del número, aunque no estén materialmente las 35 bolas. Este ha sido el uso del ábaco a lo largo de la historia y el que facilita la realización de las operaciones aritméticas.

A partir de la tercera década del siglo XIX, los aparatos que se utilizaron en las escuelas de párvulos y primarias eran *tableros contadores*, y ese fue su uso generalizado a lo largo del siglo (al menos). Sin embargo, se encuentran alusiones a su posible uso como ábaco. Montesino, en los artículos que escribió en 1843,<sup>34</sup> comenta que algunos autores ven más conveniente su uso como ábaco (lo describe pero no le da nombre), aunque él está en desacuerdo, pues opina que es mejor que cada decena se represente, efectivamente, por diez bolas.

Mariano Carderera, en su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, dedica una voz al *Ábaco*.<sup>35</sup> Describe el aparato, los dos tipos de uso del mismo con ejercicios para la escuela, señalando la mayor dificultad

<sup>34</sup> Montesino, «Métodos especiales», 125.

<sup>35</sup> Mariano Carderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (Madrid: Imprenta de R. Campuzano, 1858, 2.<sup>a</sup> ed.), t. I, 1-8.

tad cuando las bolas tienen un valor posicional, pero lo llama indistintamente ábaco y tablero contador.

## LOS ÁBACOS EN LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL ESCOLAR

### Modelos de aparatos

En los catálogos consultados aparecen distintos modelos de ábacos o tableros contadores. A veces las diferencias son de diseño, pero otras influyen en la utilización de los mismos.

Hemos diferenciado varios tipos de estos aparatos, que vamos a describir y a identificar con una etiqueta.

#### *Tablero contador de enteros [E]*

Está formado por varias filas de diez bolas; generalmente son diez filas y, por tanto, tiene cien bolas; pero hay modelos con menos filas. Salvo ornamentación y dimensiones, responden a los tableros contadores de Vallejo y Montesino (figura 4 a y figura 5 a).

En la figura 7 hay uno del catálogo de 1881 de la casa Bastinos, y otro de 1935 de la casa Dalmau Carles Pla. Algunos llevan una pizarra tras la que pueden ocultarse las bolas que no se utilizan.

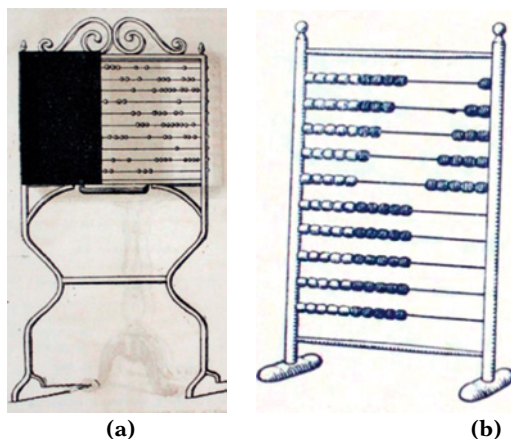


Figura 7. Tableros contadores de enteros: **(a)** de la casa Bastinos (1881), s.p. y **(b)** de la casa Dalmau Carles Pla (1935), 64.

Otro modelo de este tipo es el plumier tablero contador del catálogo de 1935 de la casa Dalmau Carles Pla (figura 8). También es de 100 bolas.

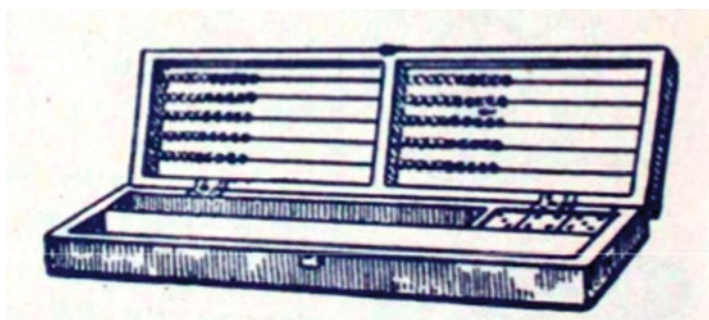


Figura 8. Plumier tablero contador de Dalmau Carles Pla (1935), 64.

Solo la casa Koehler-Volckmar ofrece un aparato «con 30 bolas en tres varillas para presentar todas las combinaciones de los números de 1 á 10, igualmente todos los ejercicios de 1 á 20, respectivamente de 1 á 30. De fácil manejo».<sup>36</sup> Por tanto, se usa como tablero contador. No hay imágenes de este aparato.

La misma casa ofrece aparatos de lectura, y algunos modelos incluyen filas de bolas (figura 9). En el catálogo de 1928 lo describe así: «Ger-ting. Nuevo aparato de lectura. Con tabla de lectura, tablero contador de 20 bolas y caja para las letras».<sup>37</sup>

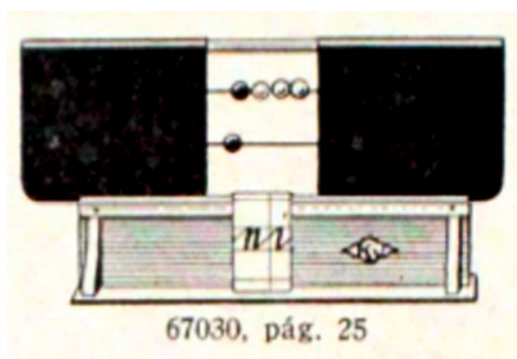


Figura 9: Aparato de lectura con tablero contador. Catálogo de Koehler Volckmar (1928), 26.

<sup>36</sup> Volckmar, *Catálogo*, 43. También aparece con la misma descripción en la segunda edición del catálogo, no así en la de 1928.

<sup>37</sup> En los dos catálogos anteriores no hay ilustración.

### *Tablero contador de quebrados [Q]*

Los tableros contadores de quebrados siguen el modelo del de Vallejo (figura 4 **(b)**). En la segunda edición del catálogo de la casa Koehler se describe así: «Aparato para el estudio de números fraccionarios. De una forma parecida a la del aparato ruso, tiene este aparato 55 cilindros, siendo el tamaño de uno igual a 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 para demostrar de manera intuitiva el entero, la mitad de éste, y su tercera, cuarta, quinta, sexta, séptima, octava, novena y décima parte»<sup>38</sup> (figura 10).



Figura 10: Aparato para el estudio de números fraccionarios. Catálogo Koehler (s.f.), 70.

El aparato de Vallejo tenía doce filas: el primer cilindro medía un pie, y cada uno de los doce del último alambre medía una pulgada ( $=1/12$  pies).

<sup>38</sup> Koehler, *Catálogo*, 71.



*Tablero doble de enteros y de quebrados [D]*



Figura 11. Tablero contador para enteros y quebrados. Catálogos casa Bastinos (1897), 135, (1905), 41.

Otro modelo incorporaba el tablero de enteros y el de quebrados en un mismo mueble. Este modelo lo proporcionaba la casa Bastinos. En la figura 11 se reproduce el que figuraba en sus catálogos de 1897 y 1905. Tras el panel de pizarra pueden ocultarse las bolas del tablero de enteros o cilindros del de quebrados. La ilustración es aproximada pues el cilindro unidad no equivale a los dos de la segunda fila ni a los tres de la tercera, etc.

*Tablero de enteros con una fila adicional de cilindros para los quebrados [EQ]*

Otra forma de integrar los tableros de enteros y quebrados es el modelo que presenta la casa Perelló y Vergés en su catálogo de 1915: a las diez



filas del tablero de enteros se le añade otra con cilindros para representar las fracciones (figura 12).



Figura 12. Tablero contador para enteros y quebrados. Catálogo casa Perelló y Vergés (1915), 37.

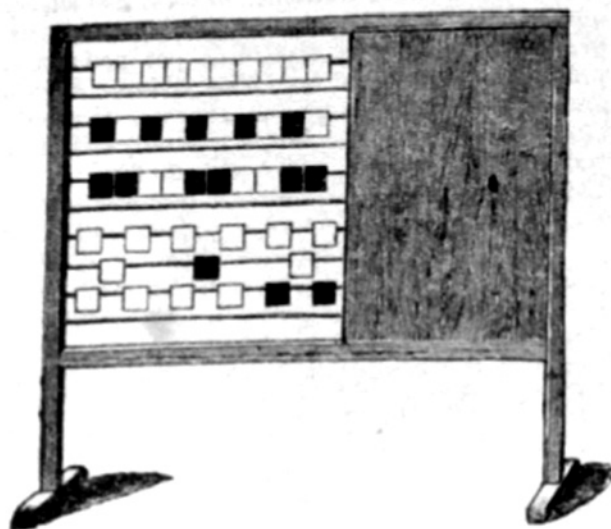
El catálogo solo dice que es un «tablero contador, para enteros y quebrados»,<sup>39</sup> pero no describe la fila correspondiente a los quebrados ni da indicaciones sobre su uso.

### *Tablero de enteros con cuadrados reversibles [C]*

La casa Koehler Volckmar, en sus tres catálogos, presenta un «Fritsche. Nuevo aparato mecánico para el estudio de Aritmética, con cuerpos de cálculo móviles de dos colores y una tabla de cubierta» (figura 13).

<sup>39</sup> Perelló y Vergés, *Catálogo*, 37.

«Los cuerpos numéricos, de construcción particular pero sencilla, no son bolas perforadas como las usuales, o cilindros, etc., sino placas cuadradas de dos colores que se pueden hacer girar».<sup>40</sup>



VII. 11 Fritsche, Nuevo aparato mecánico para el estudio de Aritmética.

Figura 13. Fritsche. Nuevo aparato mecánico para el estudio de Aritmética. Volckmar (1910), 47.

La reversibilidad de las placas cuadradas permite visualizar las distintas descomposiciones de los números.

*Tableros con las filas divididas en dos partes:  $10 + 1$  o bien  $10 + n$  [G]*

En algunos catálogos se ofrecen aparatos con los alambres divididos en dos zonas por una tablilla de madera.

<sup>40</sup> Volckmar, *Catálogo*, 43.



Figura 14: Tablero con las filas divididas, de la casa Bastinos (1897), 136

En unos casos, el efecto es el de agregar un aritmecicón (figura 6) a un tablero contador de enteros. El que presenta la casa Bastinos en su catálogo de 1897 puede verse en la figura 14. Lo denominan «Ábaco instructor ó tablero contador manual» y está dividido en dos casillas, «destinadas a las bolas que representan las decenas y las unidades, llevando en el marco la numeración».<sup>41</sup> Al hablar de bolas que representan las decenas y las unidades, parece sugerir un uso como ábaco, pero, en ese caso, aparecerían unidades de órdenes superiores, y no es así. En cualquier caso, no se describe el uso y éste no se deduce de la forma del aparato.

En el catálogo de Matías Real aparece un aparato con la misma descripción, pero sin ilustración.

En el catálogo de 1910 de la casa Volckmar y en el de Koehler (s.f.), aparece un aparato de bolas, de 10 alambres y 11 bolas por alambre, dividido cada uno de ellos en dos partes, con 10 y una bola (figura 15). Está descrito como «con 110 bolas en diez varillas con columnas de unidades

<sup>41</sup> Bastinos, *Catálogo*, 1897, 136.

y decenas»,<sup>42</sup> pero sobre la parte de las filas de diez bolas pone «decenas». También aquí es dudoso su uso como ábaco pues no se citan unidades de mayor orden que las decenas y no está descrita la utilización.

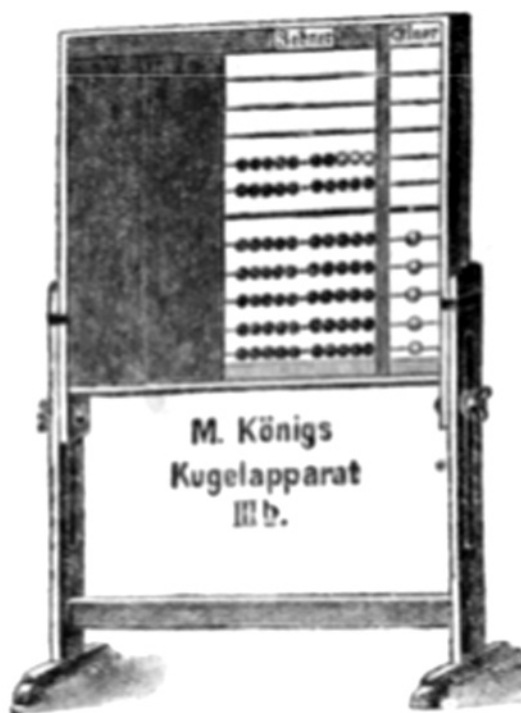


Figura 15: Tablero con las filas divididas. Volckmar (1910), 47 y Koehler (s.f.), 72.

Este aparato no aparece citado en el catálogo de 1928.

### *Tableros de 10 filas horizontales y 11 verticales [FC]*

En el catálogo de Bazar Ibérico de 1914 y en el de Dalmau Carles Pla de 1935 aparece referenciado un aparato de diez alambres horizontales y once verticales (figura 16).

<sup>42</sup> Koehler, *Catálogo*, 71.

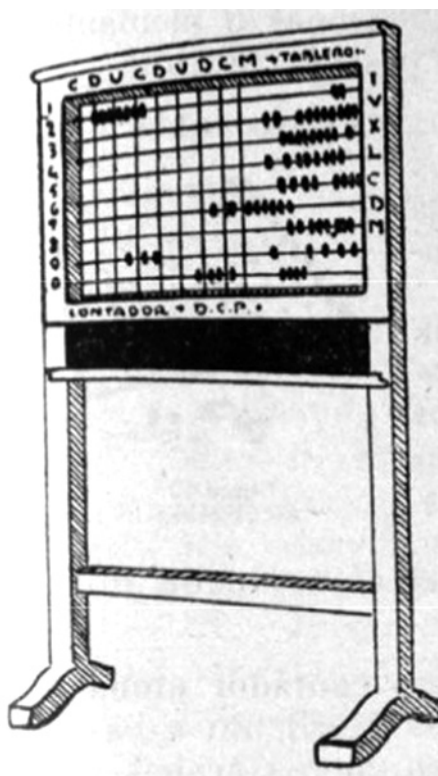


Figura 16: Tablero de diez filas y once columnas. Catálogo Dalmau Carles Pla (1935), 65.

En el catálogo de Bazar Ibérico no hay ilustración y lo describe como «Tablero contador o Abaco entero-decimal, contiene diez varillas horizontales, con bolas pintadas a 2 colores, y 11 varillas verticales, representando la lectura de cantidades hasta la decena de millón».<sup>43</sup>

En el catálogo de 1935 de Dalmau Carles Pla está la ilustración que hemos reproducido y la descripción es la misma que en el catálogo de Bazar Ibérico. Hay algunas incongruencias entre la descripción y la ilustración; por ejemplo, en el listón superior aparecen unas letras: **C D U C D U D C M**. Las tres últimas deben significar décimas, centésimas y milésimas, lo que es acorde con la denominación «ábaco entero decimal»; las seis primeras deben significar centenas, decenas y unidades, y eso

<sup>43</sup> Bazar Ibérico, *Catálogo*, 56.

supone que se pueden representar números hasta la centena de millar, no hasta la decena de millón, como se afirma.

No se describe la utilización del aparato y la representación de las cantidades en el mismo es confusa ¿qué cantidad está representada en el aparato de la figura? Hay que tener en cuenta que las bolas se mueven por los alambres horizontales y parece que la función de los verticales es separar los diferentes órdenes de unidades ¿Cómo se representaría el número 999 999 en este aparato?

### *Tablero contador de Solana [S]*

En el catálogo de Antonio Pérez de 1911 (no en el de 1930) y en el de El Magisterio Español (s.f.) se cita un «tablero contador de Solana», del que no se da ninguna descripción ni ilustración. Tampoco hemos encontrado referencias al mismo en obras de Ezequiel Solana sobre la iniciación aritmética. ¿Tenía unas características específicas este tipo de aparato? o ¿se trata de una denominación propuesta por motivos comerciales, asociando a un tablero contador el prestigio de Ezequiel Solana?

## **Referencia de los aparatos en los catálogos**

Los catálogos reflejan los objetos que ofrecen de diferentes formas; vamos a diferenciar dos:

- **[B]** Breve referencia al aparato: dan el nombre o una sucinta descripción de su apariencia; a veces señalan el campo numérico en el que se puede usar (enteros, fracciones, decimales). Se supone conocida su utilización e, incluso, la apariencia del objeto.
- **[I]** La presentación del aparato se acompaña con una imagen del objeto.

En ningún caso se ha encontrado descrito el uso de estos aparatos.

En un catálogo pueden aparecer diferentes modelos de un mismo tipo de aparato. A veces la diferencia está en las dimensiones; otras veces es distinto el diseño.

Con las claves que se han definido, se ha elaborado un cuadro de recapitulación sobre estos aparatos en los catálogos (figura 17). En cada tipo de aparato se indica cómo se da la referencia al mismo y el número de aparatos de ese tipo que se citan.

Otro aspecto considerado es **[N]**, el número de aparatos que aparecen en cada catálogo.

También se ha agregado una columna con el número de páginas de cada catálogo consultado.

Catálogo										Pg
	N	E	Q	D	EQ	C	G	FC	S	
Bastinos, 1881	3	I(2)		I						150
Bastinos, 1897	5	I(3)		I			I			220
Bastinos, 1905	4	B I		B I						78
Bazar Ibérico, 1914	9	B(6)		?			?	B		462
Cultura, 1925	4	B(3)	B							84
Cultura, 1927	2	B I								38
Cultura, 1932	2	B	B							67
Cultura, 1934	2	B	B							241
Dalmau Carles, Pla, 1935	6	I(4)		?				I		255
Espasa Calpe, 1934	3	N(3)								231
Hernando, 1892	2	B	B							209
Hernando, 1894	0									168
Hernando, 1933	2	B	B							111
Koehler, sf	18	I(2) B(10)	B I			B I	B I			457
Koehler Vockmar, 1928	6	I B(3)				B(2)				306
Magisterio Español, sf	1								B	94
Perelló y Vergés, 1915	4	I(1) B(2)			I					258
Antonio Pérez, 1911	4	B I	I						B	176
Antonio Pérez, 1930	2	I	I							242
Matias Real, 1907	6	B(2)	B		B(2)		B			129
Fernando Santarem, sf	1	B								85
Volckmar, 1910	10	I B(5)	B			I	B I			529
<b>Totales</b>	97	59	11	6	3	6	7	2	2	

Figura 17. Ábacos-tableros contadores en los catálogos de material escolar.



El número de aparatos que aparecen en los catálogos consultados es de 97 y la cantidad por catálogo varía entre 0 y 18. El catálogo de Hernando de 1897 lo hemos incluido porque sus características son similares al resto de los catálogos y, sin embargo, no incluye aparatos de bolas, siendo este el único en el que ello sucede. Los catálogos que incluyen más aparatos son las dos primeras ediciones de las casas asociadas Koehler y Volckmar y el de Bazar Ibérico. En los tres casos se trata de catálogos que incluyen mucho material de importación: los dos primeros los edita una casa alemana, y el tercero era del representante de la casa American Seating Company Nueva York-Boston-Filadelfia.

Se puede decir que, en esta época, en los catálogos que incluyen material escolar para matemáticas, aparece algún tablero contador.

Las dos terceras partes de los aparatos corresponden a los clásicos tableros contadores de enteros, y más del 80% responden a los modelos de aparatos de Vallejo, de enteros y quebrados (figura 4); el resto son variantes sobre dichos modelos.

Hay algunos aparatos que, con la información que ofrece el catálogo, no es segura su adscripción; los hemos señalado con el signo ? en el cuadro de la figura 17. Son tres casos:

- «**Tablero contador o Abaco torneado**, contiene diez varillas con bolas o cilindros, pizarra corredera». <sup>44</sup> Se ha considerado un aparato doble [D], con bolas en los diez alambres y un lado y cilindros en los diez alambres del otro, de forma similar a la figura 11.
- «**Tablero contador**, manual, dividido en dos compartimentos para mejor simplificar la lectura de cantidades». <sup>45</sup> No se sabe cómo son esos dos compartimentos. Se ha considerado del tipo [G]; podría ser como el de la figura 14 o el de la figura 15.
- «**Tablero contador global D.C.P.** Para ejercicios de cálculo a base de enteros, quebrados, números árabes y romanos, indicaciones horarias y grados cegesimales». <sup>46</sup> Con esa descripción es difícil saber cómo es el aparato; se ha situado como tablero doble [D], pero podría considerarse en otros apartados.

<sup>44</sup> Bazar Ibérico, *Catálogo*, 56.

<sup>45</sup> Bazar Ibérico, *Catálogo*, 56.

<sup>46</sup> Dalmau Carles, Pla, *Catálogo*, 66.

No hay ningún caso en el que se describa el uso de estos aparatos, aunque algunos catálogos sí lo hacen con otros de los materiales que ofrecen. Parece que se considera que estos aparatos son conocidos, no son novedosos y se saben usar, y que, por tanto, basta nombrarlos y, en todo caso, dar una somera descripción de los mismos, incidiendo en muchas ocasiones en el diseño. En el 80% de los casos (que responden a los bastidores de Vallejo) es suficiente, pues hay obras en las que se describe su uso; pero eso no ocurre con el 20% restante y resulta difícil interpretar lo que se oferta.

Además, en algunos tableros hay informaciones cuya utilización no se sabe cuál puede ser. Por ejemplo, en el marco de los tableros contadores de los catálogos de Bastinos hay números romanos y arábigos: del 1 al 10 y las decenas, de 20 a 100 (figura 12) ¿por qué esos y en ese lugar? ¿nos indican algo sobre el uso que se les daba a estos aparatos? Y en el aparato de tipo **[FC]** de la casa Dalmau Carles Pla (figura 16), ¿qué función tienen las cifras del 1 al 9 y el 0, situadas a un lado del aparato? ¿y los símbolos de los números romanos, situados en el otro lado?

Otro aspecto a considerar es la denominación de los aparatos. Lo más habitual es llamarlos «tablero contador», añadiendo «de enteros» o «de quebrados», según el caso. Pero hay variantes, y son especialmente significativas las evoluciones de la denominación dentro de una misma casa comercial.

En el catálogo de 1881 de la casa Bastinos, el tablero contador de enteros dice que es «para enteros y decimales», mientras que el doble (como el de la figura 11) dice que es «para enteros y decimales», lo que es erróneo. En sucesivas ediciones, los catálogos de esa casa lo denominan de la forma habitual: «tablero contador de enteros» y «tablero contador de enteros y quebrados», respectivamente.

La casa Bastinos solo llama «Abaco instructor o tablero contador manual» al de tipo **[G]** (figura 14), al igual que la casa Matías Real, que lo copia.

Otras casas en las que la denominación varía en el tiempo son las alemanas Koehler y Volckmar. En el primer catálogo en castellano, de 1910, llaman ábacos a estos tres aparatos: ábaco ruso (al de enteros), ábacos de quebrados y ábaco nuevo de Fritsche, al de tipo **[C]**. La denominación de

ábaco para ese tipo de aparatos no era habitual en España. En la segunda edición las descripciones son similares, pero se suprime la denominación de ábaco y se le llama, por ejemplo, «aparatos para la enseñanza de la aritmética rusos», y, en un caso, agrega «tableros de contador». En la edición de 1928 hay menos oferta de este tipo, pero los denomina «Tablero de contador, marca K-V», en el caso de los de enteros, y «Fritsche. Nuevo aparato mecánico para el estudio de la aritmética» (sin descripción ni ilustración) en el aparato de tipo **[C]**.

También utiliza la denominación ábaco la casa Bazar Ibérico (representante en España de una casa estadounidense), pero no se advierte el criterio usado para dar dicha denominación. De los nueve aparatos que presenta, cuatro los denomina «tablero contador» y cinco «tablero contador o ábaco»: a tres de los aparatos que son claramente tableros contadores de enteros les añade el calificativo de ábaco (no a los otros tres), mientras que hay uno, de tipo **[G]**, que sugiere el uso de decenas y unidades, que solo se le denomina «tablero contador».

En cuanto a los aparatos del tipo **[FC]**, que son en los que más claramente se sugiere su uso como ábaco, la casa Bazar Ibérico los denomina «Tablero contador o ábaco entero-decimal», mientras que para la casa Dalmau Carles Pla es un tablero contador.

## COMPARACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LOS CATÁLOGOS

El estudio de los catálogos de material escolar requiere comparar las ofertas que realizan, tanto considerando los de una misma casa comercial como contrastando la oferta de las distintas casas. Para ello, se puede considerar el número de aparatos de cada tipo que ofertan, la denominación de los mismos, así como las descripciones e ilustraciones que se proporcionan.

Los catálogos son un escaparate de las intenciones de la casa comercial que los edita y reflejan los cambios en política comercial, cambios ligados, en ocasiones, a variaciones en la titularidad de la empresa, bien por herencia (librería Antonio Pérez), por separación de los socios (Bastinos 1881 y 1897) o por la llegada de otros nuevos (Cultura, entre 1925 y 1927). Hemos constatado que estas variaciones provocan, a veces, un nuevo impulso; otras, una reducción de las expectativas (Bastinos, 1905).

Hay que valorar la existencia o no de ese impulso y uno de los índices es el tamaño de los catálogos (que hemos recogido en la tabla de la figura 17), que hay que aplicar críticamente pues, en ocasiones, lo que refleja es un cambio en el tipo de productos que ofertan.

### **Evolución de los aparatos en los catálogos de una casa comercial**

En el conjunto de catálogos que estamos utilizando, hay cinco casas comerciales de las que se dispone de más de un catálogo: Antonio Pérez (2 catálogos), Bastinos (3), Cultura (4), Hernando (3) y Koehler-Volckmar (3); en ellos se puede valorar la estabilidad y el cambio en la oferta.

Veamos las cinco series de que disponemos.

#### **Antonio Pérez**

Hay 19 años de diferencia entre ambos catálogos. El catálogo de 1911 tiene 176 páginas, 66 de ellas dedicadas a material escolar; y el de 1930, 242 páginas, 121 de material escolar. Este último está más cuidado, con mejor encuadernación e índices. El aumento de páginas se debe a la parte de material escolar en la que ha mejorado algunas secciones, en particular la de mobiliario escolar, que pasa de una a seis páginas.

Hay mucho en común entre ambos catálogos, tanto en los objetos ofertados como en las imágenes; por ejemplo, el encerado que ofertan con una imagen en la que figura una operación de multiplicar (páginas 37 y 17 respectivamente).

En el de 1911 se ofertaban cuatro aparatos y en el de 1930 dos, pues han desaparecido el «contador Solana» y un «tablero contador de enteros con pie torneado» que costaba más del doble que los otros.

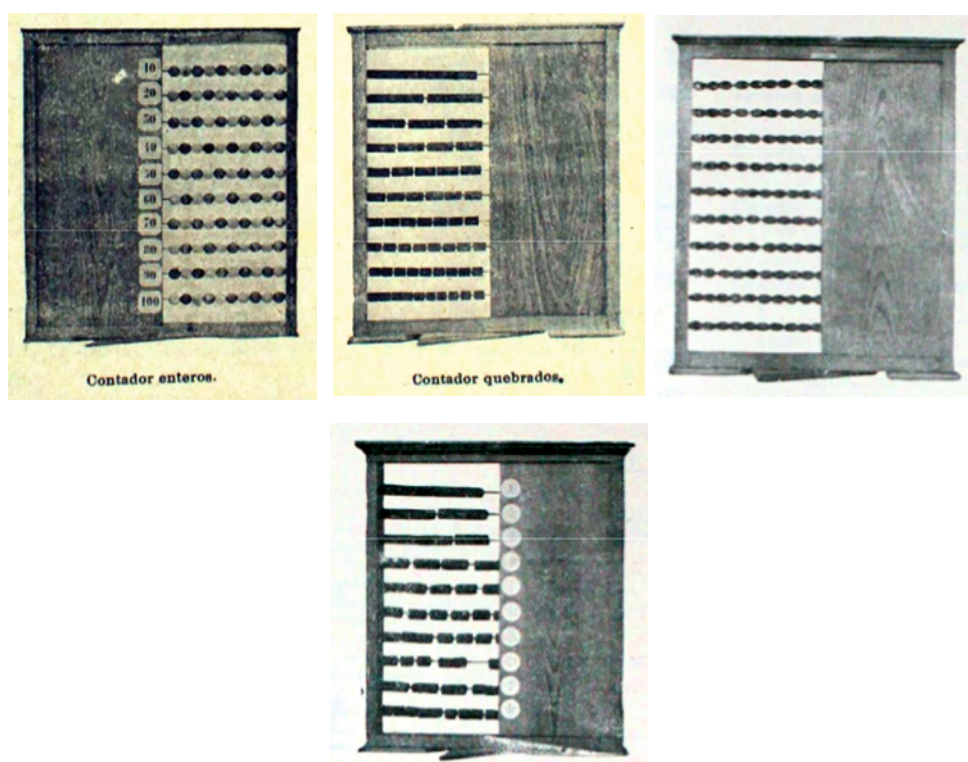


Figura 18. Tableros contadores de la casa Antonio Pérez: (a) del catálogo de 1911, 33 y (b) del catálogo de 1930, 15.

Las ilustraciones son muy similares, aunque en 1911 en cada fila del tablero de enteros apareciera escrita la decena (10, 20,... 100); en el tablero de quebrados es en el de 1930 en el que se han colocado los números del 1 al 10 para indicar en cuántas partes se ha dividido el cilindro unidad.

## Bastinos

Los catálogos son de 1881, 1897 y 1905. Salvo uno de 1905, todos los aparatos ofertados van acompañados de ilustración, lo que facilita su comparación. El catálogo de 1897 ofrece cinco aparatos, uno de los cuales (sistema prusiano, figura 19 (a)) tiene la misma ilustración que otro de 1881; el tablero doble ([D], figura 11) es igual a los de 1881 (con el añadido de un reloj) y 1905, y hay otro modelo de tablero de enteros

que comparte con uno de 1905 (figura 19 (b)). Además, hay dos modelos que solo se presentan en 1887: un tablero de enteros y el tablero de tipo **[G]** (figura 14).

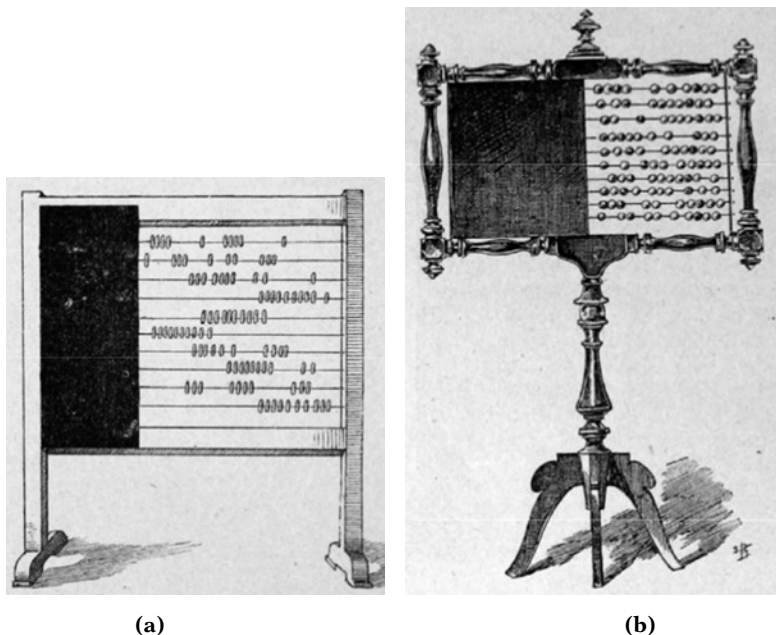


Figura 19. Tableros contadores de la casa Bastinos: **(a)** sistema prusiano (catálogos 1881, s.p. y 1897, 137) y **(b)** tablero de enteros torneado (catálogos de 1897, 137, y 1905, 40).

Ya hemos comentado las diferencias en la denominación entre el catálogo de 1881 y los otros dos.

El catálogo de 1905, de Sucesores de Julián Bastinos, tiene un número mucho menor de páginas (78, a comparar con las 150 y 220 de los anteriores) y no hace referencia a que se trate de material propio. Los catálogos de 1881 y 1897 destacan que solo recogen material propio de la casa.

## Cultura

Los catálogos de la casa Cultura son de los años 1925, 1927, 1932 y 1934. Ofrecen pocos tableros contadores (10 en total, de tipo **[E]** y **[Q]**) y solo una ilustración. Esto contrasta con la abundancia de la oferta e ilustraciones de otros tipos de material, entre ellos, de matemáticas.

En el catálogo de 1925 y en el de 1932, las dimensiones de uno de los aparatos [E] y del aparato [Q] son 57 x 51 cm, que coinciden con las de los que oferta la casa Hernando; dadas las cantidades involucradas, sugieren la existencia de un proveedor común que proporcionaba aparatos, al menos, desde 1892. Las dimensiones de los que se ofertan en 1925 y en el resto de los catálogos de la casa son diferentes a estas y entre sí, lo que sugiere que no eran realizados por ellos y que recurrían a una variedad de fabricantes.

### **Hernando**

Los catálogos de la casa Hernando son de 1892, 1894 y 1933; es decir, cubren un período de 41 años. Solo ofrecen dos tableros contadores los catálogos de los años 1892 y 1933 y ninguno en 1894. Son los típicos de enteros y quebrados y no hay ninguna ilustración. La descripción de la calidad del aparato y su finalidad es idéntica en 1892 y 1905; también lo es el tamaño de los mismos (57 x 51 centímetros). La ausencia de oferta en 1894 más parece una errata u olvido, pues no tiene sentido que no dispusieran de ellos.

### **Koehler-Volckmar**

La casa Koehler-Volckmar es la que más aparatos oferta, sobre todo en el catálogo de 1910 (10 aparatos) y en la segunda edición (sin fecha) con 18 aparatos; en la edición de 1928 se ofertan 6, lo que la sitúa en el cuartil superior.

Son fabricantes de material escolar y los productos ofertados se mantienen a lo largo del tiempo, aunque varíe la denominación de los mismos, como ya hemos comentado. De algunos tipos son los únicos que ofertan, como el «Fritche» (figura 13) de elementos cuadrados de dos colores, que aparece en todos los catálogos, con ilustración en los dos primeros, o los de tablero partido, con 110 bolas (tipo [G], figura 15), que aparece, con ilustración, en los dos primeros catálogos. También ofertan en todos sus catálogos aparatos con dos o tres filas de diez bolas, tanto aislados como asociados a un aparato de lectura (figura 8).



## Estabilidad y cambio en los catálogos

En una primera apreciación, se advierte que los nuevos catálogos recogen en gran medida la oferta de los anteriores. Es lo esperado pues no es probable que las casas comerciales renovaran gran parte de su material.

Tanto las descripciones como las ilustraciones son las mismas o muy parecidas, con pequeños cambios. Los tableros contadores no se describen o se hace de forma muy somera, por lo que no queda claro el uso que sugieren para ellos. La propia denominación como tablero contador o como ábaco tampoco es significativa; esto es particularmente evidente en la variación de la denominación en los distintos catálogos de Koehler-Volckmar, que hemos comentado, para adaptarse a denominaciones corrientes en España, y en la falta de coherencia de las denominaciones en el catálogo de Bazar Ibérico que presenta, sobre todo, material de importación y cuyas denominaciones debe traducir y adaptar.

Con ese tipo de descripción hay dificultades para saber si los aparatos que se ofertan en distintos catálogos son los mismos. Lo facilita si la propuesta está acompañada de una ilustración, como ocurre con los de la casa Bastinos o la casa Koehler-Volckmar, lo que nos ha permitido confirmar su estabilidad. De los 97 aparatos censados, 27 van acompañados de ilustración (el 28.4%). En los catálogos de las casas Espasa-Calpe, Fernando Santarén, Hernando y Matías Real no hay ninguna imagen y entre los cuatro catálogos de la casa Cultura solo una.

Otro índice que ha permitido comparar aparatos es la dimensión de los mismos, aunque este dato no aparece en muchos catálogos. De esta forma se ha podido establecer el origen común de aparatos de las casas Hernando y Cultura, así como la variación de proveedores para esta última casa en el caso de los tableros contadores.

La descripción del aparato tipo **[G]** del catálogo de 1897 de Bastinos (figura 14) es idéntica a la de Matías Real (1907), lo que permite afirmar que son el mismo aparato. En la figura aparece como autora la casa Bastinos, sin embargo, ese aparato no se oferta en el catálogo de Bastinos de 1905 y sí dos años después por Matías Real. Se plantea así la cuestión de la autoría de los materiales escolares, tanto de la idea como de su realización. Los catálogos de material escolar son una fuente importante para dar respuesta a esta cuestión, teniendo en cuenta que la informa-

ción que proporcionan viene mediatizada por su objetivo comercial y debe ser contrastada con otras fuentes. El que este aparato solo aparezca en el catálogo de 1897 y no en 1907 parece indicar que proviene de otro artesano aunque, debido al prestigio de la casa Bastinos, que publicitaba objetos «fabricados bajo nuestra dirección»,<sup>47</sup> grabara el nombre de la casa comercial en el aparato. No podemos saber si el nombre de Bastinos figuraba en el que ofertaba Matías Real. Pero también hay que tener en cuenta que en 1905 el catálogo de Bastinos se redujo considerablemente, y se pudo decidir no colocar un aparato en el cual una de las dos partes de las que constaba no tenía una función especial.

Una cuestión similar se plantea con el aparato de tipo **[FC]** que ofertan Bazar Ibérico y Dalmau Carles, Pla y cuya descripción es la misma. En el catálogo de Dalmau Carles Pla, se reivindica la autoría: lo denomina «Tablero contador DCP» [Dalmau Carles Pla], y así está grabado en la imagen que acompaña (figura 16). Sin embargo, ya lo ofertaba una casa dedicada fundamentalmente a la importación, Bazar Ibérico, 21 años antes.

Se constata así que los modelos se copian, no solo la idea sino muchas características de su realización. Por ejemplo, la ilustración del aparato de tipo **[EQ]** de la casa Perelló y Vergés es muy similar a los aparatos que oferta la casa Bastinos, la cual no ofrece aparatos de tipo **[EQ]** (ver figura 2).

<sup>47</sup> Bastinos, *Catálogo*, 1881, s.p.

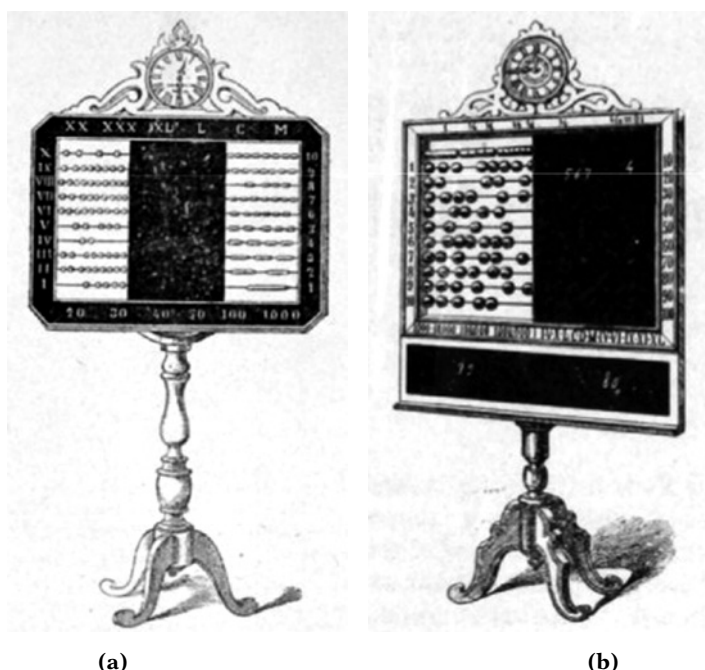


Figura 20. (a) Tablero contador doble de enteros y quebrados de la casa Bastinos (1897), 135, y (b) tablero contador para enteros y quebrados de Perelló y Vergés (1915), 37.

Aunque hay datos que indican que en España se conocía la diferencia de uso como tablero contador y como ábaco<sup>48</sup> el uso que se propone desde los catálogos es fundamentalmente como tablero contador. En los aparatos que sugieren un cierto valor posicional de las bolas (tipo [G] y [FC]) no se describe bien su uso y éste no se deduce claramente del diseño del aparato.

Hay aparatos que aparecen en un catálogo y desaparecen en los siguientes, como es el caso del tipo [G] de la casa Bastinos. Suelen ser los más sofisticados. En los aparatos estudiados, al estar muy tipificados hay pocos ejemplos, pero podemos ver esta cuestión con los aparatos para la demostración del Teorema de Pitágoras. En los catálogos alemanes Koebler y Koehler-Volckmar se ofertan dos aparatos, uno para «demostrar» el teorema de Pitágoras en el caso, típico, de un triángulo de lados enteros de medida 3-4-5, con cuadrados cuadriculados, y otro que «demues-

<sup>48</sup> Montesino, «Métodos especiales de enseñanza», 125. Carderera, *Diccionario de educación*, 1-8.

tra el teorema de Pitágoras para un triángulo cualquiera. El cuadrado de la hipotenusa puede descomponerse de modo que de sus partes se forman dos cuadrados iguales á los de los catetos». <sup>49</sup> En la casa Cultura, el catálogo de 1925 oferta los dos aparatos con la misma descripción, en el segundo, que los catálogos alemanes; en los tres posteriores catálogos de la casa Cultura estudiados (1927, 1932 y 1934) solo se ofrece el del triángulo 3-4-5.

## CONCLUSIONES

Los catálogos de material escolar son una fuente importante para el estudio de la HEM pues informan de los objetos que podían ser utilizados para la enseñanza de las matemáticas en un determinado momento. Pero hay que tener en cuenta los condicionantes de este tipo de objeto, el catálogo, marcado en muchas ocasiones por el carácter comercial de las casas que los editaban.

Para estudiar esas potencialidades y límites en el trabajo se utilizan unos aparatos, denominados ábacos o tableros contadores. Se trata de aparatos prototípicos de la enseñanza de la aritmética que aparecen en casi todos los catálogos de material escolar. Una característica de estos aparatos, que ha resultado útil en nuestro trabajo, es que se puede hacer uso de los mismos de dos maneras muy diferentes, que han sido caracterizadas y denominadas una, tablero contador, y otra, ábaco. Su utilización de una u otra forma se remonta al siglo XIX y se asocia a métodos de enseñanza de la aritmética intuitivos, los cuales tienen su origen en Pestalozzi.

En el trabajo se han identificado los modelos de estos aparatos que se ofrecen en los catálogos de material escolar y las indicaciones que se dan sobre su uso.

Hemos constatado en varias ocasiones que los editores de los catálogos parece que no conocen bien el uso y la utilidad de los materiales que ofertan:

- En las erróneas denominaciones que se dan a los aparatos en el catálogo de 1881 de Bastinos.

<sup>49</sup> Koehler, *Catálogo*, 77.

- En el uso inconsistente de «ábaco» o «tablero contador» que hace Bazar Ibérico.
- En las descripciones incompletas de los mismos que dificultan su catalogación o la comprensión de su uso (como en los aparatos de tipo **[FC]**).
- En la falta de indicaciones sobre la composición y el uso de la barra de cilindros en los aparatos de tipo **[EQ]**.
- En la utilización en los aparatos de elementos no directamente relacionados con su uso, como los números (árabes y romanos) que aparecen en el marco.

Los catálogos de material escolar son una fuente importante para estudiar el origen y la autoría de los objetos que se utilizan en las actividades de enseñanza. Para ello se requiere contar con colecciones de una y de varias casas comerciales y eso, ya se ha señalado, es difícil por ser considerados los catálogos, prácticamente, como un material fungible. Otra fuente de dificultad que hemos constatado es la prevalencia de la finalidad comercial de estas fuentes, que lleva a copiar aparatos y a atribuir la autoría a la propia casa comercial, así como a descripciones poco exactas, destacando los aspectos más comerciales, sean o no pertinentes en su uso. Es necesario, por tanto, contrastar los datos obtenidos de los catálogos con otras fuentes como libros de metodología didáctica o libros de texto. Este es un estudio que estamos realizando. ■

### **Nota sobre la autora**

DOLORES CARRILLO GALLEGO es Licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Zaragoza y Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. En la actualidad es profesora titular del Área de conocimiento «Didáctica de las Matemáticas», y su docencia ha estado dirigida a la formación del profesorado en ese ámbito. Sus líneas de investigación prioritarias son la Historia de la Educación Matemática y la Didáctica de las Matemáticas en la Educación Infantil. Ha sido subdirectora de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Murcia y vicedecana de la Facultad de Educación. Es miembro del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia desde su fundación y forma parte del equipo que gestiona el funcionamiento del Museo

Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). Ha sido secretaria del CEME (2013-2017) y, en la actualidad, es directora del mismo.

## Referencias

- BERNAL, José M., J.D. LÓPEZ y P.L. MORENO. «Museos pedagógicos y enseñanza de las ciencias: de las láminas y colecciones a los recursos didácticos virtuales». In *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos y museólogos de la educación*, 413-426. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2008.
- CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo I. Madrid: Imprenta de R. Campuzano, 1858.
- CHAVANNES, Daniel A. *Exposicion del método elemental de Henrique Pestalozzi*. Madrid: Imprenta de Gomez Fuentenebro, 1807.
- ESTEBAN, León. (1997): «Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario escolar». *Historia de la Educación* 16 (1997): 17-46.
- IFRAH, Georges. *Las cifras. Historia de una gran invención*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- JULIÁ, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique». In *Colonial experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, *Paedagogica Historica*, Supplementary series I (1995): 353-382.
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María J. «Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del Método Froebel en España». In *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, edited by Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente, 265-277. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.
- MONTESINO, Pablo. «Métodos especiales de enseñanza. Enseñanza de la aritmética». *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V (1843): 77-84, 122-128, 178-190.
- *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta del colegio de sordo-mudos y ciegos, 1850.
- MORENO, Pedro L. «History of School Besk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)». In *Materialities of Schooling: Design - Tecnology - Objects - Routines*, edited by M. Lawn y I. Grosvenor, 71-95. Oxford: Symposium books, 2005.
- «El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas». In *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, edited by P. Dávila, y L.M. Naya, 342-355. San Sebastián: Erein, 2005.

- MORENO, Pedro L. y Ana SEBASTIÁN. «Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia». In *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, edited by Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente, 293-309. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.
- PANCORBO, Luis, M.V. BECERRA, R. MARTÍNEZ y R. RODRÍGUEZ. *Matemáticas 1*. Madrid: Mc Graw Hill, 1995.
- PESTALOZZI, Johan E. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)*. México: Porrúa, 1980.
- VALLEJO, José Mariano. *Ideas primarias que deben darse a los niños en las escuelas acerca de los números al tiempo que se están ejercitando en la clave analítica de la lectura*. Madrid: Imprenta de D. Miguel de Burgos, 1833.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.
- WILDERSPIN, Samuel. *The infant system for Developing the Intellectual and Moral Powers of all Children, from One to Seven Years of Age*. London: James S. Hodson, 1840.





## ELENA FORTÚN Y EL GRUPO DE ALUMNAS DE BIBLIOTECONOMÍA DE LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS (1930-1936)

*Elena Fortún and the Residencia de Señoritas Librarianship Group  
(1930-1936)*

Elvira M. Melián\*

Fecha de recepción: 07/03/2017 • Fecha de aceptación: 30/08/2017

**Resumen.** Los estudios de Biblioteconomía de la Residencia de Señoritas, desarrollados entre 1930 y 1936 bajo los auspicios de Instituto Internacional de Boston, formaron parte de los primeros esfuerzos pedagógicos en favor de la integración laboral femenina en nuestro país. Liderados por María de Maeztu en ellos participaron, además de Elena Fortún, un colectivo de mujeres hoy anónimas que, presumiblemente, encauzaron en este empeño gran parte de sus expectativas. En este trabajo analizamos sus fichas de ingreso y los testimonios dejados por Elena Fortún sobre esta actividad, con el fin de recuperar el perfil humano o, lo que es lo mismo, la intrahistoria de una pionera una iniciativa socio-pedagógica cercenada por la Guerra Civil y su ulterior desenlace.

**Palabras clave:** Biblioteconomía; Residencia de Señoritas; Elena Fortún; María de Maeztu; Educación de la mujer.

**Abstract.** *The librarianship studies, developed under the auspices of the Boston International Institute by the «Residencia de Señoritas» between 1930 and 1936, were part of the first educational initiatives taken to promote the integration of women into the labour force of Spain. These studies were led by Maria de Maeztu. Along with significant figures like Elena Fortún, a huge collective of anonymous students participated and deposited in this enterprise their important personal prospects. In this work we have investigated the information included in their registration forms as well as Elena Fortún's testimony regarding this activity. We have attempted to recover the human spirit or, in other words, the inside history of this pioneering effort, truncated by the Civil War and its final outcome.*

---

\* Servicio de Endocrinología y Nutrición. Hospital Universitario La Paz, P.º de la Castellana, 261 28046. España. emelian@telefonica.net

**Keywords:** *Librarianship Studies; Residencia de Señoritas; Elena Fortún; María de Maeztu; Women's education.*

«Es masa porque no le habéis enseñado a leer»<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

En documentos de 1930 conservados en la carpeta de Biblioteconomía del Archivo de la Residencia de Señoritas (ARS) encontramos esbozada la idea de su directora, María de Maeztu, de desarrollar

un curso teórico práctico y gratuito donde las alumnas reciben preparación en catalogación, clasificación, bibliografía, psicología del público, préstamo de libro, bibliotecas populares, bibliotecas circulantes y bibliotecas para niños entre otros.<sup>2</sup>

En la prensa se anunciaba su carácter gratuito, la enseñanza de un idioma adicional gracias a la generosidad del Instituto Internacional de Boston que costeaba a las profesoras, y la entrega de un diploma al finalizar, carente de otro valor adicional al «prestigio de la propia Residencia».<sup>3</sup> En carta del 13 de noviembre de dicho año María de Maeztu desarrollaba la idea de unas enseñanzas que

consistirán en las siguientes materias: 1, estudio de clasificación de libros según el sistema decimal 2, catalogación alfabética y 3, conferencias sobre la marcha de la Biblioteca que versarán sobre los temas siguientes. Psicología del público-Clasificación y disposición de los libros-funcionamiento de la Biblioteca-Seminarios de trabajo- Diversas maneras de préstamo de libros- Relación del bibliotecario con el lector- Orientación que éste ha de recibir so-

<sup>1</sup> Elena Fortún, *Celia en la Revolución* (Madrid: Aguilar, 1987), 51.

<sup>2</sup> Archivo Residencia de Señoritas (ARS) de la Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón Madrid: Caja 4: Biblioteca (Constituciones, reglamentos y libros pedidos); Caja 13: Alumnas matriculadas en Biblioteconomía, exámenes y fichas.

En la Correspondencia de María de Maeztu, carpetas 30 y 31 aparecen numerosas cartas sobre el proyecto. Sobre la organización del Archivo, consultar María Adelina Codina Canet, «Fuentes Documentales y Archivos de la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)», *Revista General de Información y Documentación*, 25 (2), (2015): 493-515.

<sup>3</sup> «La enseñanza y los escolares. Curso de Biblioteconomía en la Residencia de Señoritas», *ABC* (Madrid), 18 de septiembre de 1933.

bre los libros que necesita para un estudio determinado- Bibliotecas populares- Bibliotecas para niños- Bibliotecas Circulantes. Todas estas lecciones serán teórico-prácticas.<sup>4</sup>

Nos encontrábamos en la década de los 30 y, gracias a una camaleónica capacidad para transitar entre notables vaivenes sociopolíticos, María de Maeztu se había mantenido como rostro femenino de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y todopoderosa directora de la Residencia de Señoritas desde su creación en 1915.<sup>5</sup> Tras un largo periodo como centro de referencia y apoyo para estudiantes de educación superior, la Residencia estaba recuperando su objetivo pedagógico original de «completar la cultura sin designio de obtener título ni abrazar la profesión», contexto en el que debemos contemplar tanto los estudios de Biblioteconomía como los de Música y Coros, en cuyo alumnado predominaron las jóvenes con «cultura general».<sup>6</sup>

Conforme a la naturaleza eminentemente pragmática de su creadora, se trataba de unas enseñanzas orientadas por partes iguales a instruir a las alumnas y favorecer su incorporación al mercado laboral, enmarcadas en el proceso de feminización de la profesión bibliotecaria impulsado desde Estados Unidos durante el último tercio del XIX y el primero del XX.<sup>7</sup> No en vano, si bien la estructura formal de los estudios a lo largo de dos años se definió el curso 1930-1931, en su base encontramos el breve cursillo de Biblioteconomía que dirigió la norteamericana Mauda Polley del Instituto Internacional de Boston el curso 1928-1929, a raíz de la fusión entre las bibliotecas del mismo y de la Residencia.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> ARS/ Caja 4, Biblioteca (Constituciones, reglamentos y libros pedidos).

<sup>5</sup> Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España Contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012).

<sup>6</sup> Estas alumnas carecían de titulaciones oficiales de cualquier grado. Sobre estos estudios ver Elvira M. Melián «María de Maeztu Withney y Sofía Novoa Ortiz (1919-1936), cultivar la salud, cultivar el espíritu, cultivar la lealtad», *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 14 (2007). [www.fog.es/circunstancia/numero14/art7](http://www.fog.es/circunstancia/numero14/art7).

<sup>7</sup> Alba Rodríguez Tojas, «Mujeres y trabajo: la feminización de la profesión bibliotecaria». *TFM\_Alba\_Rod\_Toajas\_MASTER\_ESTUDIOS\_FEMINISTAS.pdf* (2013), consultado el 11/11/2016, <https://www.ucm.es/data/cont/docs/329-2013-12-17->.

<sup>8</sup> Isabel Pérez- Villanueva Tovar, *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo Universitario y Residencia de Señoritas* (Madrid: CSIC, 2011).

En nuestras fronteras el antecedente fundamental para los estudios de Biblioteconomía fue la creación por la Mancomunidad de Cataluña en 1915 de la Escola de Bibliotecàries, una escuela exclusivamente femenina destinada a preparar a las mujeres que trabajaron posteriormente en las Bibliotecas Populares de la red establecida por dicha entidad. Si bien las licenciadas en Filosofía y Letras podían aspirar a las plazas de Archiveros y Bibliotecarios desde 1900, la creación de esta y otras carreras «femeninas» de perfil medio permitió por primera vez a muchas mujeres aspirar a una vida profesional más allá del matrimonio y la maternidad.<sup>9</sup> Ese fue el caso de Encarnación de los Aragonese Urquijo, más conocida como Elena Fortún, inscrita en los estudios de Biblioteconomía el año de 1932-33, curso académico con mayor número de alumnas y de mayor nivel educativo.

Ya relacionada con María de Maeztu por otras iniciativas,<sup>10</sup> Elena contaba por entonces 44 años y cierto renombre por sus actividades periodísticas,<sup>11</sup> y representó un perfil minoritario en el colectivo de alumnas de Biblioteconomía. Carente de titulaciones oficiales, se matriculó entusiasta en unos estudios que le permitían combinar sus investigaciones sobre la historia del cuento con actividades como la Biblioteca Circulante organizada por la Asociación Libros,<sup>12</sup> una modesta reproducción de las Bibliotecas Populares de las Misiones Pedagógicas, ambicioso proyecto educativo de la República.<sup>13</sup>

Si bien en los fondos digitalizados de la JAE encontramos una breve memoria de esta actividad docente,<sup>14</sup> hasta ahora no se han examinado individualmente las fichas de las alumnas inscritas en primer curso entre los años académicos 1930-1931 a 1934-1935, último registrado. De este periodo se conservan 224 cuestionarios de ingreso donde se recogen variables como edad, lugar de nacimiento, nivel de estudios, conocimiento de idiomas, conocimiento de taquigrafía y/o mecanografía, lugares a los que se ha viajado, experiencia en bibliotecas, experiencia profesional, y recomendaciones presentadas para acceder a los mismos, en su caso.

<sup>9</sup> Rodríguez Tojas, «Mujeres y trabajo», 35.

<sup>10</sup> Marisol Dorao, *Los mil sueños de Elena Fortún* (Cádiz: Universidad de Cádiz, 1999).

<sup>11</sup> María Jesús Fraga Fernández, *Elena Fortún, periodista* (Madrid: Pliegos, 2013).

<sup>12</sup> Elvira M. Melián, «Memorias de la Penumbra: Carmen Baroja, Zenobia Camprubí y Elena Fortún, mujeres en la penumbra del 98», *Boletín Institución Libre de Enseñanza*, 5 (2005): 19-39. Memorias de la JAE, [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app), pp. 345-346.

<sup>13</sup> Varios Autores, *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936* (Madrid: Residencia de Estudiantes, 2007).

<sup>14</sup> Memorias de la JAE, [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app).

En este trabajo se ha analizado, por un lado, la información recogida en las fichas de ingreso y, por otro, los testimonios de Elena Fortún sobre esta actividad, con el objeto de recuperar la intrahistoria de una escasamente conocida iniciativa pedagógica, y vincularla con su marco histórico. Con estos elementos se han reunido los datos concretos de las 116 alumnas susceptibles de posterior rastreo individual, por haber obtenido una titulación estatal y/o haber trabajado en organismos oficiales. Pero sobre todo se ha pretendido dibujar el perfil colectivo de unas mujeres, hoy oscuras, que se aferraron a esta empresa para hacer realidad sus anhelos de superación.

### RADIOGRAFÍA DE LAS 224 ALUMNAS DE BIBLIOTECONOMÍA DE LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS ENTRE LOS CURSOS 1930-1932 A 1934-1935

#### Prototipo de cuestionario de ingreso y sinopsis de las características de las 224 alumnas matriculadas en primer curso a lo largo del tiempo

**Tabla 1.** Características de las alumnas matriculadas tomando como 100% de cada curso académico el número total de fichas. (Elaboración propia)

CURSO ACADÉMICO	1930-1931	1931-1932	1932-1933	1933-1934	1934-1935
N.º total de fichas de matrícula en primer curso	40	42	61	32	49
Edad media de las alumnas (años)	27	27	24	27	26
Origen español (% del total)	87	93	94	95	No consta
Alumnas con viajes previos al extranjero (% del total)	35	31	26	26	24
Alumnas con Idiomas, con o sin diccionario (% del total)	80	71	77	55	52
Conocimientos de Taquigrafía/mecanografía (% del total de matriculadas)	55	62	62	61	34
*Exclusivamente mecanografía	25	36	47	16	18
*Con taquigrafía	30	26	15	45	16
Alumnas con recomendación (% del total)	20	5	5	5	0
Alumnas con experiencia laboral presente o pasada (% del total)	47	26	25	34	39

La ficha de Elena Fortún que se adjunta como prototipo en el anexo 1<sup>15</sup> indica que inició los estudios de Biblioteconomía el curso académico 1932-1933, en compañía de otras 59 alumnas con edades entre 16 y 36 años, predominantemente españolas (94%) (Tabla 1). Este perfil se mantuvo relativamente estable desde 1930-1931 hasta 1934-1935.<sup>16</sup>

Como se muestra en la Tabla 1, existió un descenso porcentual progresivo de las alumnas con viajes al extranjero (35-31-26-26-24%) y las alumnas con manejo de idiomas (80-71-77-55-52%). El idioma dominante con gran diferencia fue el francés (>90%), con o sin asociación con el inglés. Asimismo, disminuyeron las alumnas de provincias en favor de las locales (25-15-9-10-no consta%, datos no mostrados).

Respecto a 1930-1931 se produjo un descenso abrupto del porcentaje de alumnas recomendadas (20-5-5-5-0%) (Tabla 1). Desde un punto de vista cualitativo el primer año varias alumnas presentaron referencias de Ortega o Américo Castro, entre otras personalidades, restringiéndose posteriormente las recomendaciones a María de Maeztu y su entorno inmediato.

<sup>15</sup> ARS/ Caja 13, carpeta 3/19.

<sup>16</sup> En lo sucesivo los porcentajes se expresan para, respectivamente, los cursos 1930-31, 1931-32, 1932-33, 1933-34 y 1934-35, salvo que se especifique lo contrario. Los porcentajes resultantes de las medias se redondearon arbitrariamente al valor unitario inferior si fueron menores o iguales al decimal 50%, y al superior en el caso de que fueran mayores al decimal 50%. Por ejemplo, entre 43 y 44% se equipararon al 43% valores entre 43 y 43,5%, y al 44% valores superiores. Ello explica que en algún caso aislado el total no sea 100% sino 99 o 101%, sin que cambie cualitativamente el valor de los datos.



## Relación nominal y datos de las 116 alumnas con titulación oficial y/o experiencia laboral en organismos oficiales y/u otras entidades

**Tabla 2.** Relación nominal de alumnas de Biblioteconomía con título y/o experiencia laboral en organismos oficiales. Elaboración Propia

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
<b>Curso 1930-1931</b>				
<b>Carmen Nieto González R, 1921-1935</b>	1900	Filosofía y Letras / Magisterio Especialidad Archivos y Bibliotecas	Biblioteca Residencia con M. Polley/ Clases Licenciatura y Magisterio <sup>1</sup>	
<b>Matilde López Serrano R, 1919-1928</b>	1899	Filosofía y letras	Experiencia como bibliotecaria que no especifica Recomendación Eulalia Lapresta	Directora Biblioteca Palacio Real
Ana García González	1901	Filosofía y Letras / Magisterio	Bibliotecas Escuela Nacional de Maestras/ Administración Colegio en Calle Torcuato 6	
<b>María Antonia Suau Mercadal R, 1930-1936</b>	1908	Filosofía y Letras	Investigaciones Propias Instituto Ramón Lull/ Docencia Instituto Nacional de Palma	Docencia Instituto-Escuela
María del Pilar Valdés	1905	Magisterio	Enseñanza Escuelas Normales Carcasón Francia	
María Domínguez López	1907	Magisterio	Grupo Escolar Cervantes ILE	
Luisa Rúa Figueroa y Pérez	1907	Magisterio	Docencia Prácticas de Magisterio	
Pilar Gavilán Martín	1907	Magisterio	Clases en Escuela Privada de Durango	
Francisca Martínez Villonas	1910	Magisterio	Bibliotecas ILE y Escuela Normal	
Teresa Torres	1902	Magisterio	Docencia ILE Historia y Segunda Enseñanza <sup>2</sup>	Colonias de Vacaciones <sup>2</sup>
Dolores Castillo del Polo		Auxiliar primera clase Cuerpo General de Hacienda Pública	Docencia Párvulos ILE/ Secretaria Revista Occidente Recomendación Ortega y Gasset y Pi Margal (OP)	
Regina García García	1900	Magisterio	Periodista en «la mayor parte» de periódicos Españoles e Iberoamericanos	
Cristina Ferrán Barrios	1902	Taquimecanografía	Bibliotecas Particulares de Francia	
Asunción Pardo ¿Banzo?	1900	Profesora Mercantil	Biblioteca Colegio Nacional de Huérfanos	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
Isabel Rodríguez Sánchez	1898	Título Pinturas y Grabados Escuela San Fernando	Clases de dibujo en el Instituto Internacional	
Pilar García Estirado	1904	Bachiller	Secretaría y Bibliotecaria Editorial Voluntad	
Adelina Gurrea Monasterio	1896	High School (Bachiller)	Dirección Sección Femenina La Vanguardia Manila	Escritora <sup>3</sup>
Matilde Victoria Luna		Cultura general	Auxiliar administrativa Revista Occidente. Recomendación Ortega y Gasset	
María Martos de Baeza	1890	Cultura general	Biblioteca del Lyceum Club <sup>4</sup> Recomendaciones María Maeztu e Isabel Oyarzabal	
<b>Emilia Guillaume Pérez R, 1930-1931</b>	1906	Filosofía y Letras (premio extraordinario)	No experiencia laboral Investigadora Centro Estudios Históricos. Recomendación Américo Castro	Profesora Instituto Padre Isla, León <sup>1</sup>
Mercedes Prieto	1908	Filosofía y Letras	No experiencia laboral Investigaciones propias cantos populares y folklorismo Recomendación Américo Castro	
<b>Curso 1931-1932</b>				
Luisa Cruces Matesanz	1891	Farmacia/Magisterio	Docencia: no especifica lugar <sup>5</sup>	
Isabel Calvo	1905	Magisterio	Biblioteca Instituto Geográfico Catastral y de Estadística	
<b>Marta Cejudo Hervás R, 1918-1921</b>	1900	Magisterio	Docencia sección preparatoria ILE <sup>1</sup> Bibliotecas Circulantes Recomendaciones María de Maeztu	
María Luisa Retortillo	1902	Magisterio	Biblioteca de Escuela Normal	
<b>Julia Rodríguez de Mata R, 1931-1932</b>	1909	Magisterio	Docencia como Auxiliar en la Escuela Nacional <sup>1</sup>	Docencia Instituto-Escuela
Adela Rodríguez de Mata	1900	Magisterio/ Institutriz en Asociación Enseñanza Mujer/ Carrera Composición y Armonía	Biblioteca Escuela Normal	
Rosa Domingo Fernández	1908	Magisterio/ Puericultura / Taquimecanografía	Docencia, pero no especifica	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
Matilde García Tros	1896	Comercio	Ministerio de la Gobernación (OP)	
Clara Pavón	1898	Cultura general	Correos (OP)	
María Santaella Salas	1905	Cultura general	Correos (OP)	
Eugenia de la Vega	1909	Perito Mercantil	Biblioteca Fundación Eugenio Trias	
Ángela Figuera <i>¿Hainmerich?</i>	1912	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
Rita María Troyano	1906	Magisterio	Sin experiencia	
Pilar Torres Negrín	1989	Magisterio	Sin experiencia	
María Luisa Gómez <i>¿Cecilda?</i>	1903	Instrucción Burocrática Mujeres Españolas	Sin experiencia	
Fraternidad González	1915	Comercio	Sin experiencia	
Carmen Rodríguez Hervás	1901	Comercio	Sin experiencia	
Matilde García Tros	1896	Comercio	Sin experiencia	
Pillar Cancellas Valido	1895	Contabilidad	Sin experiencia	
<b>Curso 1932-1933</b>				
<b>María Antonia Merino R, 1929-1933</b>	1907 o 1904	Filosofía y Letras/ Magisterio	Biblioteca Universitaria	Clases Instituto Carmona de Sevilla (depurada) <sup>1</sup>
<b>María Luisa Mellado Calvo R, 1921-1924; 1929-1933</b>		Filosofía y Letras/ Magisterio	Fundadora Bibliotecas circulante Larache/ Docencia primaria y secundaria	Directora Escuelas Españolas Larache <sup>1</sup>
Adela Palacios	1911	Filosofía y Letras	Biblioteca Facultad de Derecho	Organizadora de la Asociación de Bibliotecas y Biógrafos de España en 1934 <sup>2</sup>
<b>María Josefa Salvatierra Las Peñas R, 1930-1934</b>	1910	Filosofía y Letras	Docencia sin especificar. Recomendación María de Maeztu	Profesora de Instituto <sup>1</sup>
<b>Josefa Castán Zuloaga R, 1919-1935</b>		Magisterio	Profesora Instituto-Escuela. Recomendación María de Maeztu	
<b>Salvadora Gil Pola R, 1929-1935</b>	1912	Magisterio	Docencia sin definir	Maestra en Monover, Alicante <sup>1</sup>
María <i>¿Héctor?</i> Vázquez		Magisterio	Docencia instituto Sevilla	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
María Josefa Martín Luque	1899	Magisterio	Docencia Escuela de Sordomudos	
<b>Rosalía Martín Bravo R, 1923-1928</b>	1902	Magisterio	Docencia Instituto-Escuela	
Pilar Montero Hernández	1907	Magisterio	Docencia en ILE y Escuela Normal Villa del Prado	
Mara del Carmen Navarro Díaz	1913	Magisterio	Docente Escuela Superior	
<b>María Nogués Viviella R, 1926-1928</b>		Magisterio	Docente oposición Escuela de Sordomudos	Escuela Freinet, Tibidado Barcelona <sup>1</sup>
María del Carmen ¿Lardiez?	1910	Magisterio	Docente Escuelas Normales en Repujados y Esculturas	
María Antonia Corrales y Gallego	1907	Filosofía y Letras	Cuerpo de Archiveros y Bibliotecas Biblioteca Nacional de Bellas Artes	
Filomena Manzanero García	1899	Cultura general	Biblioteca del Centro Obrero	
<b>Maruja Blanco R, 1931-1935</b>	1912	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
<b>María Luisa Gil de Pradilla, R, 1931-1933</b>		Filosofía y Letras	Sin experiencia	
<b>María Gloria Alique Tomico R, 1931-1932</b>	1915	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
María Rosario Iglesias	1912	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
Magdalena Iglesias	1912	Filosofía y Letras	Sin experiencia	Evaluadora de Letras Colegio Cardenal Cisneros 1933-1934. Clases Instituto Femenino <sup>2</sup>
<b>Enriqueta Jiménez Ramos R, 1931-1933</b>	1909	Filosofía y Letras (Historia)	Sin experiencia	
<b>Carmen Jiménez Ramos R, 1931-1933</b>	1911	Filosofía y Letras (Historia)	Sin experiencia	
<b>Aurora García Castilla R, 1929-1934</b>	1902	Filosofía y Letras	Sin experiencia. Recomendación María de Maeztu	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
<b>María Teresa Díez Iglesias R, 1928-1933</b>		Filosofía y Letras	Sin experiencia. Recomendación María de Maeztu	
<b>Amelia Seco Carrancia R, 1930-1935</b>	1911	Filosofía y Letras	Sin experiencia. Recomendación María de Maeztu	
<b>María de la Villa Fernández de Velasco R, 1931-1936</b>	1922	Filosofía y Letras	Sin experiencia. Recomendación María de Maeztu	Ayudante de Biblioteca Residencia de Señoritas/ Clases de Historia del Arte, Residencia de Señoritas <sup>1</sup>
Patrocinio Rodríguez Márquez	1909	Farmacia	Sin experiencia	
Cecilia de Barrio Calvo	1915	Magisterio	Sin experiencia	
<b>Pilar Jurado Sánchez R, 1931-1932</b>		Magisterio	Sin experiencia. Recomendación María de Maeztu	
María Luisa Sánchez Robledo	1902	Magisterio	Sin experiencia	
Emilia Parrondo		Comercio	Sin experiencia	
Carmen Purcel		Taquimecanografía	Sin experiencia	
Adela Carranceja y González		Enfermería	Sin experiencia	Gaceta Madrid n.º 150, 30/05/1934, p. 802
Carmen Ortigas de Castro		Taquimecanografía/ Comercio	Sin experiencia	
* Ernestina de Champourcin		Bachiller	Recomendación María de Maeztu	
<b>Curso 1933-1934</b>				
María Rosa Alonso Frías	1910	Filosofía y Letras	Biblioteca. Fundadora Instituto Estudio Canarios	
Ana María Rodríguez		Filosofía y Letras	Docencia Instituto Escuela	
Narcisa Villarino Velázquez	1905	Magisterio	Profesora en activo	
Encarnación Marcos Bustamante	1910	Magisterio	Clases colegio Brighton, Inglaterra, 1932-1922	
Pilar Devesa	1906	Magisterio	Docencia Instituto-Escuela	
Carmen de Mesa Pérez	1912	Enfermera	Biblioteca Laboratorio Instituto de Biología y Sueroterapia de Madrid	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
Carmen Coll	1890	Secretariado	Instituto Español Oceanografía e Instituto Sanitario (OP)	
Concepción Gullón Rubio	1908	Taquimecanografía	Ayuntamiento de Madrid (OP)	
Teresa Fernández de Navas	1907	Auxiliar administrativo	Biblioteca Ministerio de Marina (OP)	
Lara del Valle	1894	Cultura general	Funcionaria de Hacienda (OP)	
Carmen Leroy <i>¿Bartanca?</i>		Cultura general	Biblioteca laboratorio Dr. Negrín	
<i>¿Elena?</i> Terra <i>¿Álvarez?</i>	1910	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
Vicenta Alonso Delgado	1902	Filosofía y Letras	Sin experiencia	Catedrática Instituto de Mérida <sup>1</sup>
Isabel López Ganivet	1905	Perito Mercantil	Sin experiencia	
Josefa López Ganivet	1908	Magisterio	Sin experiencia	
María Luisa Bencomo Alonso	1914	Magisterio	Sin experiencia	
Francisca Noriega Delgado	1904	Enfermería	Sin experiencia	
María del Carmen Noriega Delgado	1909	Enfermería	Sin experiencia	
Felipa Albarrán	1916	Comercio	Sin experiencia	
<b>Curso 1934-1935</b>				
Remedios Míguez de Mendiluce	1911	Filosofía y Letras	Biblioteca Ciudad Universitaria Madrid	
María Pilar Fernández Casado	1914	Filosofía y Letras	Enseñanza Centro Obrero / Bibliotecas	
María del Carmen Fernández Casado	1913	Filosofía y Letras	Enseñanza Centro Obrero	
Ana Gasset de las Moreras	1910	Filosofía y Letras/ Farmacia	Cinco años docencia Sección juegos Instituto-Escuela <sup>2</sup>	
<i>¿Ramona?</i> Blasco y Millán	1909	Magisterio	Docencia en Escuela Normal y trabajo en Biblioteca Nacional	
María Marín Villarte	19?	Magisterio	Experiencia docente sin especificar	
Josefina Rodríguez Suárez	1900	Magisterio	Diez años enseñanza en primaria y secundaria	
Pilar Sanz de la Villa	1912	Magisterio	Docencia. Clases en biblioteca Facultad de Derecho	
María Victoria Marín	1898	Magisterio/Comercio	Docencia preparatorio bachiller y Magisterio sin especificar	

	Nac.	Estudios	Experiencia laboral	Trabajos posteriores (otras fuentes)
Adela Martínez Lacase	1895	Mecanografía	Biblioteca Ministerio de la Marina (OP)	
Olimpia Ruiz Blanco	1915	Mecanografía	Ministerio de Marina Biblioteca Museo Naval (OP)	
Matilde Marina y Crespo	1905	Cultura general	Traductora Museo Naval Ministerio Marina (OP)	
Amparo Ordoñez de Barracuda	1908	Cultura General	Secretaría Asociación España-Filipinas	
Cristina Ordóñez de Barracuda	1915	Cultura General	Secretaría Asociación España-Filipinas	
Paquita Serrano Ruiz	1906	Auxiliar	Ministerio Instrucción Pública (OP)	
María Gil <i>¿Fonsesoni?</i>	1890	Cultura general	Funcionaria Dirección General Sanidad desde 1923 (OP)	
María Luisa Luzón <i>¿Garrido vs Carcedo?</i>	1910	Auxiliar	Funcionaria Ministerio de la Gobernación (OP)	
María Angulo y Esteban	1911	Cultura general	Auxiliar de catálogos de la Biblioteca Nacional (OP)	
María Dolores Fernández Casado	1909	Cultura general	Enseñanza Centro Obrero	
Teresa Díaz de Diestro	1909	Puericultura	Sin experiencia	
María del Barrio Ramos	1909	Filosofía y Letras	Sin experiencia	
Concepción Isabel de la Calzada	1908	Filosofía y Letras	Sin experiencia	

**Negrita:** Alumnas que vivían en la Residencia de Señoritas según Vázquez Ramil.<sup>1</sup>

Notas a la tabla:

\* En el curso de 1932-1933 encontramos matriculada a Ernestina de Champourcin. Con título de Bachillerato en el Instituto Cardenal Cisneros y sin trabajo en organismos oficiales en sentido estricto no puede contabilizarse en esta estadística, pero ya empezaba a destacar en los medios literarios y alcanzaría significativa relevancia como poeta.

<sup>1</sup> Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea*, 373-451

<sup>2</sup> Poveda Sanz, *Mujeres y Segunda Enseñanza en Madrid (1931-1939)*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense, 2014.

<sup>3</sup> Andrea Gallo, *La herencia hispánica en dos autoras filipinas del siglo xx: Adelina Gurrea Monasterio y Elizabeth Medina* (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2014).

<sup>4</sup> Melián, «Rastros de nube».

<sup>5</sup> Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias en España, 1872-1910* (Madrid: Narcea, 1996), 156.

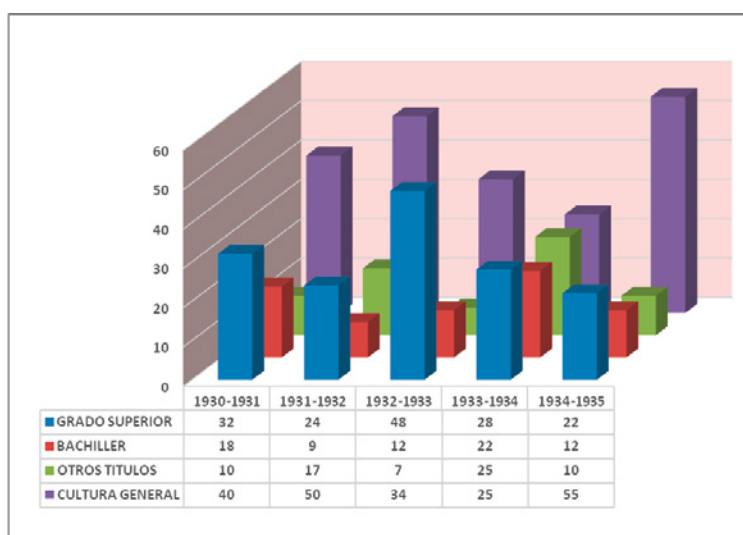
OP: Opositora. *¿Itálica?*: posible inexactitud por dificultad en la lectura de la letra.



La Tabla 2 recoge los datos de las alumnas que declararon tener títulos oficiales de cualquier grado y/o relación laboral —pasada o presente— con organismos oficiales y, más raramente, empresas. En la última columna se recoge información del destino laboral posterior u otros datos sobre estas alumnas, resultante de un análisis preliminar en otras fuentes.

Se resaltan las alumnas que se alojaban o referían haberse alojado en la Residencia de Señoritas, en su totalidad estudiantes de Magisterio o Licenciatura. Cabe destacar la notoria superioridad porcentual de alumnas con estas características el curso 1932-1933, frente al resto de los cursos académicos.

### Nivel educativo de las alumnas matriculadas en primer curso a lo largo del tiempo



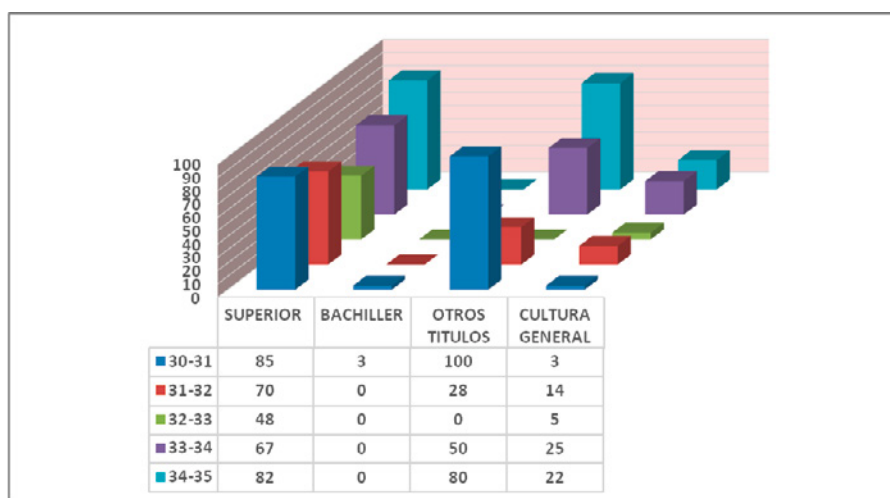
**Gráfico 1.** Características y evolución del nivel educativo de alumnas tomando como 100% de cada curso académico el número total de fichas (Elaboración propia).

Para analizar el nivel educativo de las matriculadas se establecieron cuatro subgrupos: (1) superior, donde se sumaron licenciadas y/o maestras dada la superposición de datos en gran parte de los casos,<sup>17</sup> (2) ba-

<sup>17</sup> Se consideró siempre el nivel educativo superior, y las estudiantes matriculadas en tercero- tres casos- se incluyeron como tituladas.

chillerato, (3) otros títulos (comercio, perito mercantil, contabilidad, taquimecanografía, auxiliar administrativo u enfermería), y (4) «cultura general», donde se incluyeron las que específicamente se autodefinieron así y aquellas que no reflejaron estudios oficiales de ningún tipo, incluyendo las alumnas que referían conocimientos de música de ambigua definición. Las licenciadas lo fueron en Filosofía y Letras en prácticamente su totalidad, aunque encontramos dos licenciadas en Farmacia. Se observa un notable y sostenido predominio de alumnas de los subgrupos de cultura general (40-50-34-25-55%) y grado superior (32-24-48-28-22%) frente a las bachilleres y de otros grados, con una homogenización relativa el curso 1933-1934 (Gráfico1). Entre los grupos predominantes el curso de 1932-1933 las alumnas de grado superior superaron porcentualmente al subgrupo de cultura general, con un 48 y 34% del alumnado, respectivamente (Gráfico 1).

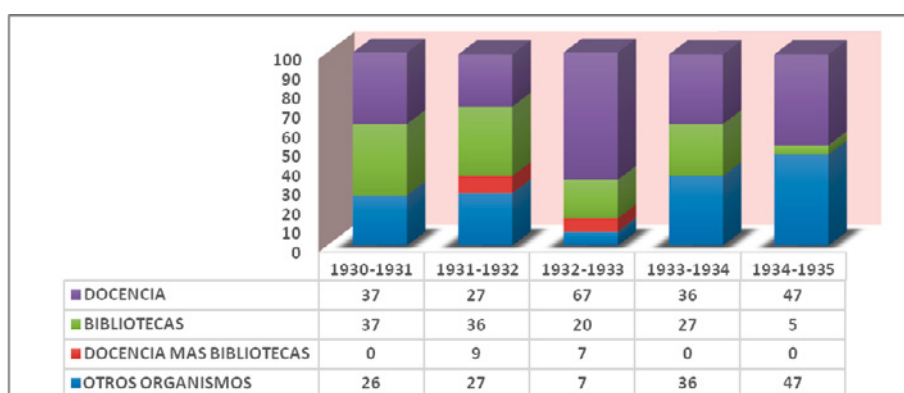
### Porcentaje de alumnas con experiencia laboral en función de cada nivel educativo entre las matriculadas en primer curso, y perfil evolutivo de actividad laboral



**Gráfico 2.** Porcentaje y evolución de las alumnas con experiencia laboral por subgrupo educativo tomando como 100% de cada curso académico el número total de fichas (Elaboración propia).

Para calcular el porcentaje de alumnas son experiencia laboral en el total de matriculadas se contabilizaron los trabajos en bibliotecas,

institutos, colegios, empresas y otros organismos oficiales «por cuenta ajena», excluyendo las difícilmente valorables clases particulares. Este porcentaje se calculó sin solución de continuidad entre experiencia previa o vigente, dado que el cuestionario de ingreso no establecía una diferenciación específica. Con estos criterios un significativo porcentaje de alumnas afirmaba tener experiencia laboral a lo largo de los cursos registrados (47-26-25-34 y 39%) (Tabla 1). La correlación con los subgrupos educativos se recoge en el gráfico 2. Observamos un notable porcentaje de ocupación entre las alumnas de grado superior (85 -70-48-67-82%), seguido por las poseedoras de otros títulos (100-28-0-50 y 80 %) y las alumnas con cultura general (3-14-5-25-22%), ambos grupos con un notorio aumento a partir de 1933-1934. La experiencia laboral en el subgrupo de alumnas con bachillerato fue insignificante.



**Gráfico 3.** Tipo de experiencia laboral en porcentaje tomando como 100% el total de fichas de alumnas con dicha experiencia (Elaboración propia).

El gráfico 3 muestra el porcentaje de ocupación por subgrupos educativos a lo largo del tiempo. Primó la docencia (37-27-67-36-47%) seguida por los trabajos en bibliotecas (37-36-20-27-5%), hasta alcanzar entre ambas actividades en 1932-1933 el 93% del total de alumnas con experiencia. Sin embargo, a partir de 1933-1934 el trabajo en otros organismos (26-27-7-36-47%) igualó a la docencia y superó ampliamente a la biblioteconomía.

Salvando el curso de 1932-1933, asistimos a una gradual incorporación laboral en bibliotecas y/o de organismos públicos de un conjunto de alumnas sin titulación superior, con frecuencia mediante oposiciones (Tabla 2). El curso de 1931-1932 encontramos a la titulada en Comercio Matilde García Tros en el Ministerio de Gobernación, y a Clara Pavón y María Santaella Salas —ambas de cultura general— en Correos. El curso de 1933-1934 Teresa Fernández de Navas, auxiliar administrativa, trabaja en la Biblioteca del Ministerio de Marina; Concepción Gullón Rubio, con Taquimecanografía, ha opositado al Ayuntamiento de Madrid; Carmen Coll, con Secretariado, trabaja en la Biblioteca del Instituto de Oceanografía; la enfermera Carmen de Mesa en el Instituto de Biología y Sueroterapia de Madrid, y dos alumnas con cultura general, Lara del Valle y Carmen Leroy trabajan en Hacienda tras oposición y en la Biblioteca del Laboratorio Negrín, respectivamente. Finalmente, el curso de 1934-1935 encontramos a siete opositoras: las mecanógrafas Olimpia Ruiz Blanco y Adela Martínez, y Matilde Marina y Crespo, —con cultura general—, en el Ministerio de Marina; las auxiliares Paquita Serrano Ruiz y María Luisa Luzón en los Ministerios de Instrucción Pública y Gobernación, respectivamente; y María Gil y María Angulo Esteban, ambas de cultura general, en el Ministerio de Sanidad y como Auxiliar de Catálogos en la Biblioteca Nacional. Aunque no se trataba de un organismo oficial en sentido estricto las dos hermanas Ordoñez de Barracuda, con cultura general, eran secretarias en la activa Asociación Cultural España-Filipinas.<sup>18</sup>

Es ilustrativo observar como, de carecer de otras fuentes, Elena Fortún, con un diploma de suficiencia del Centro de Estudios Históricos y experiencia docente particular, se hubiera etiquetado como alumna de cultura general, natural de Madrid, con manejo de idiomas (francés), conocimientos de mecanografía, y no trabajadora. No hubiera aparecido pues en la Tabla 2. De ahí la importancia de subsumir los datos individuales en un análisis colectivo para confrontarlo eficazmente con sus coordenadas históricas.

<sup>18</sup> «Defensa del idioma castellano en Filipinas» (Sevilla) *ABC* 26 de agosto de 1934. <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1934/08/26/022.html>. En esta misma fuente se recogen numerosos actos de esta Asociación en estos años.

## ANÁLISIS DEL PERFIL Y CARACTERÍSTICAS COLECTIVAS DEL ALUMNADO DE BIBLIOTECONOMÍA

Podría considerarse la Residencia de Señoritas como la muestra femenina del ideario educativo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desplegada por la JAE durante el primer tercio del siglo xx.<sup>19</sup> La biografía intelectual de su directora, María de Maeztu, admite cientos de trabajos sobre su labor pedagógica. Su interacción con la JAE se inició como becaria (Londres, 1908; Bruselas, Amberes y Zurich, 1910, y Múrchago, 1912-13), para continuar con su designación para cuatro cargos relevantes: Directora de la Residencia de Señoritas, 1916; Presidenta del Instituto Internacional de Señoritas, 1917; Directora del Grupo de Niños de la Sección Preparatoria del Instituto-Escuela, 1918 y, finalmente, vocal de la JAE en 1928, siendo la única mujer que ocupó este cargo. Ya en su madurez, entre 1919 y 1929 la JAE le financió varias estancias EE.UU y América del Sur.<sup>20</sup>

En 1930, primera convocatoria regular de los estudios de Biblioteconomía, María había evolucionado ideológicamente desde un notorio europeísmo ligado a las premisas regeneracionistas a un tradicionalismo católico-hispanista que la llevó a ocupar entre 1928 y 1930, fecha de la caída de Primo de Rivera, una poderosa posición como miembro de la Junta Directiva de la JAE, sustentada en parte sobre la significación de su hermano Ramiro.<sup>21</sup> El auge de la Residencia, que condujo a crear de varias Casas y ampliar de la oferta educativa, le permitió interaccionar con los focos de intelectualidad más destacados del primer tercio del siglo xx.<sup>22</sup> Y, aunque en esos momentos Maeztu temía represalias por su labor colaboracionista —«no quedan en pie más que los que caminan muy muy hacia la izquierda»<sup>23</sup>—, la República siguió favoreciéndola. De hecho el inicio de la Guerra Civil la encontró a la cabeza de su Residen-

<sup>19</sup> Carmen de Zulueta, Alicia Moreno, *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1993); Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España Contemporánea*; Pérez- Villanueva Tovar, *La Residencia de Estudiantes 1910-1936*.

<sup>20</sup> Isabel Pérez-Villanueva Tovar, *María de Maeztu: una mujer en el reformismo educativo español* (Madrid: UNED, 1989)

<sup>21</sup> Elvira M. Melián, «En la frontera: señas de identidad de la labor pedagógica hispano-americanista en María de Maeztu (1924-1936)», *Historia de la Educación* 34 (2015): 287-303.

<sup>22</sup> Melián, «María de Maeztu Withney y Sofía Novoa Ortiz (1919-1936)».

<sup>23</sup> ARS/ Correspondencia María de Maeztu/Notables/ Maeztu a Baeza 15/09/1931.

cia, y felizmente incorporada a la docencia en las cátedras de Pedagogía e Historia de la Pedagogía de la Universidad Central.<sup>24</sup>

Desde el año académico de 1924-1925 hasta 1934-1934 no existieron alumnas residentes dedicadas a adquirir cultura general en una Institución que se definía públicamente como de Educación Superior.<sup>25</sup> Sin embargo durante la década de los 30 la Residencia aumentó su oferta para este colectivo. ¿Elección o pragmatismo por parte de María de Maeztu? La convocatoria de los estudios de Biblioteconomía nos habla de dos realidades simultáneas; por un lado la predilección de María «serán preferidas las personas con un título o matriculadas en un centro oficial», que se tradujo en exigentes programas y exámenes anuales con un limitado número de alumnas aprobadas.<sup>26</sup> Por otro, la multitud de alumnas sin estas características, que obligó a prever la respuesta a esta realidad «si alguna alumna no estuviera en condiciones de seguir la clase se le advertirá al final de la segunda semana, a fin de que la deje para otro curso, en que haya completado su preparación de cultura general».<sup>27</sup>

El 23 de noviembre de 1934 María de Maeztu, que había dejado su cargo de directora de la Sección de Primaria del Instituto Escuela, comunicó a María Brzezicka de Santullano su propósito de

organizar una cosa cuyo propósito tuve desde la fundación de la Residencia. Esto es, atender a aquellas señoritas que por circunstancias de muy diversa índole han quedado al margen de las tareas escolares durante los años de aprendizaje.<sup>28</sup>

La situación parece haber sido otra en 1932, apogeo cultural de la Residencia,<sup>29</sup> cuando encontramos entre las matriculadas un considerable y nunca repetido número de alumnas —licenciadas y en menor grado maestras— que eran o habían sido residentes, un 28% del total. Como hemos señalado, se trató del curso académico con mayor porcentaje de

<sup>24</sup> Melián, «En la frontera», 292.

<sup>25</sup> Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España Contemporánea*.

<sup>26</sup> Ver referencia 2.

<sup>27</sup> «La Enseñanza y los escolares. Curso de Biblioteconomía en la Residencia de Señoritas», *ABC*.

<sup>28</sup> Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España Contemporánea*, 216.

<sup>29</sup> Raquel Vázquez Ramil, «La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social», *Espacio, Tiempo y Educación* 2 (1), (2015): 323-346.

alumnas de grado superior y alumnas con experiencia en trabajos docentes y en bibliotecas. En realidad, este perfil fue una excepción en un colectivo de estudiantes que en conjunto, y más allá de su titulación, presentó desde 1930 a 1935 características que sugieren un decreciente horizonte cultural: descenso de alumnas recomendadas, alumnas con conocimiento de idiomas y alumnas con viajes previos al extranjero. Frente a ellas estos mismos años las alumnas residentes mostraron un incremento absoluto y relativo de universitarias hasta valores entre 61-62% del total de internas.<sup>30</sup> Únicamente, y salvando las distancias, el colectivo de opositoras mostró cierto paralelismo en ambos escenarios: mantuvo un *crescendo* entre las alumnas internas desde el 20% inicial de 1930-1931 hasta el 27-34-39-30%, en los cursos posteriores.<sup>31</sup> Y en los dos últimos años de Biblioteconomía se perfiló como un grupo de alumnas poseedoras de otros títulos, con notoria ocupación laboral.

Esta mudanza puede interpretarse como reflejo de la evolución en el compromiso de la Residencia con la progresiva incorporación femenina a la vida laboral, que afectó tanto a externas como a internas. Es necesario tener presente que durante la República alcanzaron su plenitud transformaciones sociales y legislativas a favor de la mujer iniciadas a finales del siglo anterior desde unos códigos Civil (1889), Penal (1870) y de Comercio (1885) que restringían totalmente su autonomía. Durante el siglo XIX se crearon las Escuelas de Institutrices (1869), Comercio (1878), Correos y Telégrafos (1883) y, en el primer tercio del siglo XX, aparecieron titulaciones específicamente femeninas como la concedida por la Escuela del Hogar y Profesional de la mujer (1911), la ya referida Escola de Bibliotecàries (1915) o los títulos de Matrona (1904), Enfermería (1915) o Mecanografía (1916).<sup>32</sup> Tras la llegada al poder en 1923 de Primo de Rivera se emitieron valiosas leyes a favor de las mujeres como fueron la regulación del seguro de maternidad y del trabajo a domicilio, la integración en la educación oficial o la inclusión por primera vez en la vida política.<sup>33</sup> Centrándonos en la feminización de la profesión bibliotecaria en España, Gloria Nielfa define los estudios de Biblioteconomía

<sup>30</sup> Pérez Villanueva, *La Residencia de Estudiantes 1910-1936*, 604.

<sup>31</sup> Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España Contemporánea*, 212.

<sup>32</sup> Rodríguez Tojas «Mujeres y trabajo: la feminización de la profesión bibliotecaria».

<sup>33</sup> Paloma Díaz Fernández «La dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, 17 (2005): 175-190.



como una de las formas de introducirse en este mercado laboral, junto a las oposiciones del Cuerpo Facultativo de Bibliotecarios y Archiveros y/o la formación profesional en la Escola de Bibliotecàries de Catalunya.<sup>34</sup> Sabemos que en el verano de 1922, dos años antes de solicitar a María de Maeztu residir en la Residencia durante 1925,<sup>35</sup> María Moliner había aprobado las oposiciones del Cuerpo Facultativo de Archiveros-Bibliotecarios.<sup>36</sup> Sin embargo el análisis de nuestras alumnas apunta a que la ocupación en bibliotecas fue más causa de inscribirse en los estudios de Biblioteconomía que resultado de hacerlos. De hecho los diplomas para Auxiliares de Bibliotecas nunca alcanzaron categoría oficial, pese a que en 1934 Enriqueta Martín, directora de los mismos, solicitaba a María de Maeztu que requiriera al Ministerio de Educación su reconocimiento.<sup>37</sup>

La deuda hacia el Instituto Nacional de Boston es incontestable.<sup>38</sup> Esta Institución, fundada por el matrimonio de misioneros norteamericanos William Gulick y Alice Gordon Gulick para favorecer la formación femenina en España, inauguró en 1910 su sede en la calle Miguel Ángel, número 8, de Madrid bajo la dirección de Susan Huntington, para ir ampliando sus programas educativos hasta el bachillerato. En paralelo inició una temprana colaboración con la JAE sobre el internado de niñas del Instituto-Escuela, las clases de inglés, deportes y juegos, hasta terminar alquilando sus locales a la Residencia de Señoritas a partir de 1928. Ese año se fusionaron ambas bibliotecas que según las Memorias de la JAE en el curso 1928-1929 contaban con 14.000 volúmenes y realizaron 18.525 asistencias.<sup>39</sup> Estas mismas Memorias nos informan de que se abrieron las puertas a alumnas «fueran o no estudiantes oficiales», y de su crecimiento hasta 15.000 volúmenes, cinco bibliotecarias y 25.633 asistencia el curso 1934-1935.<sup>40</sup> En este escenario el breve curso sobre el sistema Dewey de clasificación impartido en la primavera de 1929 por

<sup>34</sup> Rodríguez Tojas «Mujeres y trabajo: la feminización de la profesión bibliotecaria».

<sup>35</sup> ARS/Correspondencia María de Maeztu/ Notables/ Carpeta 21, doc.17. El proyecto no llegó a realizarse.

<sup>36</sup> Pilar Rubio López, *Vida de María Moliner* (Madrid: Eila, 2010).

<sup>37</sup> Los estudios se dividieron en tres cursos, A, B y C, y mientras la asistencia a los dos primeros permitía obtener tras examen un certificado acreditativo, el C fue meramente divulgador.

<sup>38</sup> Carmen de Zulueta, *Cien años de educación de la mujer española. Historia del Instituto Internacional* (Madrid: Castalia, 1992).

<sup>39</sup> Memorias de la JAE, [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app). 346.

<sup>40</sup> Memorias de la JAE, [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app). p. 346.

la norteamericana Mauda Polley tuvo tal éxito que el año siguiente se repitió bajo la dirección de Ruth Hill y Enriqueta Martín, para quedar posteriormente a cargo de esta última.

Martín, cuya biografía es aún un proyecto inacabado, llegó a la Residencia en su juventud, y se mantuvo ligada a la misma toda su vida. Durante sus estancias como becaria en el Smith College (cursos 1919-1920) y en el Vasar College (1926) aprendió las normas de clasificación que luego aplicó como responsable de la Biblioteca y los estudios de Biblioteconomía. Trabajo que continuó sin María de Maeztu a partir de 1936, permaneciendo en la Biblioteca de la Residencia de Señoritas, ya como colegio Mayor Teresa de Cepeda, entre 1939 y 1960. Profundamente comprometida con su profesión llegó a escribir, en 1948, un Manual de Bibliotecas con el propósito de servir de libro de texto en los cursos de Biblioteconomía del International Institute de Madrid.<sup>41</sup>

Los documentos conservados sobre el colectivo de Biblioteconomía testimonian otras características no menos relevantes del grupo, por cuanto nos dan idea de su comunión con proyectos educativos de la República. En las Memorias de la JAE de 1931-1932 sobre el curso anterior se hablaba ya de un «ensayo muy modesto de Biblioteca Circulante del que, por haberse organizado muy tarde, no pueden verse aún los resultados»,<sup>42</sup> y en 1932-1933 de la creación de la Asociación Libros para «préstamo de libros a aquellas personas que no tienen posibilidad de procurárselos ni frecuentar bibliotecas», y de las Bibliotecas Populares de la Casa del Niño y de las Bernardas.<sup>43</sup> Estas actividades no dejaron de ser una proyección para la infancia de las Bibliotecas Circulantes destinadas a colectivos adultos con los que las Misiones Pedagógicas pretendieron transmitir la cultura a las clases sociales más marginadas.<sup>44</sup> Un objetivo compartido con la promoción de la actividad bibliotecaria que generó la creación de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas Públicas a finales de 1931. El fin de esta Junta fue

<sup>41</sup> La historia del Instituto Internacional y sus engranajes con la Residencia de Señoritas fue ampliamente investigada en Carmen De Zulueta, *Misioneras, feministas, educadoras* (Madrid: Castalia, 1984); Zulueta, *Cien años de educación de la mujer española*.

<sup>42</sup> Memorias de la JAE, [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app), pp. 345-346.

<sup>43</sup> Si bien sólo he encontrado una referencia a esta última en las memorias de la JAE 1933-1934.

<sup>44</sup> Pilar Faus Sevilla, *La lectura pública en España* (Madrid: Anabad, 1990), 33-53.

establecer, promocionar y financiar las bibliotecas que se había ordenado instituir en todas las Escuelas Nacionales en decreto de dos meses atrás.<sup>45</sup> La voz de Elena Fortún en cartas, crónicas periodísticas,<sup>46</sup> y en boca de su alter-ego Celia adquiere aquí un papel esencial para acercarnos a la ideología de sus promotoras, más allá de las enunciaciones académicas,

Ten en cuenta que la educación y la cultura moldean el cerebro y la dan una moral [...] Esas pobres gentes, golpeadas y maltratadas por una sociedad que les niega todo, devuelvan mal por mal [...] ¡serían ángeles si no lo hicieran! [...] Papá me explicó una tarde que él defendía al pueblo para que se educara en el mismo banco de la escuela que el hijo del médico y del millonario y que no hubiera más diferencias entre ellos que las limitaciones de la naturaleza [...] lo primero es ser libre y hacer lo que se quiere.<sup>47</sup>

Elena formó parte de un grupo de mujeres «pre-modernas»<sup>48</sup> nacidas entre 1883 y 1887 que, tras una juventud y primera madurez en el anonimato, iniciaron su vida pública de la mano de familiares —por nacimiento o matrimonio— de prestigio en el mundo cultural de la época. Bajo el influjo mixto de la ILE y el espíritu del Centro de Estudios Históricos de Menéndez Pidal, este colectivo mostró un interés especial por promover la educación de la infancia y recuperar el papel femenino en la «intrahistoria» mediante la recuperación del folclore y la tradición.<sup>49</sup> La Casa del Niño se gestó y financió por la Sección Social del Lyceum Club en 1929, como una guardería infantil gratuita para madres obreras localizada en un local de Cuatro Caminos.<sup>50</sup> En el desarrollo de esta pionera iniciativa liderada por María de Maeztu encontramos otras mujeres de perfil similar a Elena Fortún como Carmen Baroja o María Martos de Baeza, quien se inscribió en los estudios de Biblioteconomía

<sup>45</sup> Faus Sevilla, *La lectura pública*, 60.

<sup>46</sup> Elena Fortún y Matilde Ras, *El camino es nuestro* (Madrid: Fundación Banco de Santander, 2014).

<sup>47</sup> Elena Fortún, *Celia en la revolución*, 51.

<sup>48</sup> Shirley Mangini, *Las modernas de Madrid* (Barcelona: Península, 2000).

<sup>49</sup> Melián, «Memorias de la Penumbra».

<sup>50</sup> Amparo Hurtado «El Lyceum Club Femenino (Madrid 1926-1939)», *Boletín Institución Libre de Enseñanza*, 36 (1999): 23-35.

el curso 1930-1931.<sup>51</sup> En 1926 Elena escribía a su amiga Mercedes Hernández diciéndole:

con lo del Club estoy encantada; creo que se va a hacer una verdadera labor social a favor de la mujer y del niño. Somos ya muchísimas. Yo pertenezco a la Sección de Sociología, y pienso que mis ciegos van a ganar mucho con ello.<sup>52</sup>

Años más tarde acudirían a esta Casa del Niño las alumnas de Biblioteca para narrarles cuentos los domingos por la tarde, en que no se abría como guardería. Elena, que fue la encargada de dirigir la Clase de Narradoras de Cuentos para las alumnas de segundo año,<sup>53</sup> elogió públicamente la dedicación de unas jóvenes que —cuando el edificio estaba en obras— atendían a los niños al aire libre esperándolos en la puerta con los libros bajo su umbral.<sup>54</sup>

La revista *Crónica* publicó en 1935 una emotiva evocación de la autora sobre esta empresa,

La tierra cruje helada y «La casa del niño», aterida por fuera, es por dentro un corazón caliente que late con el gorjeo de setenta pequeñitos de 2 a 5 años, desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde. ¡Dios mío! hoy es Nochebuena, y aquí hay 70 niños bien abrigados y alimentados, limpios y felices, lejos por muchas horas del hambre y del dolor [...]. Gracias a su maravillosa administración puede sostenerse esta obra con suscripciones. Pero hacen falta muchas casitas como esta. Una, por lo menos, en cada distrito ¡qué es una sola guardería de niños en todo Madrid! [...]. Saben mucho de cuentos los niños de la casita. Un grupo de narradoras de cuentos los visita todas las semanas y deja en sus almas tersas y blancas las primeras emocionadas aventuras.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Elvira M. Melián, «Rastros de nube, María Martos de Baeza y su mundo», *Arenal*, 8 (2), (2001), 379-388.

<sup>52</sup> Dorado, *Los mil sueños de Elena Fortún*, 86.

<sup>53</sup> Elena Fortún, *El arte de contar cuentos a los niños* (Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González, 1947).

<sup>54</sup> Fraga Fernández, *Elena Fortún, periodista*, 195.

<sup>55</sup> Elena Fortún, «Nochebuena en la Casa del Niño» *Crónica Ext Nav*, 1935.

Las Bibliotecas Infantiles del Lyceum emularon la «Hora del cuento semanal», iniciativa desarrollada en Francia por la comunidad estadounidense, de las que Elena obtuvo información visitándolas en París. Para ella, que en la ficha de inscripción a los estudios de Biblioteconomía se describió como «profesional del cuento para niños», éste poseía grandes potenciales para «estimular la atención, la imaginación, crear el lenguaje, favorecer la inquietud literaria y establecer una base moral». <sup>56</sup> Pero además, en su condición de «mujer del 98», <sup>57</sup> lo consideraba un exponente esencial del espíritu de los pueblos «es muy posible que todo cuento encierre en símbolos algo que ya se ha olvidado quedando únicamente su bella envoltura, pues el símbolo es la forma primitiva de las manifestaciones del espíritu». <sup>58</sup>

El cuento era la forma de llegar a la infancia y formar personas morales y buenas, una idea que nos retrotrae directamente a la idiosincrasia krausista,

Todo niño desea, como todos deseamos, ahorrarse experiencias, saber cómo han vivido otros, cómo han triunfado y cómo han fracasado, cómo se consigue lo que se desea y cómo y por qué se pierde después de conseguido [...] es el cuento lo que le da la gran riqueza de ejemplos de honradez y bondad más al alcance y más a tono con sus pueriles medios de comprensión. <sup>59</sup>

Según la autora el éxito de esta actividad pedagógica llevó en 1935 a la Normal de Madrid a considerar la obligatoriedad de «la asignatura de Narración de Cuentos», proyecto que no vio la luz por los acontecimientos históricos,

Nuestra labor, comenzada en el año 33, se vio interrumpida por la Revolución, en la que algunas de mis discípulas murieron. Las demás quedamos diseminadas por el mundo, en condición tan desvinculada ya del pasado y con tan desoladoras dificultades, que no he podido localizar a ninguna de las muchachas que comenzaron conmigo aquél trabajo. <sup>60</sup>

<sup>56</sup> Elena Fortún, *Canciones infantiles populares* (Madrid: Aguilar, 1953).

<sup>57</sup> Carmen Baroja, *Recuerdos de una mujer de la generación del 98* (Barcelona: Tusquets, 1998).

<sup>58</sup> Fortún, *El arte de contar cuentos a los niños*, 30.

<sup>59</sup> Fortún, *El arte de contar cuentos a los niños*, 33.

<sup>60</sup> Fortún, *El arte de contar cuentos a los niños*, 25.

Elena Fortún trabajó durante su exilio bonaerense como bibliotecaria en la Biblioteca Municipal de Buenos Aires. Fueron años de soledad y refugio en el exilio interior, donde el trabajo fue su fuente de resistencia, como escribía a su íntima amiga Matilde Ras.<sup>61</sup> Como en otros muchos aspectos de su idiosincrasia la pasión por la Biblioteconomía quedó reflejada en su literatura. Sus artículos periodísticos en la revista *Crónica* con frecuencia abordaron temas relacionados con la educación y las Bibliotecas Infantiles.<sup>62</sup> Y llegó a iniciar el libro *Celia Bibliotecaria*, que nunca llegó a desarrollar, y de cuya existencia sabemos gracias a Nuria Capdevila-Argüelles.<sup>63</sup> En febrero de 1951 escribía desde Barcelona a su amiga Carmen Laforet sobre el libro *Patita y Mila, estudiantes*, que estaba finalizando. Este volumen, que cerraría la serie *Celia*, contiene un capítulo sobre el aprendizaje de la catalogación.<sup>64</sup>

## CONTRA EL OLVIDO

Muchas intelectuales del primer tercio del siglo xx sustentaron con sus afanes y luchas el progreso que significó para las mujeres el esfuerzo pedagógico de la Residencia de Señoritas.<sup>65</sup> Elena Fortún ha pasado a la pequeña historia de la cultura española; no así la mayoría de las participantes de unos estudios hoy olvidados, enmarcados entre las numerosas

<sup>61</sup> Matilde Ras, *Diario* (Madrid: Instituto Editorial Reus, 1949), 129: «Continúo en mi oficina, que se lleva lo mejor del día y de mi vida. Trabajo y trabajo sin descanso en papeles oficinescos que me ha costado un triunfo entender, porque mi cerebro se negaba a dejar entrar semejantes absurdos. Al fin, lo entendí ¿creerás que estoy contenta? Es tal vez el mayor triunfo sobre mi misma que he tenido en mi vida, entender un Registro Civil y saber desempeñar sus funciones ¡pero qué esfuerzo para vencerme! He llorado mucho, me he agotado en un constante dudar, en la indecisión de abandonarlo todo o dejarme llevar por la vida».

<sup>62</sup> Elena Fortún, «Los pioneros también organizan Residencias Infantiles»; «La Caseta. Biblioteca Infantil inaugurada por la Federación Nacional de Pioneros, y que ofrece a los niños valencianos y a los pequeños forasteros residentes en Valencia cuatrocientos volúmenes de literatura y de estampas amenas e instructivas»; «La Guardería Infantil del Instituto-Escuela»; «Cómo se trabaja en los Grupos Escolares de Madrid», *Crónica* (Madrid) 1 de agosto de 1937, 13 de septiembre de 1936, 23 de agosto de 1936; y 30 de octubre de 1938, respectivamente. Sobre la labor periodística de Elena Fortún consultar Fraga Fernández, *Elena Fortún, periodista*.

<sup>63</sup> Carmen Laforet & Elena Fortún, *De corazón y Alma (1947-1952)* (Madrid: Fundación Banco de Santander, 2017), 24.

<sup>64</sup> Elena Fortún, *Patita y Mila, estudiantes* (Madrid: Aguilar, 1882).

<sup>65</sup> Álvaro Ribagorda, «Una historia en la penumbra: las intelectuales de la Residencia de Señoritas» *Sistema* 188 (2005): 54-61.

iniciativas lideradas por la JAE para la promoción educativa femenina.<sup>66</sup> Unos estudios con alto nivel de exigencia y de carácter eminentemente práctico, como práctica fue su adalid, orientados a la promoción laboral y cultural de mujeres carentes de otros cauces académicos.

En este trabajo se ha intentado acercar el perfil colectivo de las alumnas de Biblioteconomía, y enmarcarlo en unas coordenadas históricas que las hicieron partícipes del credo krausista-gineriano de la ILE en general, y de la JAE en particular: educar como medio para formar seres humanos «altruistas y entusiastas por lo noble y fortalecidos por el dominio de lo corporal y lo espiritual».<sup>67</sup>

Algunas alumnas, aquí enumeradas, dejaron huellas que posiblemente permitan recuperar su biografía más allá de este esbozo; otras únicamente un nombre y unos apellidos, destinados previsiblemente al olvido. Acaso la mejor manera de honrar su memoria sea terminar reproduciendo la respuesta de otra anónima estudiante de Coro y Música, a la primera pregunta del examen de junio de 1935:

¿Es o no importante el estudio de la música, aún para aquellas personas que no la estudien profesionalmente?

Sí, es importante el estudio de la música, aún para los que no la estudien profesionalmente, pues al estudiarla se capacita a la persona para recibir un deleite espiritual más hondo, que le está vedado al que no tiene estos conocimientos, aun cuando tenga sensibilidad.<sup>68</sup>

Basta con sustituir la palabra música por la palabra literatura. O libro.

<sup>66</sup> Teresa Marín Eced, *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989); Teresa Marín Eced, *Innovadores de la educación en España (Becarios de la JAE)* (Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha, 1991).

<sup>67</sup> Vicente Cacho Viu, *La institución Libre de Enseñanza, I* (orígenes y etapa universitaria) (Madrid: Rialp, 1962); Antonio Jiménez Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (Madrid: Editorial Complutense, 1996).

<sup>68</sup> ARS, Estudios de Coro y Música, exámenes, caja12/ carpeta7/ 89.



## Nota sobre la autora

ELVIRA M. MELIÁN es doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad Autónoma de Madrid y especialista en Endocrinología y Nutrición. En la actualidad trabaja en un Hospital de Madrid, ciudad en la que reside. Además de su labor sanitaria ha realizado un Máster en Ciencias Históricas en la Universidad Rey Juan Carlos, y publicado en revistas especializadas numerosos trabajos sobre la «intrahistoria» femenina de la España Moderna y Contemporánea. Proyección de su quehacer literario e investigador durante el primer tercio del siglo xx, especialmente la Segunda República, son sus estudios sobre la notable y minimizada presencia de la mujer en la Institución Libre de Enseñanza, entre los que se engloba el presente artículo, o el libro *Para los que no vieron* (La Coruña: Do Castro, 2006), en memoria de Francisco Lamas, médico e intelectual represaliado, que fuera el último alcalde republicano en Lugo antes de la Guerra Civil.

## Referencias

- BAROJA, Carmen. *Recuerdos de una mujer de la generación del 98*. Barcelona: Tusquets, 1998.
- CACHO VIU, Vicente. *La institución Libre de Enseñanza, I (orígenes y etapa universitaria)*. Madrid: Rialp, 1962.
- CODINA CANET, María Adelina. «Fuentes Documentales y Archivos de la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)». *Revista General de Información y Documentación* 25 (2), (2015): 493-515.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, Paloma. «La dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer». *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 17 (2005): 175-190.
- DORAO, Marisol. *Los mil sueños de Elena Fortún*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1999.
- FAUS SEVILLA, Pilar. *La lectura pública en España*. Madrid: Anabad, 1990.
- FORTÚN, Elena. *El arte de contar cuentos a los niños*. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González, 1947.
- *Canciones infantiles populares*. Madrid: Aguilar, 1953.
- *Patita y Mila, estudiantes*. Madrid: Aguilar, 1982.
- *Celia en la Revolución*. Madrid: Aguilar, 1987.
- FORTÚN, Elena y Matilde RAS. *El camino es nuestro*. Madrid: Fundación Banco de Santander, 2014.

- FRAGA FERNÁNDEZ, María Jesús. *Elena Fortún, periodista*. Madrid: Pliegos, 2013.
- HURTADO, Amparo. «El Lyceum Club Femenino (Madrid 1926-1939)». *Boletín Institución Libre de Enseñanza* 36 (1999): 23-35.
- JIMÉNEZ LANDI, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Editorial Complutense, 1996.
- LAFORET, Carmen y Elena FORTÚN. *De corazón y Alma (1947-1952)*. Madrid: Fundación Banco de Santander, 2017.
- MANGINI, Shirley. *Las modernas de Madrid*. Barcelona: Península, 2000.
- MARÍN ECED, Teresa. *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989.
- *Innovadores de la educación en España (Becarios de la JAE)*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.
- MELIÁN, Elvira M. «Rastros de nube, María Martos de Baeza y su mundo» *Arenal* 8 (2), (2001): 379-388.
- «Memorias de la Penumbra: Carmen Baroja, Zenobia Camprubí y Elena Fortún, mujeres en la penumbra del 98». *Boletín Institución Libre de Enseñanza*, 5 (2005): 19-39.
- «María de Maeztu Withney y Sofía Novoa Ortiz (1919-1936), cultivar la salud, cultivar el espíritu, cultivar la lealtad». *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset* 14 (2007). [www.fog.es/circunstancia/numero14/art7](http://www.fog.es/circunstancia/numero14/art7).
- «En la frontera: señas de identidad de la labor pedagógica hispano-americanista en María de Maeztu (1924-1936)». *Historia de la Educación* 34 (2015): 287-303.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, Isabel. *María de Maeztu: una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED, 1989.
- *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo Universitario y Residencia de Señoritas*. Madrid: CSIC, 2011.
- RAS, Matilde. *Diario*. Madrid: Instituto Editorial Reus, 1949.
- RIBAGORDA, Álvaro. «Una historia en la penumbra: las intelectuales de la Residencia de Señoritas» *Sistema* 188 (2005): 54-61.
- RODRÍGUEZ TOJAS, Alba. «Mujeres y trabajo: la feminización de la profesión bibliotecaria». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2013. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/329-2013-12-17->.
- RUBIO LÓPEZ, Pilar. *Vida de María Moliner*. Madrid: Eila, 2010.
- VÁZQUEZ RAMIL, Raquel. *Mujeres y educación en la España Contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, 2012.

— «La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social». *Espacio, Tiempo y Educación* 2 (1), (2015): 323-346.  
VV. AA. *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2007.

ZULUETA, Carmen de. *Misioneras, feministas, educadoras*. Madrid: Castalia, 1984.

— *Cien años de educación de la mujer española. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia, 1992.

ZULUETA, Carmen de y Alicia MORENO. *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1993.

### Anexo 1. Ficha de Elena Fortún

RESIDENCIA DE SEÑORITAS  
MIGUEL ÁNGEL R. MADRID (R)

TELÉFONO 30626

13/3/49

Fecha 1 Octubre 1932

Nombre y apellidos *Encarnación Rodríguez de Portea*  
Dirección permanente *Chamartín "La Piedad"*  
Fecha y lugar de nacimiento *1908 - Madrid*  
Nacionalidad *Española*  
Dirección de las personas a quienes se puede pedir referencias *María Amalia Linares*  
*Benito Mañero y Negro*  
(¿Qué estudios ha hecho? ¿Qué títulos ha obtenido?) *Literatura, Fonética, Gramática, Historia. Diploma de suficiencia en el "Centro de Estudios Superiores" 1931.*  
(¿Qué lenguas lee sin auxilio de diccionario?) *Francés.*  
(¿Cuáles con ayuda de diccionario?)  
(¿Qué lenguas comprende y habla?) *Francés.*  
(¿Ha viajado? ¿En qué país o países?) *A. Francia, España*  
(¿Ha especializado en algún estudio? Dé algunos datos) *Literatura Infantil, Española o extranjera. Poemas del cuento para niños.*  
(¿Conoce la taquigrafía? ¿La mecanografía?) *Mecanografía*  
(¿Ha trabajado en alguna Biblioteca? En caso afirmativo dínde y qué clase de Biblioteca)  
(¿Ha enseñado? ¿Tiene alguna experiencia profesional?) *He dado clases preparadas*  
*Ante bachillerato*

Si una alumna falta a las clases sin causa justificada, pierde el derecho de asistencia a estos cursos.

## MIGUEL SOLER EN LA TIERRA DE LOS VALIENTES. LA MINA, URUGUAY, 1954-1961

*Miguel Soler in the land of the brave. La Mina, Uruguay, 1954-1961*

María García Alonso\*

Dice mi padre que ya llegará  
desde el fondo del tiempo otro tiempo  
y me dice que el sol brillará sobre un pueblo  
que él sueña labrando su verde solar.

Alfredo Zitarrosa, *Adagio en mi país* (1978)

**Resumen.** En 1954 tuvo lugar en el Uruguay rural una de las experiencias educativas más innovadoras de la década: el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina. Fue dirigida por Miguel Soler Roca, un maestro hispanouruguayo que había sido becado para estudiar educación fundamental en el CREFAL poco tiempo después de la creación de este organismo. En 1958 Margaret J. Anstee, representante de la ONU en Uruguay, se desplazó a La Mina para hacer un reportaje que permitiera mostrar las claves del éxito de la propuesta y explorar la posibilidad de utilizar la experiencia como modelo inspirador en otras latitudes. El presente texto transcribe dicha entrevista, inédita hasta el momento, contextualizándola con otros documentos que explican el devenir de esta iniciativa.

**Palabras clave:** Núcleo Escolar; Educación Fundamental; Educación rural en Uruguay.

**Abstract.** In 1954, one of the most innovative educational experiences of the decade took place in rural Uruguay: the First Experimental School Nucleus of La Mina. It was directed by Miguel Soler Roca, a Spanish-Uruguayan teacher who had been awarded a scholarship to study basic education in CREFAL, shortly after the creation of this organism. In 1958 Margaret J. Anstee, Representative of the UN in Uruguay, went to La Mina to interview him. She thought that it would show the keys to the success of the proposal and would explore the possibility of exporting the experience as an inspiring model in other latitudes. The present text transcribes this interview, unpublished until

\* Departamento de Antropología Social y Cultural. Facultad de Filosofía. UNED. Despacho 112. Edificio de Humanidades. C/ Senda del Rey 7. 28040 Madrid. España. mgarciaal@fsf.uned.es

*now, contextualizing it with other documents that explain the development of this initiative.*

**Keywords:** *School Nucleus; Fundamental Education; Rural education in Uruguay.*

Desde el año 2009 he tenido con Miguel Soler numerosas conversaciones. Hace tiempo que he dejado de llamarlas entrevistas. Por eso, al plantearme plasmar por escrito alguna de ellas, me sorprendió el pudor de traicionar con ello la calidez, la hondura y el afecto de las palabras dichas, la intimidad de los espacios domésticos, los tiempos de la vida privada que su mujer Matilde y él me han permitido compartir con una generosidad difícil de encontrar en un hogar que no sea uruguayo. Además, Miguel tiene ahora 95 años. Sigue escribiendo con lucidez y la sutileza de sus reflexiones continúa intacta, pero no conviene cansarle con esfuerzos innecesarios. A su edad se ha ganado el derecho a no ser molestado con preguntas trascendentes.

Así que decidí, con su permiso, centrarme en una entrevista que le hizo Margarita J. Anstee —representante de la ONU en Uruguay—, en torno a 1958, cuando era Director del Primer Núcleo Experimental de La Mina, para que sirviera de publicidad a su propuesta en un momento en el que se pensaba que podría ser un buen modelo para replicar en otros lugares de América Latina. Esta grabación se preservó milagrosamente del despojo al que sometieron La Mina cuando la experiencia fue desamparada, primero, y hundida después, por unas autoridades educativas que ya se estaban preparando para el Golpe de Estado que acabaría con décadas de excelencia en la educación pública uruguaya. Sobrevivió también al exilio de Soler y le acompañó de país en país durante años. Estaba en su casa de Montevideo en un viejo casete, en la estantería del pasillo donde la música de tantas partes del mundo donde trabajó y vivió se junta con retazos de su propia vida. La tecnología le dio una nueva existencia que nos permite ahora escuchar y transmitir la fuerza de ese proyecto con las voces de los que lo llevaron a cabo.

La transcripción comentada de la entrevista se acompaña de un enlace que permite su audición.<sup>1</sup> Escucharemos a Miguel Soler, con su acento

---

<sup>1</sup> El enlace a la grabación se encuentra en [http://espacio.uned.es/fez/ficheros/manes\\_varios/GRABACION\\_NUCLEO\\_DE\\_LA\\_MINA.wma](http://espacio.uned.es/fez/ficheros/manes_varios/GRABACION_NUCLEO_DE_LA_MINA.wma). Se sugiere su audición a la vez que se lee la transcripción.

mestizo catalán y uruguayo, hablar sereno y orgulloso de la validez de su experimento de educación fundamental; a Anstee con sus constantes manifestaciones de interés ante lo que estaba grabando. También la voz de niña de la enfermera Clementina Pérez, lo que nos permite imaginarnos con mayor claridad a esta joven cabalgando sola por las llanuras infinitas de Cerro Largo rumbo a los rancharíos apartados. O a don Rivero con su deje campesino. O los alumnos cantando acompañados del acordeón de Nelly Couñago, primera esposa de Soler, en una tarde de primavera cuando los naranjos todavía estaban en flor. La audición merece la pena, sin duda.

Este documento sonoro está contextualizado por otros textos del propio Soler que explican: por un lado, la importancia del trabajo que desarrollaron un conjunto de personas —y las instituciones que las apoyaron— para transformar las condiciones de vida de un pedazo olvidado de la «campana» uruguaya; por otro, las enormes trabas burocráticas y políticas que por distintos motivos se pusieron para que se llevara a cabo esta tarea. A excepción de la carta que Miguel Soler escribió en 1961 al Director de Enseñanza Primaria y Normal<sup>2</sup> todos los textos que aquí se presentan son inéditos.

El primero de ellos es un fragmento de un correo electrónico de 24 de septiembre de 2017 en el que Soler cuenta cuáles fueron las circunstancias en las que se desarrolló la grabación. He aquí su explicación.

Miss Margaret Joan Anstee era inglesa, joven y bella. En aquellos tiempos —el Núcleo había empezado a fines del 54— estábamos todos embarcados en la promoción del desarrollo comunitario y, como se explica en la grabación, la *educación fundamental* era el aporte educativo a ese desarrollo, el ingrediente que en el sector educativo integraba políticas, programas y proyectos basados en el cambio con fuertes dosis de participación popular consciente y organizada. Eran los años fuertes de la CEPAL,<sup>3</sup> de D. Raúl Prebisch y del desarrollismo planificado. Margaret, que hablaba un perfecto español y ya había cumplido misiones en Filipinas y Colombia, buscaba en Uruguay iniciativas que res-

<sup>2</sup> Se ha utilizado un mecanuscrito proporcionado por su autor.

<sup>3</sup> La Comisión Económica para América Latina y el Caribe es un organismo dependiente de la ONU que trata de promover el desarrollo económico y social de las regiones más desfavorecidas de Latinoamérica. Raúl Prebisch fue su Secretario General entre 1950 y 1963.

pondieran a ese enfoque del desarrollo y en algún momento fue a parar a La Mina. Nos hizo una primera visita, quedó encantada y quedamos todos amigos.

De ahí en adelante, hizo todo lo posible por ayudar en términos siempre concretos a nuestro trabajo: nos prestó un generador que nos permitía exhibir cine; nos encontró múltiples becas para nuestro personal; nos dejaba el dinero de sus viáticos como donación; nos mandó especialistas de agencias de Naciones Unidas; comentó el trabajo en la prensa; intercedía ante las autoridades de la enseñanza procurando resolver problemas; consiguió que el Director General Adjunto de la UNESCO, Malcolm Adisheshia, viajara en un avión militar hasta La Mina, manteniendo una visita memorable con los jóvenes de nuestra zona... En fin, hacía cuanto podía, que dentro de nuestra pobreza incidía notablemente.

Su empresa más importante fue lograr que se incluyera a La Mina en el programa de cupones de la UNESCO que recaudaba fondos en el mundo desarrollado en favor de proyectos del mundo pobre. Comenzaron a llegarnos unos cupones en dólares cuya finalidad era la compra de un vehículo 4x4 para el Núcleo. Cuando la suma alcanzó, yo inicié la compra ante un importador de Montevideo. Toda importación, naturalmente, estaba sometida a impuestos y el valor de lo que teníamos que pagar eran varios miles de dólares, tantos como el valor de la compra. No teníamos cupones para tanto. Yo, por un lado, y los inspectores que apoyaban la experiencia y sobre todo Margaret por otro, empezamos a tramitar la exoneración de aquel impuesto, con el argumento de que se trataba de una importación para un servicio del Estado. No hubo caso. Los Ministerios de Relaciones Exteriores y de Economía se negaron a suprimir el impuesto. Yo tuve que devolver los cupones, Margaret tuvo que explicar a la UNESCO la absurda actitud de una parte de nuestro Gobierno y yo quedé habilitado para decir, como sigo diciendo, que el nivel de comprensión de los organismos internacionales de lo que estábamos haciendo en La Mina superaba al nivel de comprensión del gobierno uruguayo. Agrego que, tiempo después, cuando ya Margaret no trabajaba en Uruguay, se creó una Asociación de Amigos del Núcleo de La Mina que se aplicó a reunir donaciones en pesos uruguayos



que nos permitieron comprar un camioncito Ford de los años treinta, tan viejecito que vivía más en los talleres mecánicos que en nuestros caminos. Pero eso es otra linda historia, con lindas personas detrás, como ocurre siempre.

Margaret fue trasladada a Bolivia. Más tarde a Chile y allí, donde yo también trabajaba, vivimos el Golpe de Estado de Pinochet e hicimos de todo para auxiliar extranjeros perseguidos. Después nos encontramos en distintos lugares y oportunidades, casi siempre en reuniones de NN.UU. Ya jubilados, mantuvimos correspondencia. Pasó a vivir a Inglaterra. Celebró sus 90 años de edad en junio de 2016 y falleció el 25 de agosto de ese mismo año.

Vuelvo a la grabación. En una de sus visitas Margaret llevó una grabadora y recogió material para procesarlo después. Más tarde nos llevó una casete (de las antiguas, de cinta) con el reportaje, único que existe sobre el Núcleo de entonces.

#### ENTREVISTA REALIZADA EN EL PRIMER NÚCLEO ESCOLAR EXPERIMENTAL DE LA MINA, CERRO LARGO (URUGUAY) POR MARGARET J. ANSTEE, REPRESENTANTE DE LAS NACIONES UNIDAS EN DICHO PAÍS (EN TORNO AL AÑO 1958)

[Los niños de la escuela comienzan a cantar la canción *Vidalita a Cerro Largo*. Esta canción fue popularizada por la folklorista Amalia de la Vega a finales de los años 50 y asumida en el Núcleo como parte de un programa no escrito de dignificación de la identidad uruguaya a través de la música, muy necesaria para fortalecer la cohesión de grupos sociales que no tenían un arraigo territorial muy definido. Su letra tiene directa relación con el modo de empezar la entrevista de Anstee y dice así:

*Soy de Cerro Largo, vidalita, entre el gran follaje.  
Cerro Largo mío, vidalita, que yo quiero tanto.  
Brilla esplendoroso el trisal dorado  
Donde corazones, vidalita, triunfan de la muerte.  
Soy de Cerro Largo, vidalita, tierra del gauchaje  
Con sonrisa y canto, vidalita, del ceibal y el río.  
Tierra de valientes, vidalita, y de naranjales.  
Cerro Largo mío, vidalita, que yo quiero tanto.]*

MARGARET J. ANSTEE: Sí. Estamos en Cerro Largo, Departamento de la República Oriental de Uruguay, donde linda con el Brasil. Tierra del gauchaje. Tierra del valor y del naranjo en flor. Es un Departamento que se destaca por su riqueza ganadera, sus campos de pastoreo y el paisaje hermoso y apacible, cuyas cuchillas blancas y extendidas le dan su nombre. La ciudad de Melo, capital de este Departamento, a unos 400 km de Montevideo, capital del país, es laboriosa y próspera. Pero nosotros hemos venido más lejos aún, una hora y pico de viaje, a un poblado rural, cuyo nombre, La Mina, fue poco conocido hasta algunos años atrás, pero que ahora comienza a hacer historia. Hice mención en conferencias internacionales sobre temas educacionales en Panamá, Venezuela, Washington, París... porque aquí, desde el año 1954 se está desarrollando un ensayo de educación fundamental, primera experiencia de esta índole que se ha llevado a cabo en el Uruguay. Se llama el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina.



Cruce de caminos que conducía a la Escuela Central del Núcleo de La Mina (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

Retrocedamos en el tiempo. En el año 1952, un grupo de educadores uruguayos fue becado por la UNESCO para asistir a un curso de dieciocho meses en el CREFAL: el Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina, en Pátzcuaro (México). Allí estudiaron los principios de la educación fundamental y su aplicación práctica al ambiente latinoamericano. A su regreso al Uruguay, uno de ellos, el maestro Miguel Soler, empieza a trabajar en La Mina. Pero como tenemos al lado al mismo señor Soler, le vamos a dejar a él que explique el cómo surgió esta idea y por qué eligió La Mina para su realización.

MIGUEL SOLER: Durante varios años, trabajé en escuelas rurales de diferentes zonas del país. Al regreso del Centro de Pátzcuaro pensé que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal podía realizar una obra de progreso poniendo en marcha un ensayo de educación fundamental en algunas de las regiones del norte del país, donde la existencia de muchos problemas económicos, sociales y culturales, garantizaba un buen aprovechamiento de ese tipo de educación.

MARGARET J. ANSTEE: Y ¿por qué fue llamado Primer Núcleo Escolar Experimental el proyecto?

MIGUEL SOLER: Bueno, en algunos países americanos se han fortalecido las escuelas rurales, organizándolas en núcleos escolares. Esto quiere decir que varias escuelas trabajan en estrecha colaboración, asistidas por un equipo de especialistas que actúa en toda su área. En nuestro núcleo funcionan siete escuelas. Ésta es la que estamos es la Escuela Central, la de La Mina. Las otras seis son escuelas seccionales. El Núcleo Escolar de La Mina, por ser el primero del país, ha tenido un carácter experimental al poner en práctica los métodos preconizados por la UNESCO en una región uruguaya de pequeños agricultores.

MARGARET J. ANSTEE: Tal vez usted nos podría decir ¿qué profesionales componen el equipo de especialistas?

MIGUEL SOLER: Sí, con mucho gusto. Disponemos de una enfermera, una maestra de hogar, una experta en manualidades femeninas, un ingeniero agrónomo, un experto agrario, un maestro para la producción de materiales audiovisuales y una maestra de educación estética.

MARGARET J. ANSTEE: Y ella es su señora ¿no es cierto? [Se refiere a Nelly Couñago que también se encontraba presente]

MIGUEL SOLER: Ciertamente. Ella también estuvo en Pátzcuaro y hace años que trabaja en educación rural.

Quería agregar, señorita Anstee, que el ingeniero agrónomo ha sido designado por el Ministerio de Ganadería y Agricultura, y la enfermera por el de Salud Pública. En esta forma coordinada, nuestro proyecto cubre los tres aspectos fundamentales del bienestar rural, o sea, la producción, la salud y la educación.



Nelly Couñago (a la izquierda) toca el acordeón para que bailen los niños. Escuela-rancho del Núcleo de La Mina (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

MARGARET J. ANSTEE: Yo entiendo que la finalidad del Núcleo es atender tanto las necesidades de la escuela como las de la comunidad en general, ¿cómo se cumple ese propósito?

MIGUEL SOLER: Con la ayuda del cuerpo de especialistas, los diecisiete maestros que atienden las escuelas, y desde luego sin renunciar a su misión específica de educar a la infancia, dedican algunas horas del

día al desarrollo de proyectos de trabajo con adultos, como por ejemplo reuniones de capacitación de mujeres, el deporte y la recreación juvenil, la colaboración con la enfermera, campañas a favor de las huertas familiares, el blanqueo de las viviendas, la construcción de muebles sencillos, la administración del servicio médico vecinal.

MARGARET J. ANSTEE: A propósito de esto, me han dicho que mañana, domingo, funcionará la clínica encargada de este servicio. De manera que tal vez podríamos hablar con el médico y los vecinos afiliados.

MIGUEL SOLER: Sí. Creo que será muy interesante para usted; porque, realmente, este servicio nos ha dado muchas satisfacciones.

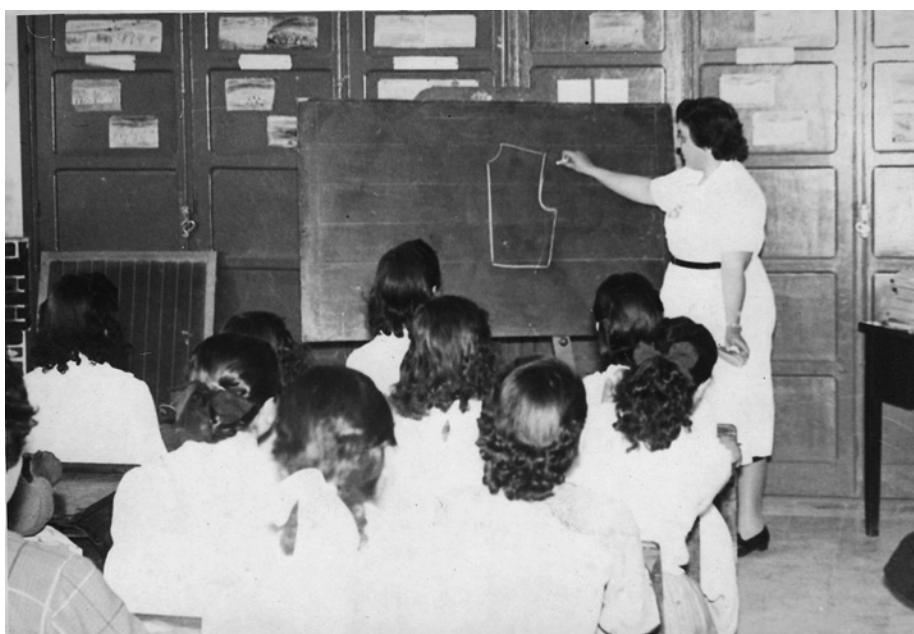
MARGARET J. ANSTEE: Sí, pero creo que tenemos que agregar que éste es solamente uno de los distintos éxitos del Núcleo. Y creo que inicialmente, el proyecto de La Mina dispuso de un periodo experimental de tres años ¿verdad? Recuerdo que a su término yo tuve el gusto de asistir a las reuniones de evaluación, donde los maestros, los especialistas y los supervisores discutieron su trabajo; llegando, si recuerdo bien, a conclusiones muy favorables respecto a la organización y métodos que se habían ensayado acá. Dígame ¿qué perspectivas de futuro abre esta evaluación?

MIGUEL SOLER: Bien, en base al informe de nuestros supervisores y a la petición escrita de los siete vecindarios, el Consejo de Enseñanza Primaria dispuso la continuación de nuestro trabajo por tres años más. Además de esto, está el estudio del mismo Consejo de un proyecto de creación de todo un sistema de núcleos escolares, de manera que el método se iría extendiendo a otras zonas del país de características similares. Con vistas a esta intención, algunos de nuestros maestros han sido becados al extranjero por organismos internacionales. Los que hemos quedado aquí no descuidamos nuestra capacitación, celebrando cada quince días reuniones de acuerdo y de estudio. Justamente, el personal está ya listo para iniciar la sesión de hoy sábado, de modo que usted nos hará el honor de acompañarnos, señorita.

MARGARET J. ANSTEE: Con muchísimo gusto.

Nos incorporamos a la reunión, en la cual se han abordado temas tan importantes como la filosofía de la educación fundamental y la sociología rural. Este día la reunión se dedica al estudio de temas específicos relacionados con el trabajo en la zona. En estos momentos, la maestra del hogar ha finalizado una charla sobre alimentación, la cual origina, como es costumbre, un intercambio general de ideas:

**NELLY NAVARRETE, MAESTRA DE HOGAR:** La gente, teniendo por ejemplo el boniato, no hace variedad de comidas con el boniato; por ejemplo, budín de boniato. La gente come el boniato en la sopa o en el puchero y nada más. No lo utiliza de distintas maneras y debía hacerlo: una mejora en los platos, una mejor presentación.



Nelly Navarrete, maestra de hogar dando clase de corte y confección (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

**INTERVIENE OTRA MAESTRA:** Es un problema de divulgación de las distintas comidas que se pueden hacer. Esto lo podemos hacer perfectamente bien teniendo recetas de comida y dándole esas recetas a la dueña de casa. Y en las reuniones de mujeres y eso hacer demostraciones prácticas frente a ellas para que vean cómo preparar el alimento de otra forma.



MARGARET J. ANSTEE: Le ha correspondido después al ingeniero agrónomo informar sobre esos conceptos de su especialidad, y en estos momentos finaliza su exposición diciendo:

SR. BESSÓN, INGENIERO AGRÓNOMO: Voy a hacer una breve descripción de las formas de sembrar en los distintos trabajos culturales: las épocas de siembra, las cosechas... En fin, todo lo relacionado con las distintas especies.

MARGARET J. ANSTEE: Una de las características del trabajo del Núcleo Escolar Experimental es alternar el trabajo, que es muy intenso, con los cantos y danzas típicas de la región. Así, esta reunión termina con el baile nacional: El Pericón, dirigido por la maestra de educación estética.



Niños bailando el «Pericón» en una fiesta de la Escuela Central del Núcleo de La Mina (Archivo de Miguel Soler. Años cincuenta)

[Nelly Couñago da instrucciones sobre cómo organizar el baile mientras toca el acordeón. «La primera figura delantera. Compañeros, a los dos flancos para los muchachos y la derecha para jóvenes. Estad atentos. No empiecen por ninguna figura [...] Y no pueden cambiar tampoco sin oír la voz de *aura* (ahora). ¿Están listos?» Comienza la música del baile de una grabación. Una voz masculina da instrucciones sobre los movimientos]



[La entrevista se reanuda el día siguiente]

MARGARET J. ANSTEE: Es domingo, y un nuevo día de actividad. Comienza a funcionar el servicio médico vecinal, y al respecto me parece interesante destacar que, justamente hace un año, me tocó presenciar la reunión de los vecinos en la cual pidieron los primeros pasos para la ordenación de este servicio, que funciona con el sistema de compartida. En esa oportunidad fue elegido presidente de la Comisión directiva un vecino del lugar, a quien pediremos que nos hable del servicio médico vecinal. Don Rivero, por favor.

DON RIVERO: Este tema se desarrolló en una reunión aquí que formaba el Núcleo, con sus entusiastas con empeño de llevar esta zona hacia adelante, porque se trataba de una zona realmente atrasada, y que no había ningún desarrollo ni ninguna especie. Entonces entre las tantas reuniones surgió esta idea aquí entre nosotros los vecinos, e inclusive ellos también, con esa gran voluntad que tienen de mejorar la situación en esta zona y se llevó hacia adelante. Precisamente se encontraba en esa reunión, en esa oportunidad, la señorita que representa a las Naciones Unidas, que por suerte fue el día que culminó el éxito de que pudiéramos llevar hacia adelante, y que concretamos realmente el asunto del servicio médico. Actualmente marcha en pleno desarrollo. Hemos tenido la gratitud de ver tantas cosas que si se quieren se pueden, cosas que en un principio no creíamos que pudieran pasar. Pero hemos llegado al final de cumplir nuestros deseos, de que tenemos todo en plena marcha y estamos totalmente satisfechos.

MARGARET J. ANSTEE: Ahora vamos a pasar la palabra a la señorita Alba, que es maestra de escuela y que también es tesorera de la comisión, y ella nos va a decir cómo los vecinos van pagando sus cuotas para el servicio médico.

SRTA. ALBA, MAESTRA Y TESORERA DE LA COMISION DE SANIDAD: Bueno, la administración del servicio médico está a cargo de una comisión. Esa comisión está formada por algunos vecinos, por la enfermera y por una maestra de la escuela, que hace las veces de tesorera. Tengo el honor de haber sido nombrada por los compañeros de esta escuela para actuar en esta comisión. En general, les puedo decir que el servicio cuenta ahora con noventa familias afiliadas. Cada familia afiliada paga

una modesta suma de 1,50 por mes, y tienen derecho a la asistencia médica todos los integrantes de cada una de esas familias.

MARGARET J. ANSTEE: Precisamente en este momento, acaba de salir el Doctor Matos, ya que ha terminado de trabajar con todos los clientes de hoy, los últimos se acaban de ir en los caballos para sus casas. El Doctor Matos viene dos domingos por mes, de la ciudad de Melo, que queda a una distancia de 70 km. Y fue hasta allá que anteriormente la gente tenía que ir cuando necesitaba servicio médico. Doctor, ¿a cuánta gente atiende usted cada vez que viene aquí?

DOCTOR MATOS: Sí. El promedio mensual actualmente se ha elevado. Está alrededor de cuarenta o cuarenta y cinco personas mensuales; haciendo dos o a veces tres visitas al servicio médico de aquí. ¿Alguna otra pregunta?

MARGARET J. ANSTEE: Sí. Yo quisiera preguntarle ¿cuáles son en realidad los problemas de salud más destacados que usted ha notado en esta zona?

DOCTOR MATOS: Problemas médicos sobresalientes dentro del área del Núcleo no hay ninguno. El problema que yo creo que es fundamental es la alimentación, sobre todo en los niños pequeños, de edad preescolar alguno, pero esto no es un problema muy sobresaliente, no es muy intenso y actualmente ya está en vías de recesión.

MARGARET J. ANSTEE: Y esto ya se vincula con otro trabajo del Núcleo, que es tratar de mejorar la alimentación por vía de la educación, del cuidado del hogar. Ahora, yo entiendo que lo más normal del trabajo que hacen ustedes aquí en la clínica es asistencial ¿verdad? Tal vez ahora podríamos preguntar a la señorita enfermera, que también se encuentra aquí, qué puede hacer ella, qué está haciendo actualmente como medicina preventiva y en qué consiste su trabajo diario en el Núcleo.

CLEMENTINA PÉREZ, ENFERMERA: Bueno, mi trabajo aquí es esencialmente preventivo, pero a esto se suma mucho lo asistencial. ¿En qué consiste mi trabajo? Bueno, yo asisto a las familias de las siete zonas del Núcleo, y ahí puedo ver todos los problemas, especialmente de madres embarazadas y de niños preescolares. Eso y la enseñanza sanitaria. La enseñanza a los niños es sobre alimentación, sobre higiene y todos los

problemas que tengan; igual a las madres, el control médico periódico y traerlas a la clínica preventivas.

MARGARET J. ANSTEE: Y cuénteme, ¿cómo viaja usted? Yo entiendo que usted tiene que cubrir un área bastante grande.

CLEMENTINA PÉREZ: Sí, es grande. Son siete zonas. ¿Cómo viajo? Bueno, a caballo la mayor parte de las veces, a veces en tractor, y a algunas casas más cercanas a pie y a veces, cuando se dispone de un auto, que es muy raro, también.



Clementina Pérez, enfermera del Núcleo, yendo de visita domiciliaria (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

MARGARET J. ANSTEE: Así que usted tiene una vida llena de peripecias. Entiendo que usted tiene muchas veces también que salir de noche ¿No tiene usted alguna anécdota que podría contarnos de algo que le ha pasado en el camino alguna vez?

CLEMENTINA PÉREZ: Sí, un susto bien grande, que veníamos de Melo con el doctor y el caballo se nos desbocó y corría y corría y no lo podíamos detener. Y cuando llegamos estaba sin frenos.

MARGARET J. ANSTEE: ¡Qué horror! Pero por fin llegaron bien, que es lo principal. Muchas gracias.

Pues pensábamos que ya todos los que iban a venir al servicio médico esta mañana ya habían venido, pero parece que el tiempo ha detenido a algunos. Porque ahora precisamente vemos llegar un charret<sup>4</sup> con tres personas, uno de ellos un niño. Todos vienen tapaditos contra la lluvia con ponchos porque es una mañana muy fea. Ahora están bajando del charret y vamos a preguntar a la señora para qué viene.

Buenos días señora, ¿cómo está usted?

PACIENTE: Bien.

MARGARET J. ANSTEE: Usted me podría decir ¿para qué viene esta mañana a la clínica?

PACIENTE: Para consultar al nenito, que está enfermo.

MARGARET J. ANSTEE: Y ¿es la primera vez que viene a la clínica?

PACIENTE: No, desde el principio he venido.

MARGARET J. ANSTEE: Y parecería que ustedes vienen de muy lejos, ¿podría decirme de dónde?

PACIENTE: ¿Cuántos kms? 5 km.

MARGARET J. ANSTEE: Y cada vez que viene ¿viene en el charret?

PACIENTE: A veces vengo a caballo.

MARGARET J. ANSTEE: ¿Y cuando viene a caballo trae el niño con usted?

PACIENTE: Sí, traigo al niño.

MARGARET J. ANSTEE: Y ¿adónde van después? ¿Van directamente a la casa?

PACIENTE: Sí, directa a la casa vamos.

MARGARET J. ANSTEE: Y, dígame, ¿usted ha encontrado algún mejoramiento en el niño desde que viene acá?

---

<sup>4</sup> Se trata de un pequeño carro tirado por un caballo.

PACIENTE: Sí, ¿cómo no? No sabía sentarse, no sabía caminar, no se para. Ahora da pataditas.

MARGARET J. ANSTEE: Ah, esa debe ser una gran alegría para usted.

PACIENTE: Sí, ¿cómo no?

MARGARET J. ANSTEE: Y efectivamente, la alegría es una de las características del grupo de maestros, técnicos, alumnos y vecinos de este ensayo, que cuenta con el interés de la UNESCO, públicamente expresado; y que constituye un valioso aporte al proyecto principal que desarrolla dicho organismo para el mejoramiento de la enseñanza primaria en toda América latina. Y al retirarnos de tan amable lugar, nos acompañan las mismas voces de los niños que nos recibieron, cantando esta vez, el himno del Núcleo: *La Escuelita Rural*, cuyos sencillos primeros versos dicen

Entre trigales dorados,  
entre un monte y un maizal,  
rodeada de luz y trinos  
está mi escuela rural.  
El murmullo del trabajo  
con las risas y el cantar...

[Y continúa la canción escrita por Soler —que se ha convertido con el tiempo en el himno escolar por excelencia de la escuela rural uruguaya—, con las voces de los niños y el acordeón de Nelly Couñago:

... Todo el día sube al cielo  
que la escuela es colmenar.  
Vamos, amigos,  
a trabajar;  
hombres y niños  
sin descansar.  
La tierra que es generosa  
pan dorado puede dar.  
El niño que es esperanza  
puede ayudar a sembrar.  
Las semillas que en la tierra  
nuestras manos sembrarán  
sombra, leña, flor y fruto,

otro día nos darán.  
Vamos, amigos,  
a trabajar;  
hombres y niños  
sin descansar.  
Hay un rincón en mi Patria  
que es para todos igual:  
su bandera azul y blanca  
en mi escuelita rural.]



Niños yendo a la escuela (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

Este reportaje se hizo en el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, departamento de Cerro Largo. Los trabajos de montaje fueron realizados por el Departamento de Grabación de CX16 Radio Carve Montevideo, República Oriental del Uruguay.

## EL FIN DE LA MINA

El siguiente documento, y el más amargo, es la carta que presentó Miguel Soler ante el Consejo de Enseñanza Primaria el 20 de marzo de 1961. En ella presentaba su renuncia al cargo de Director del Primer

Núcleo Escolar Experimental de La Mina. Esta carta ha sido reproducida por él mismo en varias ocasiones prácticamente desde el momento mismo de su escritura.<sup>5</sup> Entre ellas en su libro *Réplica de un maestro agredido* (2005), en el que respondía casi treinta años después a la sarta de infamias que aparecieron en el libro *Testimonio de una nación agredida* (1978), publicado por el Comando General del Ejército para justificar la represión. En el prólogo de este último se afirma que «un grupo de Jefes del Ejército han realizado este volumen sobre la base de una amplísima documentación incautada por los organismos de seguridad a movimientos subversivos, así como el testimonio de sus principales dirigentes».<sup>6</sup> Como no podía ser de otra forma, estos Jefes dedican unos párrafos al trabajo de Miguel en Cerro Largo:

Miguel Soler presenta su proyecto «Primer Centro Experimental de La Mina», aprobado por la Federación Uruguaya de Magisterio, e ingenuamente por el Consejo Nacional de Educación Primaria en 1957.

El Núcleo Experimental de la Mina, en su estructura, funcionamiento, filosofía y objetivos, se dirige a nuclear la acción educativa de los centros rurales sobre la base del dominio de las poblaciones marginadas. Un objetivo que luego aparece especialmente destacado dentro de los planes de «guerrilla rural» de los Tupamaros.

En 1957 comenzó a operar el Núcleo de la Mina, bajo la dirección del ya nombrado Soler, secundado por Henry Ruiz, Irma Piedracueva de Ruiz, Susana Iglesias, Juan José Araújo, Nelly Navarrete de Lucas, Teresita Cazarre, Miriam Brayer, Sonia Brayer, Lucho Fuentes, Miriam Luchas, Arturo Fernández, etc. [...].

El grupo fue desarmado en 1960 por el Dr. Felipe Ferreiro. Miguel Soler abandona el país, se refugia en la UNESCO, donde actúa como secretario privado del Director General,<sup>7</sup> lo que no le

<sup>5</sup> La primera vez fue publicada por la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la FUM, Montevideo 1961.

<sup>6</sup> Comando General del Ejército, *Testimonio de una nación agredida* (Montevideo: División de Publicaciones y Ediciones Universidad de la República, 1978), 5.

<sup>7</sup> Como podrá comprobarse en la breve cronología de las actividades de Miguel Soler que aparece al final del texto, nunca estuvo entre ellas ser secretario del Director General de la UNESCO. En 1974 se convierte en Director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural



impide aún autodesignarse en 1975 como representante del Uruguay en el Simposio Internacional de Alfabetización de Irán el 3 de septiembre de 1978.<sup>8</sup>

Leamos ahora la renuncia y la defensa del maestro Soler, escrita premonitoriamente antes de ser formalmente acusado de subversivo.

La Mina, 20 de marzo de 1961

Sr. Director General de Enseñanza Primaria y Normal,  
Dr. Felipe Ferreiro.

Sr. Director General:

He tomado conocimiento de la resolución que el día 13 de marzo último dictó el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en relación con el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Cerro Largo, que hasta el momento he tenido el honor de orientar y dirigir.

Ante dicha resolución me considero en el deber de elevar a Vd. mi renuncia al cargo de Director del Núcleo que con carácter interino se me asigna en la misma.

Entiendo que las razones de este acto deben quedar claramente documentadas, porque así lo requieren la importancia pedagógica del asunto y mi conciencia de maestro.

El Núcleo Escolar ha funcionado durante seis años, finalizando ahora su segundo ciclo experimental de tres años. A la hora de dar opinión sobre la labor cumplida y de pronunciarse sobre el futuro de la institución, el Consejo comienza por declarar *«que no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social, cumplida hasta el presente por el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, y que ello se debe en gran parte, al régimen que implantara la resolución del 7 de octubre de 1954, ya que por el sistema de contralor que establece, se dio intervención exclusiva al Cuerpo de*

---

de esta organización, y por ello tuvo un destacado papel en el Congreso de Irán que tanto irritó a los militares.

<sup>8</sup> Comando General del Ejército, *Testimonio de una nación agredida*, 221.

*Inspectores Regionales, desentendiéndose el Consejo del ejercicio de potestades que sólo a él pertenecen legítimamente».*

Todo el resto de los considerandos, así como el contenido preciso de la resolución, están dedicados a impugnar y modificar aspectos de la resolución del 7 de octubre de 1954, por la que el propio Consejo de Enseñanza puso en marcha el Núcleo Escolar.

No hay en el documento una palabra de contenido técnico, ni una referencia al trabajo cumplido con niños, jóvenes y adultos, ni una resonancia a las inquietudes que La Mina ha despertado en el magisterio y en la opinión pública, ni una mención a la documentación existente en carpetas de ese Consejo, ni siquiera un asomo de gratitud a más de veinte jóvenes educadores que durante seis años sirvieron con devoción un ideal tan respetable como el de la escuela rural.

La experiencia sobre la cual el Consejo que Vd. preside debió haber opinado, es ignorada en el documento y esta ignorancia es la que confiere a la resolución una invalidez técnica definitiva.

El Consejo señala no estar en condiciones de opinar y atribuye la culpa a un régimen que, según dice, otorgaba todas las competencias a las Inspecciones Regionales sin reservar ninguna al propio Consejo. Me atrevo a señalar la falsedad de este argumento: sin duda las Inspecciones Regionales, cualesquiera sean las atribuciones que se les confieran, están sometidas a la superior jerarquía administrativa del Consejo. A casi dos años de haber iniciado su actuación, la Mayoría del Consejo no puede, recién, advertir y sostener que una institución bien definida del organismo escapaba a su contralor. Y digo «la Mayoría» porque me consta que los Sres. Consejeros de la Minoría están en condiciones de discutir acerca del Núcleo de La Mina en planos más elevados, atendiendo más a fines y a realizaciones que a aspectos reglamentarios.

Pero ya que el propio Consejo manifiesta no poseer suficientes elementos de juicio en esta materia, yo me he de permitir reforzar su propia tesis, recordando que existen otras razones, mucho más poderosas que la que da el Consejo, para explicar su desconocimiento.

Apenas instalado el actual Consejo de Enseñanza, los miembros de la Comisión Asesora de Educación Rural, entre los cuales me contaba, solicitamos ser recibidos por el Consejo. Deseábamos cambiar ideas respecto a los servicios de la Sección Educación Rural, uno de los cuales es precisamente el Núcleo de La Mina. Solicité la audiencia verbalmente el Sr. Inspector Técnico, Presidente de la mencionada Comisión Asesora, y meses más tarde, debió hacerlo por escrito. La audiencia no fue concedida y nunca se cursó recibo de un largo informe que se nos requirió, como sustituto del fértil cambio de ideas alrededor de una mesa de trabajo.

Tampoco provocó el comentario oficial la cartilla «A propósito de la Educación Rural en el Uruguay», elaborada por la Sección Educación Rural, ni mereció un simple acuse de recibo la cartilla «Cinco años de Educación Rural en La Mina». Ambas fueron enviadas a los cinco señores Consejeros y daban cuenta de los temas que hoy declara desconocer el Consejo.

En octubre de 1959 visitó el Núcleo de La Mina el Sr. Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Dr. Eduardo Pons Echeverry. No fue invitado por el Consejo Nacional de Enseñanza, sino por un funcionario internacional, la Srta. Margaret J. Anstee, Representante de la Junta de Asistencia Técnica de Naciones Unidas en nuestro país, quien seguía con la mayor atención nuestra experiencia. Me consta que el Sr. Ministro hizo lo posible por llegar a La Mina en compañía de alguno de los señores Consejeros. No lo consiguió, perdiendo así el Consejo una oportunidad de tomar conocimiento directo de los trabajos que se cumplían en la zona.

En diciembre de 1960, diez y ocho integrantes del personal del Núcleo Escolar viajamos a Montevideo para entrevistarnos con todos los Sres. Consejeros, hacerles saber que el segundo plazo experimental de tres años había finalizado y exponerles algunos puntos de vista relativos al futuro de los núcleos escolares, elaborados días antes en jornadas cumplidas en La Mina con la presencia y ayuda de los Sres. Inspectores Regionales y del Sr. Inspector Departamental. Como sería innecesario aclarar, debimos costearnos los gastos de estadía y los que provocó un viaje

de casi mil kilómetros. El Sr. Director General nos escuchó atentamente durante media hora sin comprometer opinión sobre los asuntos que le presentó la delegación. El Consejero Maestro Sr. Mascaró nos hizo saber por su Secretaria que no nos recibiría, pues a su juicio bastaba con que hubiéramos conversado con el Sr. Director General. El Consejero Maestro Sr. Cazarré escuchó nuestro anuncio respecto a la finalización del plazo concedido a la experiencia, pero se negó rotundamente a oír idea alguna relativa al futuro de la institución, que era, desde luego, el motivo determinante del viaje y de las entrevistas. Los Consejeros de la Minoría, Sres. Gómez Haedo y Vidal dedicaron a la delegación por lo menos una hora cada uno, escucharon sus planteamientos, aportaron sus propias ideas y comprometieron pleno apoyo a la etapa de ampliación del sistema de los Núcleos Escolares, que en aquel momento creíamos segura, ya que los presupuestos presentados al Parlamento tanto por la Mayoría como por la Minoría, incluían los cargos necesarios para hacer funcionar cuatro Núcleos Escolares.

¿Habría necesidad de decir que el resultado de nuestro viaje no nos satisfizo y que, sin poderlo evitar, la forma en que fuimos atendidos por la Mayoría nos causó dolor y nos llenó de temores?

Agréguese a todo esto las dificultades existentes para tener entrevistas con el Sr. Director General en la propia sede del Consejo, donde no existe un régimen de concesión de audiencias que garantice el tratamiento oportuno de los problemas que afectan al servicio o a los funcionarios, de lo que tengo ingrata y reciente experiencia personal.

Ahora el Consejo de Enseñanza, por voto de su Mayoría, declara no estar en condiciones de juzgar. No puede admitirse que se señalen, como causa de esa situación, los presuntos defectos de la resolución que puso en funcionamiento el Núcleo. La falta de «suficientes elementos de juicio» que invoca el Consejo proviene de esta actitud general de desconocimiento y del hecho de no haber sometido a análisis ciertos documentos existentes en el organismo, tales como los informes de visitas del Inspector Departamental, el dictamen de fines de 1957 de los señores Inspectores Regionales y Departamental, las notas enviadas por los ve-

cinios en la misma fecha, los compromisos contraídos con la UNESCO, la recomendación de la Comisión de Presupuesto de estabilizar el Núcleo de La Mina y crear otros, el testimonio del Sr. Ministro de Instrucción Pública emitido en el Paraninfo de la Universidad, y otros muchos.

El texto de la resolución del Consejo de Enseñanza de 13 de marzo no merece, finalmente, ser analizado en detalle, por cuanto su carencia de fundamentación válida le quita seriedad, reduciéndolo a la condición de un documento lesivo para los realizadores de la obra.

La primera razón, pues, de mi renuncia radica en la falta de un pronunciamiento concreto del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que durante seis años se ha cumplido en La Mina.

---

Veamos ahora un segundo aspecto de la cuestión cuya exposición no puedo evitar.

El Consejo de Enseñanza no ha conocido directamente el trabajo de La Mina. Pero quienes se aproximaron a él, desde muy distintos lugares del país y del mundo, sintieron invariablemente cuánta emoción había en la tarea. Nuestro trabajo no debe medirse por sus obras materiales, ni tampoco porque haya ensayado nuevos recursos pedagógicos. Miramos con modestia la obra realizada. Aún nos parece muy alejada de la que debe llegar a ser. Pero tenemos la pequeña vanidad de haber entrado a fondo en el corazón de los niños, los hombres y las mujeres. Estamos seguros de haberles ganado, no sólo en afecto hacia nosotros, sino en actitud hacia sí mismos y hacia la colectividad. El esfuerzo que por su voluntad realizaron los jóvenes educadores de La Mina, entre los que debemos tener una palabra de especial recordación para las Enfermeras Universitarias, ha dado frutos. No les importó la lluvia, el barro, el frío y el calor, el sacrificio del descanso bien ganado y el renunciamiento a mejores posiciones. Su esfuerzo resultó siempre bien compensado. Se vivió en la zona un proceso de desarrollo espiritual, sanitario, económico, cultural y familiar, pacientemente estimulado por el ejemplo de todos los días y de todas las noches de este grupo de maestros. No hacían,

desde luego, nada extraordinario, ni iban más allá que cualquiera de sus colegas conscientes del deber. Pero tenían a su favor la gran ventaja de trabajar unidos fraternalmente y siempre con una canción en los labios.

Yo he sido casual promotor y atento testigo del despertar profesional de estos jóvenes maestros, algunos de los cuales ingresaron al Núcleo como estudiantes magisteriales, pero supieron exponer años más tarde su experiencia en otras tierras de América.

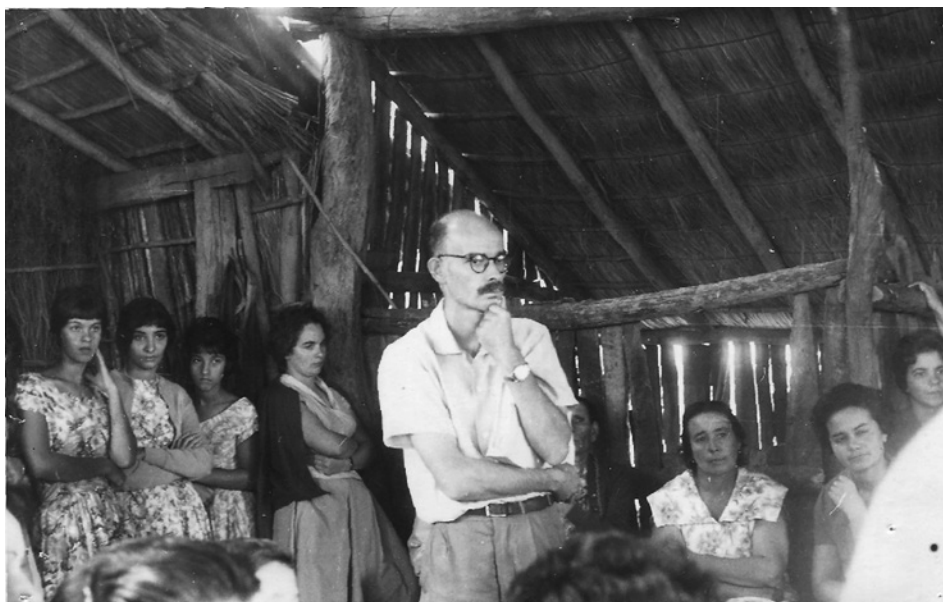
Y esta devota y emocionante contracción al trabajo del equipo de La Mina, ganaba a quienes nos visitaban, ganaba a nuestros supervisores, ganaba a nuestros vecinos. Algunas veces, solemnes discursos oficiales hicieron alusión a este hecho, tan sencillo pero en cierta medida inusitado, de que los jóvenes maestros de La Mina sacrificaran otras posiciones y comodidades para estar allí, sirviendo con tanta dificultad y con tan escasos medios su ideal de ayudar desde la escuela a vivir mejor a los hombres. Y nadie crea que todo el mérito viene del sacrificio y de la emoción. Ellos son también maestros profesionalmente maduros y valiosos.

Ahora el Consejo ha dispuesto otra cosa. Ya no podremos hablar del equipo de La Mina. De veintidós maestros, cinco, en el mejor de los casos ocho, quedan en La Mina; los demás se alejan obligadamente, dejando su lugar a nuevos colegas. ¡Qué felices nos hubiéramos sentido si este alejamiento hubiera obedecido a la puesta en marcha de los cuatro Núcleos Escolares que el Consejo de Enseñanza incluyó en su inicial proyecto de presupuesto!

Yo no puedo aceptar esta medida y ver sin protesta cómo la mayoría de mis compañeros de trabajo dejan a su pesar La Mina. Estaba en las manos de la autoridad subordinar los reglamentos a las necesidades del servicio y no lo inverso, como ha sido hecho. Y esto no sólo por razones de orden humano, muy de tener en cuenta en este caso, sino también por una razón de orden técnico que aconseja que quienes han adquirido especialización útil al país sean aprovechados en los cargos correspondientes a esa especialización, como es el caso concreto de diez compañeros que tienen seis años de actuación en La Mina. Siete de ellos han salido al exterior a recibir entrenamiento

ajustado a nuestro plan de trabajo. Todos han sido calificados con altas notas, todos han de estar ausentes, de ahora en adelante, de la zona donde quieren seguir actuando y donde aún se les necesita.

Digo entonces que mi renuncia obedece en segundo término a la imposibilidad personal de aceptar estas disposiciones del Consejo, no porque resista trabajar con otros colegas, sino porque de algún modo, y yo no tengo otro a mi alcance que la renuncia, debo rechazar este trato que se da al equipo de La Mina.



Miguel Soler en una reunión vecinal (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

Tratemos finalmente de ver, porque es indispensable, lo que debió ser motivo de claro pronunciamiento técnico, cualquiera fuera el signo del dictamen.

¿Qué es lo que está en juego en este momento en La Mina?

Hay quienes tienden a tratar los problemas del hombre en base a abstracciones. Privado de una sustentación real, su pensamiento se vuelve evasivo, impreciso, frío.



En materia de educación, esta tendencia conduce a las generalizaciones, a los enunciados vacuos, a las apelaciones al Hombre eterno, que es un hombre distinto a cada uno de los hombres que conocemos. La pedagogía que resulta de ello es presuntuosa e inútil. Quiere ser cierta para tantos seres que acaba por no venirle bien a ninguno. La educación deviene una simple especulación académica, más que un instrumento al servicio de la vida.

La experiencia de muchos años me ha enseñado que la educación no puede dar la espalda a la vida. Ella es parte de la vida misma, de la vida como acontecer concreto en la jornada de los individuos y de las colectividades. Esta no es una concepción materialista. Creo que la aventura humana es más digna cuanto más libre y más alto sea el vuelo del espíritu. Pero, siguiendo a Vaz Ferreira, no puedo dejar de tener en cuenta los fundamentos reales de los idealismos.

Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos, hace ya de esto bastantes años, comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas. No podía en mi angustiado trabajo de maestro joven sustraerme a ninguno de los términos de esta ecuación. El presente y el futuro se contradecían brutalmente y no era nada fácil, en aquella mi soledad inicial del rancharío norteño, escapar al clamor de una realidad dolorosa, seducido por la imagen de un mañana mejor.

Después, por todos los caminos de nuestra América encontré el mismo cuadro. Mayorías famélicas y discursos en torno a la grandeza del destino común. El C.R.E.F.A.L. me hizo comprender la responsabilidad de la educación en esta tarea de aproximar las miserias del hombre presente a su grandeza de futuro. Y me indicó caminos. El círculo vicioso de la ignorancia, la miseria y la desesperación que mantiene ahogados a millones de hombres, puede ser vencido por la educación. Es posible, lo será siempre, hacer resurgir en el hombre el ansia de la vida plena. Despierto o adormecido, el impulso que nos lleva a todos hacia adelante es la fuerza más poderosa de la humanidad. Una parte de ella puede concretarla en mayor bienestar, en progreso creador, en elevación

material y espiritual. Pero para más de mil millones, por razones distintas y complejas, la idea de que es posible una vida sin hambre y sin desesperación, no pasa de ser una intuición, un anhelo o un hecho totalmente ignorado.

Las últimas décadas han sido testigo de hechos sociales que tienen el sentido de una reparación y de un despertar. Tras la segunda guerra mundial, pueblos enteros han logrado su independencia y ha sido sometida a la discusión común la cuestión del desarrollo de aquellas zonas donde el hombre, más que gozar la vida, la padece. Así han surgido instituciones, proyectos, métodos de trabajo que, al recoger la vieja experiencia del hombre en su lucha por la dignidad, la sistematizan y le dan el carácter de una gigantesca empresa común. La educación, dentro de este cuadro, ha comenzado a tener el sentido de una acción recuperadora, de una marcha atrás para alentar a los rezagados y acortar la distancia que los separa de los niveles de vida ya alcanzados por otros.

La educación fundamental, la educación de la comunidad, la educación de adultos, la educación rural, traducen un propósito común de servir al hombre en los términos más realistas, haciendo de la toma de conciencia de sus problemas actuales el comienzo de una lenta pero persistente obra de desarrollo. Todos aquellos que han asumido la responsabilidad de este enfoque educativo y han sabido conectarlo debidamente con los esfuerzos en los campos económico, político y social, han llegado a la conclusión de que la educación es herramienta indispensable en esta gran tarea de borrar de nuestro globo la vergonzosa mancha de la miseria.

América tiene también analfabetismo y hambre, pueblos que desean ansiosamente liberarse de la angustia, y esfuerzos educativos que extienden por llanuras y montañas la buena nueva de que ello es posible. Todo esto tiene el sentido de lo necesario, de lo que surge de las raíces mismas del Continente, para llevar inexorablemente al florecimiento de sociedades felices. Me parece que es simplemente una cuestión de tiempo, más que de principios. Éstos son claros: el sentido dinámico moderno de la democracia no puede ser otro para los americanos que el de un

gran esfuerzo colectivo por hacer efectiva la libertad, basándose en la satisfacción plena de todas las necesidades humanas. Un hombre desesperado no es un hombre libre, aunque las leyes hablen de él como si lo fuera.

Al Uruguay le ha hecho un daño tremendo su especial ubicación en el conjunto americano. Durante muchos años nos ha resultado favorable toda confrontación. Hoy, no sólo se ha agudizado la pobreza general de los campesinos, sino que ha entrado en ellos, progresivamente, el descreimiento en las posibilidades de la vida rural y el ansia de retomar la ruta de progreso emigrando a las ciudades, en tanto en éstas se mira con azoramiento creciente un porvenir amenazado por la subproducción del país. No existe en nuestra patria ningún esfuerzo organizado por enfrentar la realidad. Artigas continúa esperando quien prosiga su obra de transformación agraria. Nuestras producciones rurales básicas están estancadas pese al formidable avance universal de la técnica. Durante todo este siglo hemos hablado de la inhumana coexistencia del latifundio y del rancherío, limitándonos a verlos crecer, el uno en su opulencia, el otro en su frustración humana. Se ha ido acentuando en gobernantes y pueblo una actitud de indiferencia hacia los problemas sociales del campo. Son problemas aparentemente menores, porque gran parte de los habitantes del país trabajan, comen, tienen techo y gozan de la vida. Entre tanto, decenas de miles carecen de trabajo permanente, comen ensopados aguadaos, habitan en ranchos insalubres y aprenden desde el nacimiento que la vida no es pródiga en risas y canciones.

Yo he oído decir al Sr. Director General que el habitante de nuestros campos disfruta prácticamente de un mismo nivel de vida que el de las ciudades. Ello puede ser relativamente cierto para algunas regiones del país, pero los maestros de muchas zonas campesinas hemos visto a niños de vientre hinchado por la malnutrición, afiebrados sobre cojinillos, separados del médico por muchas leguas de mal camino. Hemos visto a las madres envejecidas prematuramente, con el rostro endurecido por la ansiedad, privadas de sociabilidad y esperanza. Hemos visto a muchos jóvenes valiosos huir del trabajo escaso y mal pagado para refugiar su hambre de seguridad en los cuarteles. Hemos visto a hombres

maduros, perdida ya la ilusión de la lucha creadora, levantando como parias ranchos cada vez más pobres, para terminar en la triste condición de pensionistas o de habitantes de un suburbio a donde nunca hubieran ido a parar con los suyos si la buena tierra les hubiera ofrecido pan y esperanza. Sí, conocemos bien este cuadro, que señala una existencia rural muy distinta de la urbana, que denuncia un trauma social y que constituye un desafío a nuestras fuerzas de educadores. Durante años gritamos, luego discutimos, hoy sencillamente trabajamos. Y todo el que ha querido tener ojos y oídos sabe que la escuela rural se ha afirmado, año tras año, en esta convicción: o se inicia donde haga falta una acción educativa recuperadora, o nuestras gentes humildes del campo seguirán deslizándose hacia una definitiva frustración.

Este es asunto de clara competencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, porque, sin perjuicio de reconocer en qué gran medida es también un problema que atañe a todos los órganos del gobierno y a todos los ciudadanos de la República, sin duda la educación debe cumplir en tales casos su función primaria y transmitir al hombre las conquistas del hombre, entre las que están tanto aquellas que se refieren a la vida material como las que tocan a la espiritualidad. Los maestros del campo reclamamos un puesto de trabajo en el esfuerzo nacional por liberar del miedo y la incertidumbre a buena parte de la población rural y no daremos un paso atrás en nuestra ya vieja resolución de hacer de nuestras escuelas centros de vida y esperanza. Y aunque a algunos de mis colegas les resulte molesta la exigencia, o a los observadores del afán ajeno pueda parecerles mistificación o quimera, repito que cabe a la escuela rural y a sus maestros la responsabilidad de promover en niños, jóvenes y adultos el legítimo deseo de una vida de plenitud. Si así no fuera, si esta necesaria función no fuera comprendida por los profesionales obligados a cumplirla o por las autoridades llamadas a apoyarla, la educación carecería de sentido y traicionaría el destino de nuestros hijos.

Es claro que esta actitud progresista provoca cambios y que los cambios traen nuevos problemas. Pero, ¿puede alguien desear el estancamiento de la nación? Las consecuencias sociales y políticas de este planteamiento no deben asustarnos. No puedo entender

que la política sea algo desligado de la vida y por tanto, no la concibo sino sirviendo al progreso del hombre, en lo que creo que tiene muchos puntos de contacto con la educación. Y así, me parecería del más alto interés nacional que políticos y educadores estuviéramos de acuerdo en asignar a la escuela del campo una función fundamental en la transformación de la vida social, encomendando a los maestros que junto a los médicos y a los agrónomos, hoy casi ausentes del escenario campesino, promovieran, por todos los medios a su alcance, la incorporación de hombres y mujeres al patriótico propósito de mejorar su nivel de vida, hoy deficitario. Hay dos maneras de encarar estos angustiosos problemas de nuestro campo: la agitación demagógica y el trabajo técnico constructivo. Me parece indispensable que hagamos todos los mayores esfuerzos a favor de esta segunda fórmula.

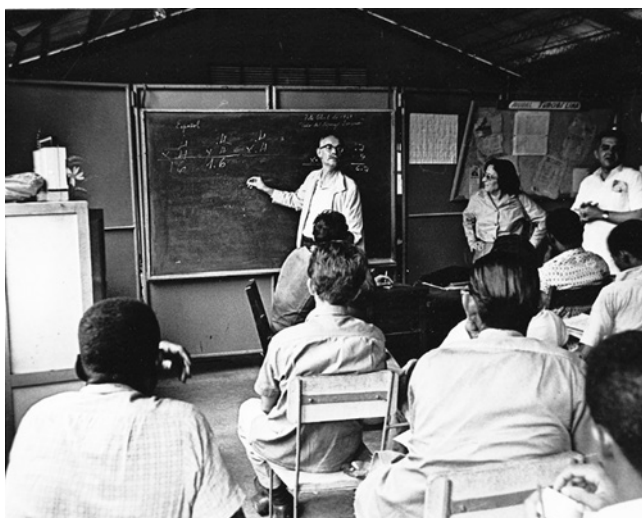
A esta concepción de la política educacional que el país necesita nos referimos los maestros cuando hablamos de «educación rural», palabras que hoy son impugnadas por el Sr. Director General, pero que para nosotros resultan apropiadas, porque resumen tanto como nuestro pensamiento, nuestra actitud y nuestra esperanza.

No estoy seguro de que siempre deba ser así, pues no he pretendido enunciar verdades inmutables que por otra parte no existen en materia de educación, sino señalar una clara responsabilidad de presente.

Sería excesivo por extenso, aunque no innecesario, detallar todo lo que los maestros hemos hecho por llegar a este punto y destacar el inmenso cariño con que hemos ido dando nacimiento y desarrollo a cada una de las instituciones necesarias al cumplimiento de estos fines. Estaría fuera de lugar también explicar ahora que el Núcleo de La Mina es parte de este proceso y entrar a dar cuenta aquí de sus fines, de sus métodos y de sus logros. El trabajo está aquí, en La Mina, abierto a quien quiera saber de él y el Consejo de Enseñanza Primaria cuenta, si desea emplearlas, con vías de asesoramiento correcto. Pero una conclusión dolorosa surge con total claridad y ella es que la supresión de la Sección Educación Rural y de los Núcleos Escolares del presupuesto, así como otras medidas recientemente adoptadas, son clara manifestación de que los Sres. Consejeros de la Mayoría no piensan

como nosotros. Es ésta, como se desprende de la importancia del asunto, una discrepancia fundamental.

Resumo, pues, esta parte de mi exposición diciendo que la tercera razón de mi renuncia está dada por esta evidente oposición entre lo que los maestros pensamos que debe ser nuestra escuela campesina y las disposiciones adoptadas por el Consejo de Enseñanza que afectan al desarrollo de la educación rural.



Miguel Soler impartiendo una clase (Archivo de Miguel Soler, años cincuenta)

Estas tres razones que me he permitido analizar extensamente me llevan a pedir al Sr. Director General se acepte esta renuncia y se me exima del dolor de ver desfallecer este trabajo.

Con ello se cierra un episodio más en la lucha del magisterio rural. No hemos alcanzado aún el triunfo, ni aceptamos sentirnos derrotados, porque cada día somos más y sabemos mejor lo que queremos. La jornada ha sido intensa, pero llena de goces, que son nuestros para siempre. Y la fe en nuevas jornadas, luminosas y fecundas, no nos abandonará jamás.

Saludo al Sr. Director General muy atentamente.

Miguel Soler.

## DESDE EL FONDO DEL TIEMPO OTRO TIEMPO

En 2005 el Frente Amplio ganó las elecciones en Uruguay y muchas cosas empezaron a cambiar en la educación pública, entre ellas el despertar de la memoria de lo realizado como base para la transformación del porvenir. Pocos años después Miguel Soler, que vivía entonces en Barcelona, regresó a Montevideo definitivamente para aportar sus conocimientos en la tarea común. La Escuela 60 de La Mina, donde se encontraba su casa, se ha convertido en un lugar icónico para los educadores en Uruguay. Está previsto hacer un museo y lo que es más importante un lugar de reflexión sobre la educación rural. La experiencia del Núcleo comenzó a aparecer en los libros como ejemplo de buen hacer y los reconocimientos a la labor realizada han permitido soñar de nuevo con que iniciativas de ese tipo son viables y, sobre todo, justas.

El último texto de este artículo es por tanto un documento de esperanza. Se trata de parte de un discurso escrito por Soler con motivo de la inauguración el 20 de abril de 2015 de una escultura en la Escuela 60 con el título *Experiencia colectiva*.

Me vienen a la memoria centenares de nombres de entidades y personas que dieron su respaldo al trabajo que hace medio siglo realizó durante seis años el Núcleo de La Mina. Me limitaré, puramente a vía de muestra de la riqueza y variedad del apoyo recibido, a mencionar en la escala nacional a Enrique Brayer, en la departamental a Carlos Crespi y a la *Voz de Melo* y en el plano profesional y personal, a Renée Behar, que conoció La Mina como estudiante de magisterio y que, ya titulada, nos remitió el importe total de su primer sueldo.

Me complace recordar también a Margaret Anstee, Representante de las Naciones Unidas en el Uruguay, que comprendió lo que estábamos haciendo, y fue la portavoz de la dimensión internacional que alcanzó a tener el Núcleo de La Mina.

Saludo con mi gran afecto de siempre a los componentes del equipo de trabajo en La Mina. Vinieron de diversos horizontes: la mayoría del Departamento de Cerro Largo, otros del resto de la República, con y sin experiencia en el medio rural, algunos de ellos estudiantes de magisterio pero miembros experimentados de las Misiones Socio Pedagógicas.



Para contribuir al carácter integral que quisimos dar al ensayo, Salud Pública mantuvo en La Mina a tres enfermeras universitarias. Fueron ellas las primeras enfermeras rurales con que contó Uruguay. Retengo una admiración sin límites por su trabajo pionero como «enfermeras a caballo».

Y en el sector agrícola, contábamos con un Experto Agrario egresado de UTU y el Ministerio de Ganadería y Agricultura radicó en La Mina sucesivamente a dos Ingenieros Agrónomos, que cumplieron un provechoso trabajo de extensión agrícola.

Con el paso del tiempo, este plantel tuvo oportunidad de difundir e intercambiar sus experiencias a lo largo y lo ancho del país. Una parte del personal gozó de becas de perfeccionamiento en diversas instituciones de América Latina. Fueron dignos portavoces de la educación rural uruguaya y, a su regreso, supieron compartir sus nuevos conocimientos.

Algunos miembros de este colectivo profesional han podido estar aquí presentes. Doy testimonio de su competencia, su entrega incansable a la labor, su creatividad, su espíritu fraterno, su capacidad para garantizar el clima de convivencia solidaria que superó los múltiples obstáculos y la pobreza de medios que tuvimos que enfrentar.

Otro grupo de trabajadores del Núcleo no nos acompaña esta tarde. Su edad no lo ha permitido. Algunos, demasiados, nos fueron dejando definitivamente. Me permitirán que mencione a mi esposa, Nelly Couñago, fallecida en 1965 en México. Fue la Maestra de Educación Estética del Núcleo. Recorría las siete escuelas en su charret llevando a niños, jóvenes y adultos un componente esencial y casi siempre ausente de la vida campesina: la alegría.

Quiero tener una palabra de recuerdo para los niños y vecinos de nuestras escuelas de entonces. De los niños me consta que en algún grado sus vidas integraron definitivamente algunos aspectos de la labor formativa del Núcleo. De los jóvenes me limitaré a mencionar las palabras de uno de ellos: si el Núcleo desapareciera, «sería como si nos cortaran las alas». Respecto a las vecinas y vecinos, creo interpretar el sentir de todos los trabajadores del Núcleo al decirles que, como lo expresa el nombre de la escultura hoy inau-

gurada, fue para nosotros una extraordinaria experiencia avanzar con la buena voluntad de todos hacia el establecimiento de vínculos, en muchos casos amistosos, que nos llevaron a trabajar en colectividad, de muy variadas maneras, sembrando los gérmenes de una necesaria transformación. A aquellos y aquellas aquí presentes, les doy las gracias por su comprensión, su esfuerzo y, cuando las circunstancias lo exigieron, su defensa de la experiencia.

No he dicho ni diré nada sobre lo que llamamos el «desmantelamiento del Núcleo», ocurrido a principios de 1961. Ya lo hice en oportunidad en que las autoridades departamentales dejaron constancia del infausto hecho al colocar en esta Escuela 60 una placa recordatoria del cincuentenario del mismo.

Prefiero concluir con una referencia de presente y de futuro. Al término de esta ceremonia, el Instituto Nacional de Colonización formalizará la entrega en arrendamiento de nuevas parcelas de tierra, como parte de un conjunto de 773 hectáreas, que han venido recibiendo varios colectivos de trabajadores rurales, con un total de 24 familias. Esto es lo que, a una distancia que se ha hecho demasiado larga, ambicionábamos desde el Núcleo: ir transformando nuestra ruralidad para hacerla justa, eficiente, digna y humana. Yo tengo una larga deuda, que ahora no puedo detallar, con el Instituto Nacional de Colonización. El acto de hoy culmina una relación de casi setenta años y me llena de alegría que tenga lugar, un día de fiesta, en una escuela rural. Como me llena de emoción que esta importante colonia lleve el nombre del *Maestro Mártir Julio Castro*.<sup>9</sup> Trabajamos juntos y nos quisimos mucho durante casi cuarenta años.

De modo que felicitaciones a los nuevos colonos y mis mejores deseos de éxito, al Instituto Nacional de Colonización, a las autoridades de la educación inicial y primaria que reafirman la coordinación de su labor con este Instituto. La de hoy es, para el país, una memorable jornada que, apoyándose en un pasado soñador, apunta decididamente a un futuro mejor, como lo quiso Artigas, hace exactamente 200 años, al aprobar su Reglamento

<sup>9</sup> El maestro Julio Castro fue detenido y desaparecido por la dictadura militar el 3 de agosto de 1977. Su amigo Miguel no cesó nunca de buscarlo hasta que por fin fue encontrado en 2011. Hoy descansa en paz en el cementerio de Montevideo.

Provisorio para el Fomento de la Campaña. Gracias por ello, Socorro, gracias por ello, Jacqueline.

Termino: cuando en marzo de 1961 di por concluida mi actuación en el Núcleo, la *Voz de Melo* me cedió su micrófono para que pudiera explicar las razones de mi partida a los niños, maestros y vecinos de La Mina y a la ciudadanía de Cerro Largo. Al concluir mi exposición, dije esta palabra: «Volveremos». Como ven, hemos vuelto, fortalecidos para seguir trabajando por el futuro de la Patria. Porque, como nos dejó dicho Eduardo Galeano, «Otro mundo es posible».

En Cerro Largo, a doce kilómetros de la *Colonia Maestro Julio Castro*, se encuentra desde hace seis años la *Colonia Misiones Sociopedagógicas Maestro Miguel Soler*.

## BREVE CRONOLOGÍA DE MIGUEL SOLER ROCA

- 1922. Nace en Corbera de Llobregat (Barcelona).
- 1926. La familia Soler Roca emigra a Montevideo. Miguel aprende el español en la Escuela Pública n.º 4 de Montevideo.
- 1939. Se gradúa como maestro en los Institutos Normales de la capital.
- 1940-1942. Como la legislación uruguaya no permite a los extranjeros ejercer el magisterio, Soler trabaja en una industria frigorífica hasta que consigue nacionalizarse.
- 1943. Primer trabajo como maestro rural en el rancherío de Los Vázquez (Tacuarembó).
- 1945-1947. Maestro en Montevideo y Secretario de la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM)
- 1946. Participa en la Misión Sociopedagógica de Arroyo del Oro, Departamento de Treinta y Tres.
- 1947. Se casa con la maestra Nelly Couñago.
- 1948-1954. Maestro en la Escuela Rural n.º 59 en el Departamento de Soriano. La UNESCO le concede una beca para estudiar en el CREFAL (México), como Especialista en Educación Fundamental.
- 1949. Es uno de los redactores del Programa para las Escuelas Rurales.
- 1954-1961. Proyecto de creación del Primer Núcleo Experimental de La Mina. Director del mismo hasta 1961.

1961. Sale del país como especialista de la UNESCO. Se le encarga asesorar al Ministerio de Educación boliviano en el diseño de un Plan de Desarrollo Rural.
- 1964-1969. Director del CREFAL.
1965. Fallece Nelly Couñago de Soler.
1966. Se casa con la maestra y trabajadora social Matilde Espino.
- 1969-1974. Especialista en educación de adultos en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en Santiago de Chile. Desde ese puesto asiste al Golpe de Estado de Pinochet.
- 1974-1977. Director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural de la UNESCO en París.
- 1977-1982. Subdirector General Adjunto del Sector Educación de la UNESCO.
1982. Se jubila de la UNESCO y fija su residencia en Barcelona. Continúa trabajando como consultor.
1984. Miembro del Grupo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO.
- 1985-1991. Asesor de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba en Argentina y del Gobierno Sandinista en Nicaragua.
- 1999-2002. Miembro del Grupo de Educación de la Comisión Catalana de Relaciones con la UNESCO.
2005. Regresa a Montevideo. Asesor honorario del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el debate educativo previo a la Ley de Educación uruguaya.
2007. Vuelve a residir en Barcelona hasta que en 2010 se instala definitivamente en Montevideo.
2010. Funda el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE).
- 2012-actualidad. Además del GRE, integra el Movimiento de Educadores por la Paz, realiza actividades de extensión con la Universidad de la República y participa en iniciativas de los Institutos Normales de Montevideo. ■

### **Nota sobre la autora**

MARÍA GARCÍA ALONSO es profesora del departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, doctora por el mismo departamento y licenciada en Geografía e Historia (especialidad Antropología de América) por la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro de la Junta directiva del Centro Internacional de Memoria y Derechos Humanos (CIEMEDH) de la UNED. Ha sido Vicerrectora de Formación Permanente y Subdirectora del Centro de Estudios de Migraciones y Exilios de la misma univer-

sidad y presidenta de la Red Internacional de Estudios de Territorio y Cultura (RETEC).

Estudia las relaciones entre la antropología y la historia, especialmente a través de la reconstrucción de la memoria colectiva de los actores sociales ya sea a través del trabajo de campo o de recursos archivísticos. Ha realizado trabajo de campo en España sobre las Misiones Pedagógicas (1931-1936) y sobre el proceso de exhumaciones de la guerra civil y su impacto social; en Colombia sobre distintas repercusiones sociales del conflicto armado; y en Uruguay, sobre la recuperación de la memoria de las instituciones educativas tras la dictadura.

Sus preocupaciones teóricas se complementan con su interés por formas alternativas de presentación de los resultados de las investigaciones de modo que permitan tanto la participación de los protagonistas sobre los procesos vividos, como el debate académico. Ha sido comisaria entre otras de las exposiciones *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* en el Cuartel del Conde Duque (Madrid) y otras ciudades (2006-2007) y *Las Misiones Sociopedagógicas entre España y América: México-España-Uruguay* (Montevideo, 2009).

## Referencias

- COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO. *Testimonio de una nación agredida*. Montevideo: División de Publicaciones y Ediciones Universidad de la República, 1978.
- SOLER ROCA, Miguel. *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2005.



## EL AUTOR Y SU SOMBRA. A PROPÓSITO DE *LAS LECCIONES DE TERSITES*<sup>1</sup>

*The author and his shadow. On the work The Thersites's Lessons*

Raimundo Cuesta\* y Gustavo Hernández Sánchez&

**Resumen.** Este trabajo se despliega en una triple dirección: un ensayo en el que Raimundo Cuesta narra su autobiografía intelectual tomando como motivo su último libro; a continuación, una entrevista que le hace el joven historiador Gustavo Hernández Sánchez; y este último, en tercer lugar, escribe una reseña, incluida a continuación en la sección correspondiente de la revista, que glosa su experiencia y relación personal e intelectual con el autor de *Las lecciones de Tersites*. En el conjunto de las tres partes se unen las reflexiones historiográficas con los testimonios en clave autobiográfica.

**Palabras clave:** Autobiografía; Historia de la escuela; Educación; Didáctica crítica; Historia reciente de España.

**Abstract.** *By combining historiographical reflection with an autobiographical narrative, this piece of research is made up of three separate parts. First, an essay by Raimundo Cuesta, where he explains his intellectual autobiography as applied to his last book, Thersites's Lessons. Secondly, an interview with Raimundo Cuesta, conducted by the young historian Gustavo Hernández Sánchez. And lastly, Hernández Sánchez's review and synthesis of Cuesta's recent book, which is then included in the corresponding section of the journal, as a pretext for describing his personal and intellectual relationship with the author.*

**Keywords:** *Autobiography; Schooling History; Education; Critical Teaching Approach; Spain's Contemporary History.*

<sup>1</sup> Raimundo Cuesta, *Las lecciones de Tersites. Semblanza de una vida y una época, 1951-2016* (Madrid: Vision Libros, 2017). Su autor es doctor en Historia, investigador y catedrático jubilado de Educación Secundaria. Gustavo Hernández Sánchez es doctor en Historia por la Universidad de Salamanca, en la que hasta 2017 ha desempeñado docencia en su condición de profesor-investigador en la Facultad de Geografía e Historia.

\* Fedicaria-Salamanca. C. Cruz de Caravaca, 2-escal.3-3.ºB, 37003 Salamanca. España. raicuesta2@gmail.com

& Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas. Universidad de Salamanca. Casa Dorado Montero. Paseo Rector Esperabé, n.º 47. 37008 Salamanca. España. gustavohistoria@usal.es



## UN ENSAYO DE AUTOINTERPRETACIÓN. LA EXPERIENCIA Y LA MEMORIA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO. TERSITES SE EXPLICA

«Uno por uno acaban siendo dos. Yo y mí están constantemente dialogando con apasionamiento» (Nietzsche, *Así habló Zaratustra*)

### GENEALOGÍA DE UN LIBRO Y UN AFÁN HISTORIOGRÁFICO

La narración de la experiencia personal a través del uso de la memoria de uno mismo hace brotar un formidable manantial de conocimiento sobre la realidad social y su cambiante devenir. Los giros historiográficos de las últimas cuatro décadas lo confirman. Su consiguiente plasmación en el oficio de historiador ha contribuido a erosionar el canon objetivista y el molde explicativo estructural sobre el que sustentaba en Occidente la norma académica posterior a la Segunda Guerra Mundial. No obstante, a pesar de que, una y otra vez, cual cansino *ritornello*, se anuncia la muerte del sujeto, este no deja de resucitar. Michel Foucault inventó aquello de «función-autor» en su famoso artículo de 1969 (¿Qué es un autor?), en el que, siguiendo las pautas marcadas por la deriva estructuralista de la lingüística y las humanidades, los seres humanos comparecen en la escena social como meros ecos parlantes de una gramática que les precede y, en cierto modo, les constriñe a decir lo que puede ser dicho conforme a reglas preestablecidas. El propio pensador francés debió pensar en él mismo cuando matizó su juicio afirmando que, no obstante todo lo anterior, existían «creadores de discursividad», esto es, individuos capaces de ocasionar alteraciones en el orden discursivo establecido. Claro.

La concepción del lenguaje como entidad al margen de la actividad humana transita por las entretelas de esa proclividad a degradar al sujeto a la paupérrima condición de altavoz de estrictos códigos cifrados y ajenos a la práctica social. Ya tempranamente Raymond Williams (*Marxismo y literatura*) advirtió sobre los peligros de convertir la lengua en una realidad desconectada de la vida colectiva. En esa misma estela, que tanto ha influido en mí mismo desde mi juventud y hoy en mi faceta de autor de las *Lecciones de Tersites*, me complace destacar la revolución copernicana que significó en su momento la obra del historiador Edward

P. Thompson (*La formación de la clase obrera en Inglaterra*) al defender la importancia decisiva de la experiencia y la práctica de los individuos y de los grupos a la hora de construir las clases, siendo así que la conciencia o identidad de pertenecer a un grupo social no representa un simple reflejo de realidades económicas objetivas sino que es el fruto de un complejo haz de prácticas humanas y de representaciones mentales individuales y colectivas. De ello y de las tradiciones de pensamiento más abiertas y menos deterministas se infiere que resulta plausible contemplar cualquier fenómeno social como espacio de verificación de relaciones intersubjetivas, y, por ello mismo, esta insoslayable dimensión subjetiva se erige en mediación esencial y consustancial de los mejores intentos de explicar el mundo por parte de las más sólidas y solventes teorías sociales.

Pero a la consideración del lenguaje como un hecho social y de la experiencia subjetiva como mediación inevitable, es preciso también añadir la memoria (individual-colectiva) como ingrediente muy recomendable dentro del horizonte de un pensamiento crítico capaz de afrontar la impugnación de la racionalidad tecnocrática de la modernidad. En mi libro, al menos como pretensión, se plasma un ensayo que persigue describir y desmenuzar la experiencia subjetiva y la memoria de alguien que ha vivido entre 1951 y 2016, principalmente entre Santander y Salamanca, valiéndome para ello de diversos procedimientos narrativos.

Ahora bien, *Las lecciones de Tersites* es para mí mismo una sorprendente criatura intelectual. Existe un texto titulado *Borges y yo* en el que el autor argentino afirma: «No sé cuál de los dos escribe esta página». Ciertamente, ese extrañamiento y desdoblamiento entre el escritor y sus escritos es consustancial a la dedicación literaria, pero lo nuevo de este caso estriba en que el texto rompe bruscamente con los moldes temáticos y metodológicos de mis obras anteriores. Es más, podría considerarse este libro como una consecuencia no prevista de los diez últimos años que dediqué al estudio del tema de la subjetividad en la modernidad y en la postmodernidad, apoyándome en un amplio abanico de lecturas filosóficas, históricas y literarias. Una brizna de ese quehacer mío se dio a la luz con motivo de la reseña que escribí sobre la biografía de Ortega y Gasset, debida a la pluma de Jordi Gracia, que apareció en 2015 en el segundo número de *Historia y Memoria de la Educación*. Fuera de tal materialización, todo ese afán no fructificó más que en una recopilación de

textos y reflexiones parciales sobre la evanescencia del conocimiento del yo, porque, al decir de Fernando Pessoa, «conocerse es errar, y el oráculo que dijo “conócete” propuso un trabajo mayor que el de Hércules y un enigma más negro que el de la Esfinge. Desconocerse conscientemente: he aquí el enigma». De todas aquellas lecturas y meditaciones saqué como enseñanza más ilustrativa que la única manera de asir o dar cauce al yo es la narración.

Ciertamente, el yo, inasible y volátil, existe solo mientras se narra, se piensa y se recuerda la experiencia del existir en el mundo social, porque, en el mismo ejercicio de la escritura, sucede algo parecido a lo que Paul Ricoeur calificaba de «identidad narrativa». Inopinadamente en un momento dado, decidí, a través del artilugio de Tersites, heterónimo literario que resume el hilo conductor de mi propia «leyenda», narrarme, recordarme y juzgar el mundo en el que ha transcurrido mi vida. En suma me convertí a mí mismo en objeto de conocimiento, cuya posibilidad cognoscitiva solo podía alcanzar merced a una calculada distancia gracias al empleo de efectos retóricos de exposición/ocultación del autor en la trama del relato, y acudiendo simultáneamente a una mirada histórica que ponía al sujeto ante las circunstancias históricas de su tiempo a fin de comprender y explicar mejor el mundo generacional, social y profesional en el que ha acontecido la vida de Tersites entre 1951 y 2016. La existencia envolvente de ese trasfondo histórico evita que el autoanálisis del yo se convierta en un trivial espectáculo narcisista a la búsqueda del escándalo y la notoriedad, tal como es moneda corriente en la *sociedad-medusa*, traslúcida y tóxica, de la era del totalcapitalismo.

## LA IDENTIDAD NARRATIVA DE TERSITES

Como es sabido, Tersites es un personaje de la *Iliada*, libro de innumerables lecturas y frecuente compañero de mis ocios más placenteros. Los partidarios de la teoría de la recepción sostienen que la obra literaria es no solo una creación del autor, sino también un producto de la reelaboración efectuada por cada uno de sus lectores o lectoras. Sin duda, cualquier texto es un río fluyente y cada vez que nos sumergimos en sus aguas estas no son las mismas y nosotros tampoco. Esta faceta, que autoriza múltiples interpretaciones del texto, a modo de una hermenéutica infinita, se hace muy patente en el poema épico atribuido a Homero.

Normalmente, en las exégesis tradicionales, nacidas de la lectura directa de las palabras del aedo ciego, Tersites era un pobre charlatán, majadero, protestón, feo e insolente, que se enfrenta en la asamblea a los poderosos príncipes aqueos. Frente a esta interpretación, mi Tersites encarna el coraje de decir la verdad (el desastre absurdo de la guerra de Troya), de enfrentarse a sus caudillos militares y, en última instancia, de practicar la virtud de la rebeldía. De ahí que mi obra rinda un homenaje a ese personaje que trasmuto en heterónimo y leyenda de mí mismo; y también, qué duda cabe, representa un explícito reconocimiento a uno de los libros de mi mayor querencia.

En mi *Tersites* se practica una cierta hibridación de géneros, de modo y manera que es posible una lectura en clave autobiográfica, pero también simultáneamente es factible navegar por el libro como si fuera una travesía histórica por la España del franquismo, la transición y el régimen político actual; incluso lo autobiográfico y lo histórico, nervios medulares del texto, se complementan con partes muy cercanas al ensayo de ideas y otras porciones en las que preferentemente se cultiva una dimensión más estética y directamente afectiva. Por lo demás, siempre concebí la veta literaria, el cultivo del estilo, como un arma intelectual preñada de interés crítico, vigorosa y no meramente ornamental. De ahí que la reflexión sobre la escritura de uno mismo me parezca un formidable principio metodológico de pensamiento. Cultivé, pues, esa voluntad de estilo desdeñosa con los atajos expresivos que contribuyen a trivializar, estandarizar y desdibujar el necesario rigor de todo conocimiento del mundo.

En fin, los escritos que contiene mi libro son de temática muy diversa ahormados dentro de géneros literarios diferentes y un tanto superpuestos (relato, autobiografía, poética, ensayo, etc.), que se organizan en tres partes. Las dos primeras poseen una mayor intención autobiográfica y, aunque en la inicial habla Tersites, sombra de mí mismo, en la segunda en cambio, yo tomo las riendas del relato, de manera que la argamasa que une a ambas porciones aparece como una trama narrativa de sucesión cronológica. En las dos, parafraseando los famosísimos ensayos de Michel Montaigne, «yo mismo soy la materia de mi libro». Tanto en *La forja de un tal Tersites* (I) como en *Tersites repasa sus lecciones. Desmemorias de un profesor* (II), a pesar de utilizar respectivamente estilos en tercera y en primera persona, se pretende exponer, entre otros aspectos, un friso de la

experiencia del autor como alumno (colegios privados confesionales, instituto y universidad) y luego como profesor (en el IES Fray Luis de León de Salamanca). En cierto modo, me pregunto a lo largo del discurrir de mi texto sobre las insuficiencias estructurales de la institución escolar de la que abominé desde la niñez y sobre la que trato de ofrecer los recuerdos más vivos que han alimentado ese permanente desasosiego en torno a esos espacios de socialización forzosa. Deudor de la tradición interpretativa que considera las instituciones totales como aparatos de control social de cuerpos y almas, sin embargo juzgo mi dilatada y satisfactoria labor de profesor como una cierta venganza retrospectiva respecto a mis vivencias como escolar. Precisamente mis formulaciones sobre la didáctica crítica y mi vida profesional aparecen como un intento de encontrar, dentro de la actual escuela estatal, espacios públicos en los que experimentar formas de pensar y actuar de carácter contrahegemónico. Creo que he descrito mi carrera profesional, desde la fundación de grupos de renovación pedagógica hasta la agudización de la mirada crítica que desembocó en mi *Felices y escolarizados*. En ese camino se encuentran las fuentes donde he bebido (Marx, Weber, Benjamin, Escuela de Fráncfort, Foucault, Bourdieu, Thompson, Lerena, etc.) y el eco que tales nutrientes ha tenido en mi tarea como historiador de las disciplinas escolares, de la institución escolar y como promotor, dentro y fuera de Fedicaria, de una cierta consideración teórico-práctica de la didáctica de la historia. Por otra parte, las abundantes citas en las que reconozco mis deudas intelectuales no intentan ser un tedioso ejercicio de escoliasta citatorio al uso academicista, sino una vía de autoanálisis y de genealogía de cómo he llegado a amasar mi propio pensamiento, que es de mi propiedad solo en sentido figurado, porque la actividad intelectual personal es siempre la consecuencia de un destilado de ideas adquiridas en un alambique de socialización y apropiación subjetiva, a veces poco o nada consciente, de las ideas ajenas.

Los dos primeros libros, pues, dibujan la trayectoria en el seno de instituciones formales de educación en el contexto de mi interpretación sobre las grandes líneas culturales y políticas del mundo y de España. Por el contrario, *Periferias y otras subjetividades* (III) es de muy distinta naturaleza. Se compone de una suerte de destellos literarios, de unos *paralipomena* (una suerte de compilación de lo omitido en otros escritos), que quiere complementar el retrato autobiográfico ofrecido en los dos

libros anteriores. En él figuran narraciones de viajes, poemas de amor y cartas elegíacas.

## UN RETRATO CUBISTA SOBRE EL BASTIDOR DE LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA

En 1986 ya advertía Pierre Bourdieu contra «la ilusión biográfica» y en esas anduvo hasta el final de sus días retomando en su *Autoanálisis de un sociólogo*, o sea de él mismo, el pesimismo sobre la imposible empresa de narrar al sujeto. Los historiadores, tradicionalmente más partidarios de practicar la «apuesta biográfica», dirían que esos achaques de sociólogo son infundados. Claro que nadie osaría hoy practicar la biografía heroica al estilo decimonónico, por ejemplo al modo de un Thomas Carlyle, pero, por encima de gremios de los que siempre escapé como de la peste, yo preferiría hablar de la paradoja autobiográfica. Parafraseando la lúcida obra de Jesús Ibáñez (*El regreso del sujeto*), reclamo la dimensión aporética de todo pensamiento crítico y me gustaría afirmar, al lado del preclaro sociólogo cántabro, que la investigación social es una tarea necesaria y a la vez imposible en la medida que el sujeto siempre emplea categorías conceptuales, lenguajes y métodos empíricos socialmente mediados.

Sin ignorar estas cautelas y plenamente consciente de la dimensión extremadamente paradójica del acto de escribir sobre uno mismo, en *Las lecciones de Tersites* me he movido entre dos polos: el carácter representativo de una vida tal como se concibe por la historia social y la biografía «hermenéutica» hija de la deriva postsocial y del papel central del lenguaje. Al final quise dibujar un retrato cubista, complejo, poliédrico, inseguro, etc., como el óleo que ilustra la portada que huye del «realismo», pero profundamente inserto en un fondo histórico.

Es más, se podría afirmar sin ningún rubor que *Las lecciones de Tersites* contienen una tesis anunciada en las dos citas preliminares. Ambas formalmente figuran en el pórtico del libro, pero, en realidad, subyacen a lo largo del continuo metanarrativo que impregna toda la obra. Una procede de un proverbio árabe, que Marc Bloch menciona en su *Introducción a la historia*, y que dice: «Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres». Sabia sentencia que a menudo se ignora y que enmarca mi trabajo en la senda de la historia social al considerar a Tersites y

sus metamorfosis como un sujeto representativo de una época, un medio social y un espectro generacional. Este aforismo no es, por su puesto, una especie de idea preconcebida o hipótesis de arranque, sino algo que se va construyendo e imponiendo conforme se despliega el curso de la narración, porque la teoría no comparece como un pegamento de un relato que procura tener vida propia. Viene a cuento traer aquí a colación que, al terminar de publicar mi libro, leí *El monarca de las sombras*, de Javier Cercas, novela de éxito que venía envuelta en una faja con una frase que se desliza en un momento del relato: «Ninguna familia escapa a su esencia». Esta afirmación contradice punto por punto lo que yo he perseguido demostrar en *Las lecciones de Tersites*. Siempre hubiera sido más novelesco suponer un destino aciago que comprender el prosaico mundo de todas las constricciones sociales que nos han forjado con o contra (o ambas cosas a la vez) nuestros padres. Desde luego, la metamorfosis de la conciencia política de los hijos de los vencedores de la Guerra Civil, uno de los temas centrales de mi obra, constituye un fenómeno social trascendental, que no se debe ni a oscuras fuerzas telúricas ni a ineluctables determinantes genéticos.

La segunda cita-pórtico corresponde a Raymond Williams (*Es usted marxista, ¿verdad?*). Si bien se mira, las alusiones de este tipo se ponen una vez terminada la obra, aunque casi siempre figuran artificiosamente como consideración previa, cuando, en verdad, son reflexiones-síntesis posteriores a la creación literaria. El pensador británico, uno de los grandes promotores del giro cultural en los estudios sociales, dice: «Si hacemos el esfuerzo necesario, a lo largo de nuestra vida descubrimos en lo más profundo de nosotros mismos [...] las *estructuras de sentimiento* de una determinada sociedad». Esta consideración resulta convergente y complementaria del proverbio árabe y nos remite a la idea de cómo se procesan y organizan en la experiencia individual las representaciones colectivas que empapan la vida afectiva.

En definitiva, conviene subrayar más la relevancia del giro hacia el sujeto que ha envuelto la historiografía de las últimas décadas y que, por supuesto, también ha llegado a la historia de la educación. La cantidad de biografías, memorias y testimonios de docentes, estudiantes, administradores, etc., compone hoy una rica panoplia que acredita también ese positivo retorno de la experiencia y de la memoria al terreno de la



investigación educativa. No son pocas, sin embargo, las cautelas que hay que adoptar al internarse en la selva de los testimonios de la subjetividad de los agentes educativos. En mis trabajos de la última década he defendido la práctica de una *historia con memoria*, esto es, una historia que sin omitir las armas del oficio de historiador permanezca atenta a las pulsiones y esperanzas de ese «pasado ausente», lo que requiere romper amarras con el positivismo ramplón y con la vana tendencia historicista de entender el flujo de la historia humana como un camino de perfección hacia la conquista de los valores y realidades imperantes en el mundo capitalista de Occidente. En fin, Tersites no pretende dar lecciones a nadie porque entiende que, en el curso de la vida, de los trabajos y de los días, las lecciones tanto se dan como se reciben.

#### RAIMUNDO CUESTA ENTREVISTADO POR GUSTAVO HERNÁNDEZ

— *Raimundo, enhorabuena por tu libro. Si te parece, nos metemos directamente en materia. Afirma el pensador coreano asentado en Alemania, Byung Chul Han, en su obra El aroma del tiempo (2015), que la verdad es un fenómeno temporal, también la experiencia. Tú entiendes la experiencia social como mediación generadora de conocimiento, y así lo reflejas en la obra. ¿En qué sentido ha influido esta relación entre el tiempo y la experiencia en tu relato? ¿Se podría decir que es la columna vertebral/articulación del mismo? ¿Qué tiene de experiencia (experiencia de vida) y qué tiene de información (fuente histórica) tu relato?*

Todo lo humano es social y, por lo tanto, temporal. La pretensión de veracidad de un discurso es una dimensión que tampoco escapa a ese «aroma del tiempo», que todo lo empapa, que todo lo sumerge en un curso fluyente y como inaprensible. En mi libro he dibujado una semblanza biográfica de mi existencia social, que irremediablemente se alimenta de una memoria de experiencias biográficas sucesivas hilvanadas cronológicamente. Parafraseando a Martin Heidegger, un autor de tu gusto, somos arrojados a la vida para la muerte en un itinerario vital dentro del que el lenguaje nos permite hacer de espejo de nosotros mismos y comunicarnos con los demás. En mi opinión, el individuo cobra sentido a través de un flujo de experiencias vitales resultantes de la interacción con los demás, de modo y manera que las experiencias intersubjetivas son la mediación imprescindible que nos permite comprender tanto al individuo,

que encarna una determinada materialización de las relaciones sociales, como a la colectividad. Tal experiencia del sujeto, como sugieres, es siempre temporal y, desde luego, cuando se explicita por escrito se constituye al mismo tiempo en testimonio vivo y en fuente valiosa para el conocimiento histórico. Ese deseo de probar con el conocimiento histórico de mí mismo representa, en gran medida, el resorte que me movió a escribir *Las lecciones de Tersites*.

— *Como historiadores, después de hablar del tiempo, sería preciso hacer una referencia al espacio. Una cuestión que me llamó mucho la atención a partir de la lectura de tu libro es la experiencia del espacio, de los paisajes y de los lugares de una vida. En esos pasajes se revela tu condición de geógrafo, no solo de historiador. En cambio, la descripción que vas trazando de los distintos personajes es menos concreta, mucho más accesoria, podríamos decir que cobra un talante de metáfora en tanto que se caricaturiza o deforma cobrando un sentido más literario que descriptivo. ¿Acaso haces una distinción entre la realidad material, el entorno, la geografía, y la subjetivización de la misma en los individuos (experiencia de los otros)? ¿Cómo podrías explicar estas dicotomías?*

Citabas antes, Gustavo, el «aroma del tiempo» del filósofo coreano-alemán, pero también podría hablarse de un «aroma del espacio». Nuestra experiencia vital está atravesada por esos aromas, que, como en la célebre novela de Proust, son auténticos disparadores de la memoria. Los clásicos tratados sobre la memoria artificial (la mnemotécnica) acudían a los *loci* para fijar el discurso del orador, asociándolo a espacios imaginarios (habitaciones de una casa, partes de un teatro, etc.). Más allá de estos artilugios trasnochados, el espacio para el sujeto es un espacio vivido y percibido de acuerdo con la historia de cada cual. Desde hace mucho tiempo la geografía más interesante ha dejado de contemplar el paisaje solo como una realidad fósil, de modo que, por ejemplo, la geografía de la percepción hace intervenir la disposición cognitiva del sujeto y sus sentimientos a la hora de enfrentarse a los lugares de su medio. Cada persona posee, como también pone de relieve la psicología, mapas mentales que el individuo «pone» al relacionarse con su entorno. Estos mapas son también síntesis afectivas que nos enfrentan de manera subjetiva con la realidad geográfica. Topofilia y topofobia muestran dos caras de la moneda de nuestras vivencias espaciales. En mi libro hay frecuen-

tes descripciones de los lugares principales en los que he vivido (Cantabria y Salamanca), pero no solo comparece esa emoción del paisaje en los textos narrativos, sino también en los de carga más expresamente poética, que se recogen en la última parte del texto.

Por lo demás, no comparto tu opinión acerca de que mi narración incurra en una dicotomía persistente o voluntaria, entre el dibujo de personajes y el de paisajes. Al menos esa no era mi intención. Sí es cierto que a veces cargo la mano a la hora de describir alguno de mis profesores y otros seres humanos a los que profeso una indestructible antipatía. En ello hay, sin duda, una carga más subjetiva y caricaturesca, pero personas y paisajes son realidades materiales en tanto que objetos de conocimiento que solo podemos comprender y «exponer» mediante el lenguaje. La dimensión metafórica, como insiste una rama de la historiografía conceptual, es inherente al conocimiento de lo social.

— *Estoy de acuerdo contigo, Raimundo. Las cuestiones que comentas son interesantes y darían para hablar mucho rato, pero debemos acotar la entrevista para no extendernos demasiado. En el libro, tu experiencia educativa es tratada como objeto histórico. Sin duda, constituye una fuente histórica para la historia de la educación, tal y como antes afirmabas, campo en el que te has convertido en todo un clásico. En este relato que presentas, fruto de un desdoblamiento de tu yo (Raimundo como Tersites) la experiencia escolar es otra cuestión central. ¿Forma parte del sentido de la conformación de un sujeto-Raimundo-profesor? ¿Hasta qué punto es real —entiendo que sí lo es— y hasta qué punto es el sentido que pretendes aportar a tu existencia en esta recapitulación de tu vida?*

En la decimonónica querrela española sobre la libertad de cátedra, los ultras católicos arremetieron contra la filosofía krausista acusando a sus partidarios de ser «textos vivos» de doctrinas nefandas. Salvando todas las distancias, la expresión es apropiada para entender que los profesores y profesoras somos en nuestra carrera profesional auténticos «textos vivos», cuya experiencia representa hoy una fuente de primer orden, como vienen a reconocer los nuevos planteamientos culturales de la historia de la educación. *Las lecciones de Tersites* pretenden, entre otras metas, contribuir a generar conocimiento sobre la educación en el franquismo, la transición y la actualidad.

Efectivamente, en el libro I (*La forja de un tal Tersites*) narro en tercera persona y valiéndome de un heterónimo, entre otros aspectos decisivos, mi experiencia como alumno desde la escuela primaria hasta la universidad. Con este artificio he buscado una distancia óptima entre sujeto narrador y sujeto narrado, lo que facilita el recurso a efectos literarios que nada tienen que ver con el oficio del historiador. Tersites era un niño que no quería ir a la escuela y que, sin embargo, hizo la primaria con los padres agustinos, buena parte del bachillerato con los hermanos menezianos, el «preuniversitario» en un instituto estatal de bachillerato y la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Salamanca. Todo este itinerario escolar se verificó durante los años de la dictadura de Franco y las vivencias escolares han dejado una marca bien visible en mi carrera profesional. Como a menudo digo, no sé si con verdad irrefutable, me hice profesor para satisfacer una suerte de venganza retrospectiva, para enderezar muchos de los entuertos que sufrí en mi existencia como escolar.

Posiblemente el poso amargo que dejó en Tersites este ir y venir por las aulas, acentuado sin duda por la ominosa circunstancia de la dictadura franquista, han ejercido algún tipo de influjo no solo en mi dedicación a la docencia, sino también mi obra investigadora sobre la crítica de la historia de la escolarización, por ejemplo, en mi libro *Felices y escolarizados*, que, de todas formas y en modo alguno, puede colegirse como una mera derivación de una experiencia personal ingrata y dolorosa. En todo caso, tampoco he querido buscar un «significado» retrospectivo de mi vida. Los significados del vivir son inconmensurables y no pueden quedar abarcados en un artefacto literario como es este libro.

— *Como señalo de manera más detallada en mi reflexión final, la biografía es un género que retorna dentro de las formas de la narrativa postmoderna. Se trata de una nueva narrativa biográfica distinta de la tradicional, algo que podríamos considerar como un «experimento postmoderno». ¿En qué medida crees que presentas un relato tradicional y en qué medida no? ¿Cómo pueden servir estas nuevas narrativas al historiador a la hora de emplearlas como fuente de información histórica pero también como forma de narración o de conocimiento histórico?*

Creo que me muevo entre lo que el historiador francés François Dosse denominaba «biografía modal» (el personaje es «representativo» de la

vida social) y la «biografía hermenéutica» (el personaje se construye a partir del lenguaje y la interpretación). O sea, mi horizonte combina unas fuertes marcas de historia social (muy presente en todo el libro, desde sus citas de cabecera) con trazos más impresionistas de «historia postsocial», de eso que tú calificas como «experimento postmoderno». Tú, joven historiador, y yo, viejo profesor y cultivador *free lance* de las artes de Clío, hemos discutido mucho sobre este asunto. En tu reciente libro *La tradición marxista y la encrucijada postmoderna* apuestas por una historia social y cultural, que no renuncia a los aportes de la postmodernidad historiográfica. En este terreno creo que hemos ido acercando posiciones.

Lo que tú denominas «experimento postmoderno» no estoy seguro de que se verifique ni «auténticamente» ni sistemáticamente en mi libro. Más bien estimo que aflora de modo esporádico. Se podría decir que el género biográfico o autobiográfico, practicado desde la perspectiva «modal», tiende a devolvernos una imagen del sujeto como una entidad única forjada y sometida a las fuerzas profundas que condicionan el devenir de las personas y de las instituciones. Por el contrario, la «verdad» del sujeto, en clave postmoderna, nos arroja a una visión caleidoscópica, astillada y contradictoria. En mi caso, he querido ensayar esta segunda perspectiva por medio de la superposición, en el curso de todo el relato, de ficción y de no ficción, de literatura e historia. Desde luego, esos fragmentos incontrolables se explayan muy vivamente en los textos poéticos del libro III (*Subjetividades y periferias*), pero lo más «postmoderno» del libro es que se desvela al lector o lectora que su autor, sin propósito preconcebido, ha elaborado acerca de sí mismo una suerte de «leyenda» unitaria. Así, en resumidas cuentas, se pone en duda la veracidad de que Tersites, más allá de la mirada de su creador, sea algo más que la superposición de experiencias carente del destino manifiesto al que aboca ineluctablemente toda historia autobiográfica. En esa imperiosa necesidad de dar unidad al yo y de proporcionar un argumento diacrónico a la trama narrativa reside parte de lo que Pierre Bourdieu llamara la «ilusión biográfica».

— Si tuviésemos que señalar dos facetas de tu trayectoria profesional e intelectual, la primera sería tu práctica docente a través del concepto de «*didáctica crítica de las ciencias sociales*», y la segunda, tu dimensión como historiador de la educación, en la que apareces como una figura original

*que desarrolla conceptos propios —hoy ampliamente utilizados por muchas personas— como pueden ser los de código disciplinar o modo de educación. Para ayudar a los más jóvenes como yo o para plantearlo de manera más divulgativa, si tuviésemos que resumirlo: ¿En qué consiste la didáctica crítica de las ciencias sociales? ¿Qué son los códigos disciplinares y qué son los modos de educación?*

Mi trayectoria profesional no solo se materializa en escritos que tienen como objeto mi oficio de docente y mi dedicación a la historia de las instituciones educativas dentro de las que he vivido, principalmente los institutos de educación secundaria. Comprendo, naturalmente, que aquí y ahora interesen principalmente, por su repercusión pública, las obras que han forjado un pensamiento de talante crítico. Desde luego, las dos caras principales de mis afanes se pueden resumir en el ejercicio de una crítica de la didáctica y la formulación de una propuesta de didáctica crítica de las ciencias sociales. Como cuento en *Las lecciones de Tersites*, tras una primera etapa de elaboración de materiales alternativos para la enseñanza de la historia, desde principios de los noventa el énfasis crítico de mi manera de pensar adquiere más intensidad y progresivamente se vincula a un estudio sociogenético del conocimiento escolar.

Precisamente a fin de desentrañar las claves de ese misterio de las materias de enseñanza acuñé, a lo largo de los años noventa, el concepto heurístico de *código disciplinar*, que ha tenido una acogida considerable entre los historiadores de la educación en España y América Latina. Un concepto heurístico es una herramienta imprescindible para guiar una investigación porque permite construir el objeto de la misma al tiempo que ayuda a desplegar nuevas preguntas y ensayar nuevos métodos. Adelanté y expuse por primera vez tal estratégico hallazgo en una conferencia pronunciada en 1992 en la Universidad de Santiago de Compostela. El *código disciplinar* es una tradición inventada duradera pero no estática, que se asocia a la racionalidad imperante en la evolución de las instituciones escolares y del conjunto social. Ahí comparece *modo de educación*, el otro concepto-gemelo con el que pretendí sistematizar las grandes formas modélicas de evolución de las instituciones escolares en la era del capitalismo, distinguiendo dos grandes etapas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*.

*Código disciplinar y modos de educación* nacen estrechamente unidos como las dos grandes palancas con las que aproximarnos a la historia del conocimiento escolar. Otra cosa muy distinta sería comentar cómo se entendieron y difundieron tales conceptos en la comunidad de historiadores o en lugares informales de pensamiento crítico, como Fedicaria.

— ¿Tienes la impresión de que tu obra no ha sido bien comprendida o incluso rechazada dentro de los campos académicos de referencia?

Todo autor está condenado a sufrir un cierto grado de incomprensión, más aún si mete sus sucias pezuñas en un territorio acotado por una comunidad científica impoluta a la que no se pertenece por derecho propio, como es mi caso. Si además se investiga desde plataformas extra-académicas de pensamiento crítico como es Fedicaria, el proyecto Nebraska, etc., evidentemente podemos advertir fricciones y disensos más o menos conscientes. Yo, en mi condición de *free lance*, he ido a mi aire y se podría decir, que, respecto a comunidades epistemológicas como la de los historiadores de la educación o la de los contemporaneístas, alcancé algún reconocimiento. Por ejemplo, mis aportaciones conceptuales a la historia del *curriculum* suelen ser de cita obligada en España y en algunos países de América Latina. Pero una cosa es la cita canónica y otra muy distinta el uso y comprensión profunda de ese universo conceptual. Como solía decir Bourdieu, las obras y los conceptos más célebres circulan como un rumor intelectual que impregna los campos académicos, cuyos miembros mencionan a muchos autores *ex auditu*, o sea, sin haberlos leído. Tampoco cabe ignorar que esta economía política del conocimiento «correcto» obedece tanto a razones no racionales como al inveterado procedimiento mental de captar el mundo mediante esquemas preestablecidos y simplificadores («Raimundo, el del código disciplinar», etc.), que permiten sostener la rotación de ideas y lugares comunes en el seno del campo. Todo esto no me impide subrayar la favorable acogida que mi persona y obra han tenido entre determinados historiadores de la educación. Esta entrevista, creo, es una prueba de ello. De algunos de ellos aprendí mucho.

Afortunadamente nunca precisé acumular capital académico o superar el humillante trámite de las oposiciones para verificar mi labor investigadora. Sin embargo, algunos compañeros de Fedicaria cuando pretendieron el acceso a la docencia universitaria han padecido hostili-



dades y argucias *burrocráticas* de todo tipo. Por ejemplo, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales las cosas alcanzaron extremos tan indecentes que yo mismo en su día denuncié que ese campo se comportaba más bien como una charca de aguas estancadas.

Otro tema es la investigación y las nuevas generaciones. Me importa, y mucho, subrayar la depauperación de las posiciones críticas dentro del mundo de la investigación más reciente, a pesar del indudable incremento del fondo de trabajos empíricos y la notable multiplicación de tendencias historiográficas. Parece como si una buena parte de los investigadores noveles hubieran renunciado a mostrar intensidad crítica a sus obras, considerando que obras como las nuestras tienen «demasiada» ideología, un exceso de filosofía y una insoportable carga sociologizante. Y así, en la última década, aprecio una suerte de revisionismo de aportaciones como la mía. Me viene ahora a la cabeza el trabajo de un «pretendiente», un joven investigador con aspiraciones, que pasaba revista a los enfoques de la historia de las disciplinas escolares y que dictaminaba que mi supuesto sociologismo era un atentado contra la libertad del profesorado, o sea, que reivindicaba la acción racional y libre de los individuos frente a las instituciones sociales. Este regreso hacia posiciones antisociológicas se presenta como algo creativo cuando no es más que una excrecencia de un neoliberalismo rampante en los círculos del saber establecido en las universidades, invadidas por un capitalismo académico y un individualismo metodológico de notables proclividades anglosajonas. Algunos recientes monográficos de revistas sobre historia del *currículum*, o incluso, por poner un ejemplo más cercano, el número 6 (2017) de *Historia y Memoria de la Educación*, que dedica un lugar especial al tema «Enseñanza de la historia. Análisis de los libros de texto y construcción de identidades colectivas», muestran un patente adelgazamiento del pensamiento crítico. Ese interés por desnudar al conocimiento de su potencial crítico contra el presente también va ocupando posiciones, desde hace bastantes años, en los altavoces oficiales que propagan un mensaje feliz y complaciente sobre la didáctica de las ciencias sociales.

— *Pero toda tu labor como historiador, ¿tiene alguna relación con la didáctica crítica? ¿Qué se pudo entender por tal?*

Relato en *Las lecciones de Tersites* cómo, primero en Cronos y luego en Fedicaria, se fueron amasando ideas sobre lo que ya en 1999 formu-

lé, en un artículo publicado en *Con-Ciencia Social*, nuestra revista, unos postulados de lo que podría entenderse por «didáctica crítica». Para no extenderme en demasía, la idea central, manejada por personas y grupos fedecarianos, consistía en concebir la didáctica de la historia y de otras ciencias sociales como una respuesta a problemas sociales relevantes. Ello implicaba ensayar en las aulas una suerte de lo que luego llamé *historia del presente*, es decir, un conocimiento histórico atento a los problemas, pero no necesariamente centrado en contenidos del inmediato mundo actual. Esta didáctica yo la entendía como «genealógica», es decir, como capaz de comprender lo que nos pasa hoy a través de un conocimiento histórico de los problemas que nos afectan. Esa idea, más tarde, se vería enriquecida por mis investigaciones sobre el complejo tema de las relaciones entre memoria e historia. Mis últimos años como profesor de instituto, entre 2002 y 2011, escribí y actué en mi centro tratando de ver el alcance de un uso público del conocimiento histórico a través del programa que titulé *Los deberes de la memoria en la educación*. Al mismo tiempo fui perfilando el concepto de *historia con memoria*, que para mí es un ingrediente inevitable de esa didáctica crítica atenta siempre a la experiencia vivida por los que a menudo quedan al margen de la notoriedad histórica, alerta siempre para escuchar lo que W. Benjamin calificó de «pasado ausente», el pasado de los vencidos, de la gente sin historia.

— *En Las lecciones de Tersites pareciera como si quisieras establecer una cronología de tu trabajo, ya en tu etapa más madura, y que podríamos resumir en las siguientes etapas: el Raimundo-Tersites militante, que podríamos considerar como la génesis de un pensamiento crítico, alternativo o de carácter contra-hegemónico; el Raimundo-Tersites pedagogo, que aplica esta forma de pensar/práctica pedagógica, traducida en la «didáctica crítica de las ciencias sociales»; y el Raimundo-Tersites pensador crítico, que sería tu etapa actual, en la que reflexionas sobre cuestiones como la historia y la memoria (o una historia con memoria). ¿Me equivoco? ¿Existe un hilo conductor entre los tres Tersites y las dimensiones temáticas de su obra? ¿Hasta qué punto esto es real o se trata solamente de una construcción? ¿No estás siendo demasiado benevolente contigo mismo?*

Empezaré por lo último que sugieres como de pasada. De alguna manera, somos esclavos de nuestra autoestima que está reñida con la estima ajena. Si te fijas y recuerdas, en mi libro digo en más de una oca-

sión que la vida consiste en el aprendizaje de la decepción. En mi caso, la decepción proviene, creo, de una inveterada tendencia a imaginar un «horizonte de expectativas» por encima de su realización en experiencias tangibles. Ese desfase ocasiona melancolía y abatimiento, la sensación de que la decepción respecto a los demás entraña una suerte de fracaso de uno mismo. Mis encontronazos con la realidad nacen de un fondo de deseos siempre incumplidos. No sé si practico una excesiva benevolencia conmigo mismo. Pudiera ser, aunque no soy persona inclinada a convertir su autobiografía en un mero escape para destrozar a los demás o para exponer las inmundicias de uno mismo conforme a la regla imperante en la escandalosa sociedad del espectáculo de nuestro tiempo.

Dicho esto, ciertamente, como adviertes, construyo mi autobiografía intelectual en una secuencia de tres modelos: el Raimundo-Tersites militante, el Raimundo-Tersites pedagogo y el Raimundo-Tersites pensador crítico. Naturalmente esa tríada es una simplificación que ayuda a montar el relato y darle un sentido *ex post facto*. A poco que se medite, la dimensión crítica puede comparecer y cultivarse o no en cualquiera de las etapas. Pero en esta simplificación hay un notable eco de la verdad que se puede ratificar acudiendo a las fuentes materiales de mi carrera profesional y de mis publicaciones en diversos momentos. Claro que no es pura ficción, posee la categoría de una construcción mental, como lo son todas las representaciones e interpretaciones del mundo.

En realidad, el primer Tersites es un profesor que en 1975, en los estertores del franquismo, empieza su carrera docente como profesor no numerario del Instituto Fray Luis de León de Salamanca y que al mismo tiempo se compromete de manera militante en el antifranquismo. Lo que narro en *Las lecciones de Tersites* tiene mucho que ver, a manera de biopsia individual del conjunto social, con lo que alguien ha catalogado de efecto de la «generación del 77», esto es, de aquellas promociones de jóvenes profesores y profesoras que accedieron en torno a ese año y que acabaron cambiando la arcaica faz de esas instituciones docentes una década después. Mi contexto de desarrollo profesional fue el IES Fray Luis de León de Salamanca al que accedí en tiempos en los que Julio Aróstegui era el jefe de seminario de Geografía e Historia, un momento de grandes mutaciones que forjaron las actitudes de muchos de los que fuimos estudiantes antifranquistas. Pasadas las urgencias políticas

de la transición y cuando ya se hicieron visibles los primeros síntomas del «desencanto», de tal palabra ya se hablaba en 1979, algunos pasamos de la militancia en organizaciones sociales de clase al cultivo de otras preocupaciones más profesionales. Me parece que en el libro explico esta metamorfosis, en los años ochenta, cuando fui cofundador del grupo Cronos. Me dediqué en cuerpo y alma a la elaboración de programas y materiales alternativos para la enseñanza de la Historia, como hicieron otros equipos de renovación pedagógica como Germania, Garbí, etc. Eso es lo que tú Gustavo calificas como «Raimundo-Tersites pedagogo». Desde 1987, coincidiendo con mi etapa de director del Centro de Profesores de Salamanca, cargo al que accedí por votación del profesorado, se combinó en mí una cierta esperanza de hacer algo positivo dentro del marco reformista educativo de los primeros gobiernos del PSOE al tiempo que iniciaba una reflexión más a largo plazo sobre la historia de la enseñanza de la Historia en España.

Esta última dimensión es la que invade mi atención en los años noventa, tras regresar a mi centro en 1990, al tiempo que participo con el grupo Cronos de Salamanca y con Asklepios de Cantabria en la elaboración de una nueva generación de materiales curriculares, que aparecerán publicados con el título de *Proyecto Cronos 12-16 para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En ese contexto, varios grupos de renovación fundamos Fedicaria en 1995. Los limitados efectos transformadores de lo que, para decirlo de alguna manera, fue la «vía de materiales didácticos», me lleva a profundizar en la investigación de mi tesis doctoral sobre la historia de la enseñanza de la Historia. A partir de ahí lo que tú llamas «Tersites-Raimundo, intelectual crítico» adopta una nueva dimensión, que sin duda también influyó en Fedicaria y en su revista *Con-Ciencia Social*. En el gozne de entre siglos, mi dotación de lecturas fue creciendo y mis preocupaciones intelectuales se hicieron más incisivas y de más calado teórico. Mi incursión en la historia de las disciplinas escolares me proporcionó un nuevo marco para la explicación de la escolarización y, por ende, para la radicalización de mi pensamiento acerca del significado del capitalismo en su estadio actual. En ese contexto, cobran sentido pleno las investigaciones de toda una década sobre las disciplinas escolares, los modos de educación y los cuerpos docentes, generadas, dentro de Fedicaria, en el seno del proyecto Nebraska, que coordiné hasta 2012 con la colaboración de Julio Mateos y de Juan Mainer.

¿Hay continuidad en el personaje?, te preguntas. Hay, sin duda, rupturas y continuidades. El pensamiento crítico no es un dogma al que uno se convierte de repente, es cuestión, a menudo, de grados de intensidad. Me reconozco en cada uno de los personajes de cada una de las tres fases. Aprendí cosas distintas y muy importantes en cada una de ellas.

— *Me centraré ahora en el papel y uso de la teoría. Un autor sobresale por encima del resto: Bourdieu. Sobre él, parafraseando su obra Las reglas del arte (1995), comentas que la teoría debe ser como el aire que se respira. ¿Qué podrías decir que es lo más interesante del pensamiento de Bourdieu aplicado al estudio de las instituciones escolares?*

A menudo tú y yo hemos charlado acerca de lo que supone la teoría en una investigación social y sabes que me place especialmente esa cita en la que se propone usar la teoría como el aire que se respira, como algo que comparece en la investigación de forma natural sin cortes abruptos (aquí la teoría, aquí la parte empírica). Sin embargo, es norma del campo académico, sobre todo en el de las humanidades, separar por un lado, a modo de introducción, el aparato teórico, y por otro lado el cuerpo de datos obtenidos de las fuentes. Habitualmente forman dos cuerpos extraños superpuestos o artificiosamente encajados en un matrimonio postizo. A pesar de todo, el mismo Pierre Bourdieu en algunas de sus obras (desde luego, no en *Las reglas del arte*) se inclina en exceso por el lado estructuralista. A pesar de todo ello, Bourdieu profesó una sociología sociogenética, atenta a la idea de pensar históricamente.

Esto último es lo que me atrajo siempre del sociólogo francés, cuya obra llena una buena parte de las estanterías de mi biblioteca personal. No obstante, mi relación con la teoría social se verifica de manera pragmática. Parasito las obras de los grandes pensadores siempre y cuando me sirvan para comprender mejor el mundo y pulir las categorías heurísticas de mis indagaciones. Por ejemplo, en mis principales estudios sobre las disciplinas escolares (el código disciplinar de la historia) y los campos profesionales (los catedráticos de instituto) están presentes dos de las categorías centrales bourdieuanas, a saber, *campo* y *habitus*. Aunque las llamadas tesis reproduccionistas de la escuela gozan hoy de muy mala fama, leyendo en profundidad la obra del sociólogo francés no creo que pueda derivarse una simplificación mecánica. Es más, su concepto de *violencia simbólica*, esa coacción no física que obtiene, con el consen-

timiento de los dominados, legitimación ideológica de las relaciones de dominación existentes, se me antoja muy pertinente para el estudio de la institución escolar.

En el curso de la elaboración de tu tesis, *Poder y fuero académico. Las universidades hispánicas. La Salamanca del Barroco* (2017), mantuvimos más de una charla sobre Bourdieu. Por aquellos tiempos la editorial Anagrama publicaba en 2014 sus cursos impartidos en el Colegio de Francia *Sobre el Estado*. Recordarás cómo la concepción del Estado del sociólogo francés benefició a tu trabajo porque permite captar, sin prejuicios liberales, el significado del llamado Estado absoluto de la edad Moderna, caracterizado por un orden jurisdiccional múltiple e intrincado como se muestra en la vida de las universidades del Antiguo Régimen. En fin, la idea relacional del poder autoriza a mirar al Estado anterior al liberal como una entidad mucho más compleja y llena de matices, a mil leguas de la imagen estereotipada proveniente del liberalismo político. Ahí también, ¿recuerdas?, fueron imprescindibles las tesis del historiador António M. Hespanha, con su magnífico y esclarecedor *Vísperas de Leviatán*, y desde luego también, las aportaciones de Michel Foucault sobre el poder como un fenómeno omnipresente y no basado exclusivamente en relaciones verticales (del Estado hacia abajo), sino en haces de fuerzas multidireccionales.

— *Hespanha se atreve incluso a afirmar que hasta el siglo XVIII no deberíamos hablar de Estado (o estructuras estatales) como tal, presentándonos una dinámica del poder en las sociedades de Antiguo Régimen tremendamente compleja y, desde mi punto de vista, más acertada que el paradigma institucionalista tradicional. Pero, vayamos, si te parece a Foucault y su «método genealógico», especialmente cuando hablas de la sociogénesis de las disciplinas escolares y de las raíces de los códigos disciplinares. ¿En qué sentido ha influido el método genealógico de Foucault en tu obra?*

Foucault tiene un lugar preeminente como parte de la «caja de herramientas» que, acogiéndome a la célebre expresión de Wittgenstein, es para mí la teoría. También ocupa un lugar preferente en mi biblioteca privada. Por supuesto, en *Las lecciones de Tersites* solo muy por encima he podido describir el efecto de este autor y otros sobre mi vida intelectual y sobre mi concepción de la escuela. En mi libro a menudo este y

de otros pensadores son como hilos que hilvanan diversas partes de la narración, que subyacen a ella.

No obstante, con Foucault mantuve un vínculo intelectual un tanto distante, como puede leerse en el monográfico que coordiné para nuestra revista *Con-Ciencia Social* (2013) a las puertas del trigésimo aniversario de su muerte. Y eso se debe a que la obra de un autor, y más la de un Foucault, no está labrada y confeccionada de una sola pieza. Ninguna obra humana es una totalidad perfectamente coherente. Por ejemplo, entre su historia de la locura y su historia de la sexualidad hay un mar de distancias, aunque existen algunas continuidades. En fin, con este autor he sido muy selectivo. Me interesó y empleé a fondo su veta de impugnador de las instituciones disciplinarias (la escuela entre ellas), pero también he estado atento al viraje subjetivista de sus últimos años, especialmente sobre el cuidado de sí mismo y de los demás.

En cuanto a lo que preguntas sobre el método genealógico, ciertamente me siento deudor de la exégesis que el pensador francés hiciera de la concepción de F. Nietzsche acerca de la genealogía de la moral, que juzgaba los valores dominantes como engaños que velaban su origen miserable. Tal planteamiento lo trasladé a la didáctica crítica concebida como desvelamiento, como descubrimiento histórico de una realidad oculta por los estratos del tiempo.

Precisamente Nietzsche forma parte del trío (los otros dos son Marx y Freud) de los que han sido tildados de «pensadores de la sospecha». Los tres me parecen cemento imprescindible para encofrar un pensamiento crítico de fondo. Ellos serían inspiradores de buena parte de la obra de los teóricos de la llamada Escuela de Fráncfort, que no han dejado de estar presentes en mi trabajo. Desde luego, pensadores como Nietzsche son para mí exponentes de la necesidad de tomar de aquí y de allá y no someterse a una obediencia total de lo tomas o lo dejas. El pensador alemán es un magnífico manantial para el derribo y destrucción de las ideas dominantes tenidas como naturales, pero sus recetas (incluso su propia vida como docente) nada tienen de recomendable. Es esa clase de intelectual, como muy de otra manera hiciera mi admirado Benjamin, extremar la crítica llevándola a un punto de ebullición. Son imprescindibles, pero no suficientes. En fin, Gustavo, mis deudas intelectuales son infinitas y sería



prolijo hacer más descripción enumerativa; y además muy a menudo he aprendido mucho de los amigos, como ahora charlando contigo.

— *Otra pregunta ineludible, a raíz de tus referencias a Raymond Williams: ¿Es usted marxista?*

Estoy muy lejos de entender a Marx como un artículo de fe: soy marxista por la gracia de Marx. No me gusta el estilo confesional del pensamiento. Yo prefiero hablar de una larga y complicada tradición marxista, que tú en tanto que animador del Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci, conoces bien y has reflejado en tu último libro sobre las relaciones entre esa tradición y la encrucijada postmoderna.

Sin duda, la obra de Marx ha sido como un manto envolvente de toda mi primera formación durante la juventud, pero ya en el prólogo que escribí para tu libro expreso las limitaciones aquí y ahora de esa tradición en tres asuntos cardinales: 1) la teoría del valor-trabajo y la explicación del capitalismo actual; 2) el sujeto del cambio social como una clase universal (el proletariado); y 3) la falta de respuesta integral a la problemática medioambiental. En fin, no tengo ningún tipo de obediencia (nunca la tuve) a partido político concreto, pese a ello veo con alguna esperanza la renovación de las izquierdas a partir de los nuevos movimientos sociales. En *Las lecciones de Tersites* explico cómo, en el caso de España, me fui alejando de aquella democracia a la que quisimos tanto, de ese andamiaje político fruto de la vía española a la democracia, que algunos tildan de «régimen del 78».

— *Finalmente, debo aludir a la dimensión literaria-artística de Las lecciones de Tersites, especialmente en el Libro III: Periferias y otras subjetividades. ¿Cuáles habrían sido tus referencias literarias? ¿Cómo valoras este apartado tan difícil de clasificar?*

Ciertamente, este es la parte del libro que ha desatado mayor sorpresa y quizás alguna controversia. Se compone de cuatro relatos de viajes (Bogotá, Chile, México y Buenos Aires) y, por añadidura, de un abanico de poemas y de elegías. Uno de los lectores de los primeros borradores del texto me indicó que esa parte podía romper con las dos anteriores, que son, en efecto, de naturaleza muy diferente. Pensé mucho sobre ello, pero al final consideré que esas astillas de experiencia emocional y de profunda intención estética eran parte del sujeto que se analiza y narra

en el libro. En verdad, son periferias de mi vida. Lo cierto es que *Las lecciones de Tersites* acabaron siendo el destilado impremeditado de un proyecto más amplio y ambicioso sobre la subjetividad en la era de la postmodernidad, que nunca concluí. No obstante, los cuatro relatos de viajes enlazan con la parte en la que hablo de mi vida profesional, aunque son en cierto modo un ejercicio literario «desinteresado» y una muestra de cómo al describir una ciudad o un país construimos y reconstruimos permanentemente su realidad imaginada.

Por el contrario, los textos poéticos y elegíacos más bien complementarían el dibujo cubista de mí mismo, compuesto de muchos prismas. Uno de ellos, el menos público y conocido, es la dimensión afectiva hacia las personas queridas, que solo encuentra lugar como una parte de la narración de mí mismo. Este tipo de literatura constituye una fuente huidiza y compleja del yo, porque ahí lo afectivo-estético casi esconde todo lo demás. Opté por su publicación a pesar de que en mi libro he evitado la egolatría y el narcisismo obsceno de lo que el ya citado ensayista coreano-alemán denomina *sociedad de la transparencia*. Por lo tanto, esta parte, más que una impúdica muestra de sentimientos privados, alumbra una permanente voluntad estética que ha marcado porción muy trascendental de mi curso vital. En general y muy especialmente en esta tercera parte del libro vengo a cultivar una suerte de elipsis, una especie de combinada exhibición y ocultamiento del sujeto. Al final, si bien se mira la existencia de Tersites, transcurre en ese intersticio evanescente de luces y sombras, que, de alguna manera, todos experimentamos en nuestras vidas. ■

### Nota sobre los autores

RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ es doctor en Historia por la Universidad de Salamanca. Ha sido catedrático de Historia en el IES Fray Luis de León de esa misma ciudad. Colaborador con universidades españolas e iberoamericanas, es especialista en historia de las disciplinas escolares, historia de la educación, didáctica y las relaciones entre memoria e historia. Ha participado en programas de formación del profesorado, de innovación (Premio Nacional a la Innovación Educativa en 1985) y renovación pedagógica en España (cofundador del grupo Cronos y de Fedicaria). Pertenece al Consejo de Redacción de la revista *Con-Ciencia Social*. En la

actualidad investiga la relación entre genealogía, historia conceptual y memoria. En el campo de la historia del currículo destaca su *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, (Barcelona: Pomares, 1997). En *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007) aborda la dimensión formativa de la memoria. Véanse también en 2011 «El lugar de la memoria en la educación», *Con-Ciencia Social*, 15 (2011) y «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y crítica», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (23), (2014). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>. Véase relación de publicaciones más completas en [www.nebraskaria.org](http://www.nebraskaria.org)

GUSTAVO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ es Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Salamanca. Realizó la tesis con un contrato FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca. Su tesis versa sobre el fuero universitario en las Universidades Hispánicas durante el siglo XVII, centrado en el caso salmantino, y ha ganado el accésit del V Premio de Jóvenes Historiadores de la Fundación Española de Historia Moderna. Su otra línea de investigación es sobre la teoría de la historia e historiografía, con la que ha publicado su primer ensayo: *El marxismo y la encrucijada postmoderna: Notas para una historia social y cultural* (Visión Libros, 2017). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) «Historia Cultural y Universidades, Alfonso IX» del Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de Salamanca (IEMYR) y del Proyecto de Investigación «La corona y las universidades en el mundo hispánico. Siglos XVI-XVIII», proyecto PAPIIT, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha realizado estancias de investigación en la *School of Histories, Languages & Cultures* de la Universidad de Liverpool y el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Actualmente es miembro colaborador del Centro de I&D sobre Direito e Sociedade (CEDIS) de la Facultad de Derecho, Universidad Nova de Lisboa. Miembro cofundador del Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci. Actualmente no recibe financiación pública.



## LAS LECCIONES DE TERSITES. SEMBLANZA DE UNA VIDA Y UNA ÉPOCA, 1951-2016

por RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ, Madrid: Visión Libros, 2017, 350 páginas.  
ISBN: 978-84-9011-630-2.

### A LA SOMBRA DEL AUTOR

*El autor y su sombra* figura como el encabezamiento que cobija las tres partes (ensayo introspectivo, entrevista y reseña) que hemos elaborado a cuatro manos entre Raimundo Cuesta y quien escribe esta glosa final. Sin duda, tal título representa en cierta manera un guiño de complicidad con *El caminante y su sombra* (1789), obra de Friedrich Nietzsche en la que el errabundo filósofo dialoga con ese otro yo que le daba compañía en sus largas jornadas de caminante solitario y pensante. Salvando todas las distancias, se me ocurre que yo mismo escribo esta reseña a la sombra de una figura que, como se muestra en *Las lecciones de Tersites*, dispone de una batería de recursos, así como de una historia de vida, muy difíciles de resumir en una breve reflexión crítica. Por ello me centraré mejor en las cuestiones personales y subjetivas en las que, a mi modo de entender, se basa mi relación intelectual con el autor, Raimundo Cuesta. En primer lugar, como visión de conjunto, la primera dificultad que se me presenta en esta tarea, es la de valorar su ingente producción intelectual, contraponerla a las dificultades a las que nos enfrentamos los jóvenes historiadores en la actualidad. En su libro afloran las lecciones tanto de un maestro (entendido como persona que enseña un arte u oficio, en este caso, el de profesor de la enseñanza secundaria) como de un brillante historiador de la educación y, más recientemente, las de un excelente crítico de la cultura con el que coincidí en muchos puntos de vista. En este caso los elogios no se tratan solamente de un formalismo. Me remito a las webs de Fedicaria y de Nebraskaria.

Raimundo Cuesta nos presenta en esta ocasión una interesante introspección personal sobre su vida y sobre su trabajo, muy en la línea

de las nuevas formas de narrativa postmoderna, entre las cuales, Jaume Aurell y Peter Burke señalan la aparición de un nuevo género autobiográfico que constituye una auténtica «tendencia intelectual».<sup>1</sup> Esta nueva narrativa biográfica es distinta de la tradicional, presenta algunas características diferenciadoras. En ella se comienza a abandonar cualquier pretensión de objetividad, especialmente en lo que se refiere a la descripción del yo, constituyéndose, tal y como lo definíamos en la entrevista parafraseando a Aitor Bolaños de Miguel, en un auténtico «experimento postmoderno». Una manera de «subrayar la posibilidad de otras formas de representar el pasado con la finalidad de proyectar nuevas maneras de lidiar con el tiempo.»<sup>2</sup> Si el conocimiento social, esto es, las ciencias sociales, son subjetivas, tal y como ya enuncian autores emergentes como César Rendueles, nuestra propia cotidianeidad también lo es.<sup>3</sup> Fue Raymond Williams, entre otros, quien consideró la experiencia (experiencia vivida) como una mediación fundamental para la conformación de la subjetividad de los sujetos. Describía más concretamente este autor el «verdadero proceso social» como «una experiencia histórica activa y consciente así como, por descuido, una experiencia histórica pasiva y objetivada».<sup>4</sup> De modo que, este relato sobre la vida de Tersites tiene valor también como una fuente de información tanto para la historia de la educación como para la propia historia contemporánea o historia reciente de nuestro país.

Sin embargo, aquí y ahora en mi escrito me interesa más que nada subrayar, reconstruir y trazar el itinerario de mi relación intelectual y personal con el autor de *Las lecciones de Tersites*. Nuestros caminos se cruzaron con motivo de sus clases en el Máster de Educación Secundaria durante el curso transcurrido entre 2010 y 2011; allí comencé a ponerme en contacto con esto de la «didáctica crítica de las ciencias sociales». Pero las cuestiones relativas a la temática del Máster citado no fueron las pri-

<sup>1</sup> Jaume Aurell y Peter Burke, «Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas» en *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, ed. Jaume Aurell et al. (Madrid: Akal, 2013), 287-339 (cita en 308).

<sup>2</sup> Aitor M. Bolaños de Miguel, «Experimentos historiográficos postmodernos», *Revista de historiografía*, 13 (2010): 100-114 (cita en 101).

<sup>3</sup> Afirma el sociólogo César Rendueles que «Las ciencias sociales son elaboraciones refinadas de nuestras prácticas cognitivas rutinarias. Son praxiologías, es decir, saberes cotidianos, no científicos». César Rendueles, *En bruto. Una defensa del materialismo histórico* (Madrid: La Catarata, 2016), 66.

<sup>4</sup> Raymond Williams, *Marxismo y literatura* (Barcelona: Península, 1997), 107.

meras que nos unieron. Nos unió una concepción similar, no dogmática, de la cultura como herramienta de impugnación del sistema capitalista y de liberación de los individuos en las sociedades del capitalismo tardío. He de confesar que a mí me sorprendió enormemente la predisposición de aquel profesor hasta entonces desconocido —a pesar de que yo cursé Bachillerato en el mismo instituto en el que él ejerció la docencia, donde no coincidimos— a participar en el ambiente estudiantil creado en torno a las plataformas anti-Bolonia, que estallaron en una protesta estudiantil en el año 2007 contra las reformas universitarias de corte neoliberal que se estaban llevando a cabo y hoy por desgracia ya asentadas. Por aquel entonces yo militaba en una organización política juvenil y durante los años de licenciatura había observado desconsolado lo que a mí me parecía una falta de compromiso cívico por parte del profesorado universitario, el cual hoy, como venganza retroactiva, sufre las consecuencias del sistema burocrático que se consolidaba durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero y que solo los estudiantes de aquel entonces nos atrevimos a criticar públicamente, puesto que no creo que no fuésemos los únicos en vislumbrar sus contradicciones.<sup>5</sup> Y dentro de esas coordenadas, preparamos una charla sobre las dimensiones de la Transición desde un punto de vista que nada tiene que ver con la noción de una «Transición modélica». Era el primer semestre del curso académico 2010-2011, un poco antes de que desde los movimientos sociales configurados en torno al 15M, en 2011, se comenzase la construcción de relatos alternativos sobre el tema, ciertamente contrahegemónicos.<sup>6</sup>

Solo con el tiempo supe comprender la veta más profunda del pensamiento de Raimundo Cuesta, perceptible ya desde la fundación del Grupo Cronos con el que ganó en 1984 el primer premio nacional «Francisco Giner de los Ríos» a la innovación educativa.<sup>7</sup> Desde los años noventa hasta ahora destaca su dedicación a la Federación Icaria (Fedicaria) en

<sup>5</sup> Al respecto, pueden consultarse mis intervenciones en el claustro y consejo de gobierno de la Universidad de Salamanca, así como la participación en algunos de los debates planteados en la televisión de dicha Universidad.

<sup>6</sup> En esta línea, véase la propuesta de Juan Andrade, *El PCE y el PSOE en (la) Transición* (Siglo XXI: Madrid, 2012). En la intervención de Raimundo Cuesta se criticaba abiertamente la posición de obras como la de Salvador Sánchez-Terán, *La transición: síntesis y claves* (Barcelona: Planeta, 2008).

<sup>7</sup> Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado, «El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico», *Aspectos críticos de las Ciencias Sociales*, 14 (2000): 99-137.



la que recientemente se me ha invitado a participar como miembro del consejo editorial de su publicación *Con-Ciencia Social*, proyecto al que acudo con voluntad de seguir aprendiendo. Es sin duda el núcleo de investigadores y de investigadoras conformado en torno a Fedicaria y la publicación de la revista *Con-Ciencia Social* el lugar al que se puede acudir para encontrar numerosas sugerencias acerca de estos planteamientos. Esta revista ahora inicia el camino de su segunda etapa, orientada a la crítica de la cultura en un sentido más amplio aunque manteniendo el universo de las preocupaciones que ha ido desarrollando el grupo a lo largo de los últimos años.<sup>8</sup> Aprendí que desde Fedicaria se entienden las instituciones escolares como aparatos de control de cuerpos y, sobre todo, más recientemente, de subjetividades. En lo que Raimundo Cuesta ha definido como una «sociedad medusa», la escuela serviría para el control *biopolítico* de los sujetos, ese control que no necesita —que cada vez necesita menos— de la violencia física para desarrollarse, incardinándose en el propio deseo de los individuos. Nótese en estas afirmaciones las influencias foucaultianas del autor, también desarrolladas por autores como Michael Hardt o Antonio Negri, entre otros. La otra gran influencia que debe destacarse es la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Las instituciones escolares se habrían convertido en un elemento más, quizá uno de los más importantes, de los que dispone el poder para generar sociedades dóciles en las que la reproducción de las desigualdades, ya sean con carácter de clase, de género, etc. se naturalizan, desechándose cualquier consideración crítica sobre la generación (sociogénesis) de las mismas. Y precisamente sobre lecturas compartidas de estos y otros autores pude ir construyendo el aparato teórico de mi tesis doctoral, en la que trato sobre el surgimiento de estructuras de poder vinculadas al origen del Estado moderno durante la temprana Edad Moderna como son las Universidades, así como algunos fenómenos de resistencia de estas corporaciones frente al poder monárquico. Está por ver si el crudo panorama laboral al que nos enfrentamos los jóvenes investigadores en la actualidad me vaya a permitir continuar desarrollando esta línea de investigación. En este sentido, una diferencia clara que separa a mi generación de la suya es el hecho de vivir en un periodo de regresión de los

<sup>8</sup> Algunas referencias destacables: Raimundo Cuesta, «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (23), (2014): 1-25; Raimundo Cuesta y Juan Mainer, «Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto», *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2014): 351-393.

derechos básicos conquistados por la clase trabajadora, así como la incertidumbre y el desasosiego que generan la inexistencia de alternativas políticas capaces de revertir este proceso y que configuran algunas de las claves de las sociedades postmodernas.

Coincidíamos, por tanto, en nuestra crítica de la escuela y de las instituciones escolares como elemento indisociable de la historia del capitalismo, y de su génesis durante la temprana Edad Moderna, para poder comprender su evolución hasta el presente, tal y como muestra Cuesta en *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo* (2005). La lectura de esta obra me abrió la puerta a una especie de despertar intelectual en el que se me permitiría como investigador, contribuir en mi crítica al capitalismo, de una forma abierta, no dogmática, pero suficientemente seria para ser tenida en cuenta. Algo que no había aprendido en la licenciatura y que poco o nada practican muchos de mis colegas, jóvenes investigadores e investigadoras que, como yo, comenzamos nuestra andadura en este oficio de (re)escribir, (re)pensar y (re)interpretar la historia. El modo de educación que Raimundo Cuesta define como «tecnocrático de masas», implantado en nuestro país en el tardofranquismo, se habría mantenido hasta la actualidad, siendo la denuncia que establecíamos desde las plataformas anti-Bolonia la culminación de un proceso que debe ser comprendido mejor en el tiempo largo para sacarle todo su jugo. De modo que los efectos de la globalización, mercantilización y psicopedagogización del conocimiento, se podían poner en relación con una red ya instalada de nudos obligatorios de reagrupamiento de mensajes al servicio de una ortopedia social suave, persuasiva y devastadora que nos situarían ante un futuro de carácter distópico cuyas consecuencias ya comenzamos a sufrir.<sup>9</sup>

Frente a este panorama, quizá un tanto desalentador, desde Fedicaria se plantea también una alternativa, codificada en el programa de la «didáctica crítica de las ciencias sociales», definida como actividad teórica y práctica que aboga por una educación histórica del deseo o de una relación dialéctica de este con las condiciones sociohistóricas (las necesidades) y (el deseo de) los agentes educativos. De ahí se infiere una concepción de la práctica pedagógica como un tipo de relación social inscrita en

<sup>9</sup> Raimundo Cuesta. «La escolarización de masas: un sospechoso y «feliz» consenso transcultural», *Cuadernos de Pedagogía*, 334 (2004): 81-85.

las relaciones de poder operantes en la escuela, fundándose —la didáctica crítica— en torno a tres vectores: «la crítica de la cultura, el análisis genealógico y una forma alternativa de política de la cultura».<sup>10</sup> Cinco postulados, a modo de enunciados-guía de esta práctica, serían: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales.<sup>11</sup> ¡Cómo no íbamos a estar de acuerdo! En efecto, en esta didáctica el concepto crítico está relacionado con pensar contra lo establecido, afirmar que lo que existe no nos gusta, y se mantiene la esperanza de la posibilidad de conseguir una alfabetización alternativa de los sujetos, de algún modo aquello que reclamábamos en dichas asambleas que tantas horas se llevaron de nuestras licenciaturas. Frente al triunfo de la razón tecnocrática, la didáctica crítica se erige como una forma de pensar y de actuar de carácter contra-hegemónico. Después de todo, continúa existiendo un principio de esperanza a pesar del desarrollo de los dispositivos de control de orden neoliberal. Las preguntas que hoy me hago son las siguientes: ¿Por qué ningún profesor hasta entonces nos lo había explicado de manera tan clara? ¿Qué temían?

Se sitúa esta propuesta, también, en el gramsciano terreno de la hegemonía, un concepto hoy en boga pero hacia el que Raimundo Cuesta ya apuntaba en su obra *Los deberes de la memoria en la educación* (2007). En ella se proponía —emulando a Walter Benjamin en sus *Tesis de filosofía de la historia* (1940)— cepillar la historia a contrapelo. Según esta obra, el historiador crítico debería abandonar la complicidad afectiva, la empatía del historiador historicista, del intelectual acrítico con el pasado comprendido como la narración y rememoración contemplativa de las gestas de los vencedores.<sup>12</sup> Era lo que yo pensaba pero que hasta el momento no había sabido formular. Y, por otra parte, siguiendo a Habermas, se plantea unos *usos públicos* de la historia en la escuela. Estos usos públicos pudieran ser —de ser tenidos en cuenta— el antídoto para encontrar una dimensión útil o práctica, en un estadio de neoliberalismo educativo, no solo para revertir valores tan negativos como los que este plantea en la

<sup>10</sup> Raimundo Cuesta *et al.*, «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005): 17-54 (cita en 20).

<sup>11</sup> Raimundo Cuesta, «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», *Con-Ciencia Social*, 3 (1999): 80-91.

<sup>12</sup> Raimundo Cuesta, *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007), 50.

educación, sino de las propias ciencias sociales, las cuales poco a poco van desapareciendo de los programas educativos. Y de nuevo, otro punto de encuentro, puesto que fruto de esta disputa en torno a la utilización de la figura del filósofo italiano Antonio Gramsci después del movimiento del 15M y su institucionalización a través de algunos partidos políticos, un grupo de personas (jóvenes estudiantes e investigadores) decidimos poner en marcha el Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci. La idea era contribuir a un pensamiento de carácter contrahegemónico y decididamente anticapitalista, antifascista y feminista; sin medias tintas, puesto que la reforma (o contrarreforma) a la que nos enfrentamos no las tiene.

Finalmente, y ya colaborando de manera activa de forma intergeneracional y, por cierto, muy rica desde el punto de vista intelectual, los compañeros del Antonio Gramsci, junto con los miembros de Fedicaria, vinimos a presentar, entre otras actividades, *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia* (2015), donde se plantea una propuesta epistemológica y metodológica más clara. Se destaca en este ensayo la norma historiográfica dominante como memoria del poder, como un discurso legitimador de las distintas formas de dominación. Frente a este tipo de mirada se apuesta por una historia como método de crítica (o actividad crítica) de la razón moderna.<sup>13</sup> También pudimos disfrutar de la realización de seminarios para preparar un ensayo historiográfico que ha supuesto mi primer libro, y que sin esta colaboración recíproca y colectiva habría quedado mucho más deslucido. Comentaré finalmente que una de las cuestiones a destacar dentro de estas colaboraciones es el carácter igualitario que establecíamos en nuestra relación intelectual, es decir, que todos y todas somos capaces de aprender de los y las demás. Esta horizontalidad de posiciones de poder contribuye a enhebrar una nueva forma de sociabilidad, no solo de carácter académico, sino también personal, muy enriquecedora.

Gustavo Hernández Sánchez  
Universidad de Salamanca  
gustavohistoria@usal.es

<sup>13</sup> Gustavo Hernández, «Historia con Memoria (y Educación)», *Historiografías*, 10 (2015): 150-156.



## EL PROYECTO DE LAS ESCUELAS DE BARRIADA Y SU DESARROLLO (1919-1938). UNA EPOPEYA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE BIZKAIA

por MAITE PALIZA MUNDUATE. Bilbao y Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Diputación Foral de Bizkaia, 2015, 227 páginas (versión castellano) + 225 páginas (versión euskera). ISSN: 978-84-457-3361-5 (EJAZN/SCPGN); 978-84-7752-568-4 (BFA/DFB)

El libro *El proyecto de las ESCUELAS DE BARRIADA y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya en la historia de la educación de Bizkaia* nos describe la historia de un proyecto renovador y referente por lo que respecta a la enseñanza rural y la arquitectura escolar, que fue desarrollado por la Diputación de Bizkaia, en colaboración con los consistorios locales, vecinos y padres de los alumnos de más de 100 barriadas de Bizkaia. Teniendo en cuenta que la escolarización está directamente relacionada con la creación de escuelas, y que éstas, históricamente, se han potenciado sobre todo en los núcleos urbanos, no debe de extrañar que la enseñanza en los barrios rurales haya sido tratada muchas veces como un tema secundario. Así pues, hay que darle la bienvenida a este libro de Maite Paliza Munduate. Tenemos que destacar que este proyecto, que fue pionero en la alfabetización de las zonas rurales, despertó el interés en otros puntos del Estado e incluso en Iberoamérica.

Para la elaboración de la presente monografía, Maite Paliza, catedrática de la Historia del Arte de la Universidad de Salamanca, toma como referentes sobre todo dos publicaciones: el monográfico *Las Escuelas de Barriada de Vizcaya* de Pedro Zufia, inspector de estas escuelas, publicado en 1930, y el libro *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. Escuelas y Autonomía 1989-1936*, editado por la Diputación de Bizkaia en 1987. Ha tenido en cuenta también otras publicaciones especializadas, sobre todo a la hora de analizar el proyecto desde el punto de vista arquitectónico. A partir de estas bases documentales, hay que destacar el trabajo de

documentación realizado por la autora, que aporta una serie de planos, fotografías e informaciones inéditas de un gran valor para investigaciones posteriores.

Este libro describe un proyecto pionero que durante las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado contribuyó a disminuir la tasa de analfabetismo del territorio vizcaíno. Así, a partir de 1919, la Diputación de Bizkaia potenció este modelo alternativo educativo, que fue la primera tentativa, dentro de un modelo oficial, en la que se impartía la enseñanza en euskera. Mucho se ha discutido sobre la aportación de las escuelas de barriada a la causa de la cultura nacionalista; la realidad es que hay que analizar el desarrollo de estas escuelas encuadrándolas en distintos momentos políticos. Si en su creación, y en los primeros años de su desarrollo, el auge de la ideología nacionalista tuvo una importancia considerable, en 1921, como consecuencia del triunfo de la Liga Monárquica, se dio un cambio político y en consecuencia de orientación lingüística, suprimiendo la utilización del euskara en los centros docentes. Aunque unos años después los cambios políticos acaecidos en la II República sirvieron para potenciar la enseñanza y la creación de nuevos centros educativos, el golpe militar de 18 de julio de 1936 truncó todo proyecto renovador y mediante la Orden de 18 de abril de 1938, las Escuelas de Barriada de Bizkaia y las Rurales de Gipuzkoa pasaron a depender del Estado, convirtiéndose en escuelas nacionales.

El volumen está organizado en dieciséis capítulos y dos prólogos, escritos estos por los actuales responsables políticos y administrativos de las instituciones editoras. Aunque desde mi perspectiva estos capítulos se podían haber organizado en tres grandes apartados (uno, primero, describiendo la situación de la enseñanza rural; un segundo apartado desarrollando el proyecto en su doble dimensión pedagógica y arquitectónica, así como en relación con el personal, incidiendo en el papel del profesorado, inspección y alumnado; y una tercera parte analizando el final de este proyecto), es evidente que la estructuración presente tiene la ventaja de facilitar el acercamiento a cada uno de los temas enumerados.

La autora, en un primer capítulo, hace una breve introducción en la que señala que esta experiencia educativa despertó una gran expectación en otros lugares, sea desde la vecina Diputación de Gipuzkoa, que llegó a impulsar un proyecto semejante entre los años 1931-1936, o desde



Uruguay. Por lo que respecta a los protagonistas de esta magna empresa, Paliza destaca sobre todo a los inspectores Luis Elizalde y Pedro Zufia, y al arquitecto provincial Pedro Basterra. El segundo capítulo nos habla de la situación de la enseñanza antes de la creación de estas escuelas y de las transformaciones acaecidas en el sistema educativo estatal, como resultado de una legislación específica.

En el tercer capítulo, la autora enumera, en particular, las características más importantes de este proyecto, destacando la figura del diputado Juan Gallano, que presentó ante la corporación provincial la moción para difundir la enseñanza en las zonas apartadas de la geografía vizcaína. En el reglamento aprobado por la Diputación se establecía que era competencia de esta corporación la *creación, distribución, organización y administración de los centros docentes*. Pero como la creación debía ser ratificada por la Universidad de Valladolid, hubo problemas como consecuencia de que la legislación no otorgaba competencias en materia de enseñanza a las diputaciones, sobre todo por el intento de implantar el bilingüismo. Para finalizar este capítulo se señala cual era la coyuntura de la época, que coincidió con el triunfo del nacionalismo en las elecciones de 1917. Sin embargo, en los años posteriores este nacionalismo sufrió un revés siendo superado por la Liga Monárquica. Se hace también hincapié en la figura de Eduardo Landeta Aburto, que fue vocal de Instrucción pública del Ayuntamiento de Bilbao y estuvo al frente de la Sección de Primera Enseñanza de la Sociedad de Estudios Vascos entre 1918 y 1930. En el cuarto capítulo es la realidad rural de Bizkaia, con una situación económica precaria, con numerosos barrios y caseríos aislados, con una complicada orografía y una deficiente red de caminos y carreteras, la que se aborda. A lo anterior se añade la cuestión del idioma: en las zonas rurales el euskera era la única lengua que conocían la mayoría de los niños y niñas, aunque, sin embargo, era una gran desconocida para la mayoría de los maestros y maestras.

Los capítulos siguientes, desde el cinco al catorce, describen como fue la creación de los nuevos centros y la evolución del proyecto: el proceso de la creación de las primeras escuelas a partir de 1921 y de las que se crearon en los años posteriores, en los cuales se fueron construyendo una media de 10 escuelas cada año; la labor de los técnicos de la Diputación responsables de la materialización del proyecto, citando entre otros al

arquitecto provincial Diego Basterra y Berasategui y al técnico del servicio de Instrucción Luis Eleizalde Breñosa, figura destacada de la cultura vasca de la época; o también las características del emplazamiento de los edificios y de los solares en los que se ubicaban las escuelas, lo que en diversas ocasiones supuso además una importante implicación social.

Teniendo en cuenta que una de las líneas de investigación que más ha trabajado Maite Paliza ha sido la de la arquitectura, no es de extrañar que sea el capítulo décimo, el relativo a las edificaciones escolares, uno de los más trabajados. Se describen los prototipos diseñados por el arquitecto provincial y sus características, haciendo hincapié en las exigencias pedagógicas y de higiene de la época, sobre todo en la correcta ventilación e iluminación de los edificios, como se puede observar en la interesante planimetría que se incorpora. Los planos y las fotografías que ilustran este capítulo nos sirven para ver la realidad diversa de estas escuelas. Desde mi punto de vista, el capítulo que trata de la construcción de las escuelas y de los obstáculos que surgieron, podría haberse incluido en este apartado.

El capítulo once nos habla de su financiación, señalando cómo en la década de los años veinte, las arcas municipales de la mayoría de los ayuntamientos vizcaínos estaban en una situación muy precaria, que no permitía afrontar los gastos que exigían estas construcciones. Así, lo habitual era que los consistorios aportasen el terreno y que los propios vecinos colaboraran en la construcción del inmueble en la medida de sus posibilidades.

En la parte final de este libro, desde el capítulo trece hasta el dieciséis, se describen los planteamientos pedagógicos y administrativos de las escuelas. Al caso, en el capítulo trece se nos muestran, mediante fotografías, el mobiliario y el equipamiento de que dispusieron estas escuelas, acorde con la renovación pedagógica; la *biblioteca circulante del Maestro* y el empleo del cinematógrafo. En este capítulo se cita también la labor de la Caja de Ahorros Vizcaína que aportó una biblioteca a cada una de las escuelas.

El capítulo catorce nos señala como este proyecto no solo contemplaba la docencia teórica, encaminada a erradicar el analfabetismo, sino que incluía y potenciaba actividades al aire libre, tanto juegos infanti-

les durante los recreos como clases específicas de gimnasia, para mejorar la salud y el desarrollo de los estudiantes, así en algunas escuelas se construyeron frontones. También mediante este proyecto se potenciaron actividades educativas relacionadas con el sector agrícola-ganadero: en bastantes casos se procedió a la plantación de especies arbóreas y distintas plantas en el terreno escolar. No podemos olvidar que el 83% edificios que funcionaban en 1930 estaban emplazados en el medio rural y que 31 escuelas contaban con campos de experimentación agrícola.

Finalmente se describe la organización y el funcionamiento didáctico de estas escuelas: el plan de estudios; el personal docente, situado bajo la competencia de la Diputación, que al efecto estableció un detallado Reglamento de las Escuelas de Barriada, con amplio reconocimiento de derechos docentes que hasta el momento no se habían tenido en cuenta; el calendario escolar; los horarios oficiales, y la asistencia de los alumnos a clase, junto a otros detalles. El capítulo finaliza señalando otras actividades que se realizaban en estas escuelas, como las clases nocturnas para contribuir a erradicar el analfabetismo.

Aunque en la parte final se echan en falta datos e información ordenada sobre la desaparición de estas escuelas, la represión de los maestros y maestras y sus consecuencias, es evidente que analizando este proyecto podemos encontrar numerosos paralelismos con la situación actual. Las *eskola-txikiak*, escuelas rurales actuales, son las que en cierta medida han tomado el relevo a esta experiencia innovadora. Para terminar, hay que destacar que este libro constituye una contribución importante para reivindicar la aportación de estas escuelas, así como para acercarnos a la historia de la educación e incluso a la historia social de Bizkaia.

Hilario Murua Cartón  
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea  
hilario.murua@ehu.eus



## LA COSTILLA DE ADÁN. MUJERES, EDUCACIÓN Y ESCRITURA EN EL RENACIMIENTO

por ANTONELLA CAGNOLATI. Sevilla, ArCiBel Editores, 2016, 134 páginas. ISBN: 978-84-15335-68-9.

Estoy totalmente de acuerdo con Patricia Horrillo<sup>1</sup> cuando afirma, que es habitual que en los libros escritos por mujeres sobre mujeres, para dar un sentido a la relevancia de esa narración, se remarcan quienes son o eran ellas en relación a ciertos hombres, relevantes por sí mismos, por supuesto. Hay ejemplos recientes, como la publicación póstuma de un libro de la política republicana Mercedes Núñez (1911-1986) titulado *El valor de la memoria*. Lo sacaba a la venta la Editorial Renacimiento con el siguiente reclamo: «Memorias de la secretaria de Pablo Neruda, testimonio del horror de las cárceles franquistas y los campos de concentración nazis». Pareciera que sólo alcanzamos un cierto valor siendo mujeres si un hombre nos «verifica». Se describe sistemáticamente a la mayoría de mujeres a partir de sus vínculos familiares o afectivos con ciertos hombres. Resulta tristemente habitual encontrar al principio de las biografías de mujeres esos «madre de», «hija de», «esposa de», «musa de»... como rasgo relevante, antes incluso que su dedicación profesional o sus aportaciones en el área que sea. En el caso que nos ocupa, es el título el que hace referencia al hombre y no a uno cualquiera, sino al primero: Adán.

Antonella Cagnolati es profesora de Historia de la Pedagogía y de Historia de la Educación de Género en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Foggia (Italia). Realizó su doctorado sobre «Historia de la cultura europea desde el siglo XIV al siglo XVII», centrando el tema de la investigación en los modelos del comportamiento educativo, social y religioso de las mujeres calvinistas en Inglaterra (1560-1640). *La costilla*

<sup>1</sup> Patricia Horrillo, «Seguimos saliendo de la costilla de Adán», *Tribuna Feminista*, <http://www.tribunafeminista.org/2016/12/seguimos-saliendo-de-la-costilla-de-adan/>.

*de Adán. Mujeres, educación y escritura en el Renacimiento* es su primer libro en español.

En éste nos ofrece una imagen sobre las mujeres del Renacimiento europeo hasta el siglo XVII, fundamentalmente en Inglaterra, época de la que la autora es sin duda una especialista. Como afirma Sanchidrián, en la introducción del mismo, estamos ante una obra

que de forma exhaustiva y rigurosa, con profusión de fuentes primarias, nos acerca a las raíces de los prejuicios contra la mujeres, a la costilla de Adán y a la causa del pecado original, para enlazar con el Renacimiento, la *Querelle des femmes* y algunas mujeres que en los siglos XVI y XVII toman la pluma para dejarnos sus ideas, sentimientos y visión de la vida, sus consejos como mujeres y como madres y esposas, y que nos muestra, también, la participación y reacción que algunos hombres tuvieron frente a esos escritos, esto es, la labor de crítica, mediación, censura o aprobación que ejercieron.<sup>2</sup>

Todos ellos son temas que vienen ocupando a la autora a lo largo de su trayectoria y que ahora nos presenta en castellano en formato de libro.

El principal problema que nos encontramos a la hora de definir la Historia de las Mujeres hasta prácticamente el siglo XVII, es la escasez en las fuentes escritas, por lo que no es fácil rastrear sus actividades diarias, sus posicionamientos o pensamientos, sino que lo poco que sabemos es a través de los escritos normalmente masculinos. Por eso hay que ser cuidadosos a la hora de tener o no por válida la imagen que los clérigos, casi los únicos que sabían escribir, dan sobre la mujer. A pesar de esta dificultad, hoy en día conocemos a grandes figuras como Leonor de Aquitania, Juana de Arco o Christine de Pisan, así como muchos elementos de su vida cotidiana: podemos conocer qué comían, a qué se dedicaban, cómo cocinaban, qué vestían, etc.

Es realmente difícil determinar si hubo una evolución o un retroceso en la situación de la mujer en la Edad Media. Fueron diez siglos en los que la sociedad, la cultura y las costumbres sufrieron muchas variacio-

---

<sup>2</sup> Carmen Sanchidrián, «Introducción» en Antonella Cagnolati, *La costilla de Adán. Mujeres, educación y escritura en el Renacimiento* (Sevilla: ArCiBel Editores, 2016), 7.

nes. Si avanzamos en el tiempo, nos encontramos con una Europa —incluida España— cristiana, en la que la Iglesia va tomando poco a poco parcelas de poder; entre ellas, las referidas a la moral. Este orden se ve reforzado por un sistema social muy rígido, marcado únicamente por el nacimiento, donde las diferencias de clase son claras. Estos dos elementos, junto con la proliferación de obras que tratan sobre el carácter femenino, definirán la posición de la mujer a lo largo de la Edad Media.

La Iglesia tenía reservadas para la mujer dos imágenes que pretendía instaurar como modelo en una sociedad cada vez más compleja, que había que dirigir con mano de hierro si se quería controlar. La primera de ellas es la de Eva, que fue creada con la costilla de Adán y propició la expulsión de ambos del Paraíso. La segunda es la de María, que representa, además de la virginidad, la abnegación como madre y como esposa. Ambas visiones pueden parecer contradictorias, pero no es sino la impresión general que tenemos de la época: lo ideal frente a lo real.

Desde el punto de vista social, podríamos hacer una triple diferenciación en cuanto a la posición de las mujeres: la mujer noble, la campesina y la monja. La primera de ellas era la única que podía gozar de grandes privilegios y la que, si fuese posible, podría alcanzar un mayor reconocimiento.

La educación es uno de esos campos en los que la mujer tiene cierto espacio en esta época. Era ella, desde que la mayoría de la población es analfabeta, la encargada de transmitir la cultura y los conocimientos que poseía a los hijos y las hijas. Si nos referimos a las nobles, hoy en día sabemos que la mayoría de ellas sí cultivaron los saberes. Dominando la escritura y la lectura, aprendieron otras lenguas, se instruyeron en las ciencias, y en la música. Por el contrario, el acceso a la educación para las clases bajas fue mucho más complicado, especialmente en las zonas rurales.

Las monjas eran las más afortunadas entre todas las mujeres si a la educación nos referimos, ya que podían llegar incluso a conocer el latín y el griego y por tanto a leer y escribir. A pesar de que no era lo común, hoy en día sabemos de mujeres que retando a su tiempo, escribieron desde los conventos: Hildegarda de Bingen o Gertrudis de Helfta. Debieron enfrentarse a un cuestionamiento ya que se las consideraba sin rigor por



el simple hecho de ser mujeres, así como con menor inteligencia, menos capacidades: las prescripciones o normas que debían seguir las mujeres, independientemente de su edad o clase social, se regían por libros y tratados siempre escritos por hombres.<sup>3</sup>

Sin embargo, la educación de las mujeres que se contemplaba por los tratadistas como un medio para que cumplieran con sus obligaciones y se mantuvieran sumisas a los hombres, avanzó y ofreció posibilidades para que las mujeres alcanzaran la lectura, sobre todo, pero también la escritura, y les dio instrumentos para manifestar su situación de subordinación, en una sociedad que las relegaba a posiciones secundarias. A partir de *La ciudad de las Damas* de Christine de Pisan, donde se defienden los valores intelectuales de las mujeres y sus capacidades para intervenir en cualquier asunto, se produjo una respuesta contundente a los escritos que denigraban al sexo femenino. Este texto se considera el inicio de la *Querelle des femmes*, debate literario y sobre todo, social y político, pues preconizaba una nueva organización social, que dio lugar a una serie de textos escritos o a actitudes de las mujeres a través de los cuales se defendían sus capacidades y la necesidad de que fueran educadas e instruidas.<sup>4</sup>

En la actualidad se han multiplicado los estudios sobre esta época y sabemos gracias al trabajo de muchas historiadoras, de grandes mujeres que retaron a su tiempo o de actividades en las que la mujer era el centro, como el de Vicenta M.<sup>a</sup> de la Plata y Ferrándiz, *Mujeres renacentistas en la corte de Isabel La Católica*,<sup>5</sup> en el que hace referencia a mujeres como Beatriz de Bobadilla, Beatriz Galindo, Lucía de Medrano, Beatriz de Silva y Meneses, María Pacheco y Catalina de Aragón. Estas mujeres están situadas entre las protagonistas medievales y las abiertamente modernas, y constituyen un fenómeno breve y brillante, agostado violentamente y prematuramente por la Contrarreforma.

Catalina de Aragón había sido educada por su madre la Reina Isabel en idiomas, poesía, música, danza, literatura, latín, griego, filosofía, de-

<sup>3</sup> Ana Molina Reguilón, «La mujer en la Edad Media», *Arteguias*. <http://www.arteguias.com/mujeridadmedia.htm>.

<sup>4</sup> Cristina Segura Graiño, «La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Modernidad», *Historia de la Educación*, 26, (2007):83.

<sup>5</sup> Vicenta María de la Plata y Ferrándiz, *Mujeres Renacentistas en la corte de Isabel La Católica* (Madrid: Castalia, 2005).

recho canónico y otras ciencias y artes y, por lo tanto, fue sin duda la que llevó el Renacimiento a su nuevo país haciéndole entrar en el concierto de las naciones modernas, cosa que no ocurría cuando ella llegó. Llevó a Luis Vives a Inglaterra y a toda una pléyade de destacados renacentistas extranjeros y defendió, según el libro al que me estoy refiriendo, que la educación del príncipe o princesa, si era mujer la heredera, debía ser igual para ambos. Para llevar a cabo su teoría, Catalina contó con Luis Vives y le encargó *La instrucción de la mujer cristiana*, libro que causó una conmoción en toda Europa por cuanto tenía de revolucionario. En él defendía la idea de una mujer docta y adoctrinada a la vez, en contradicción con la idea de que la mujer virtuosa había de ser ignorante.

*La costilla de Adán. Mujeres, educación y escritura en el Renacimiento* es un libro que viene a colaborar y ahondar en este conocimiento y mostrarnos cómo fue su desarrollo fundamentalmente en Inglaterra. Se compone de una introducción y cinco capítulos.

En la introducción, Carmen Sanchidrián, lleva a cabo algunas reflexiones sobre la educación y la escritura de las mujeres, aspectos «que por otra parte, están estrechamente imbricados de forma que no se entienden el uno sin el otro»,<sup>6</sup> e intenta responder a preguntas como ¿Por qué las mujeres llegaron más tarde que los hombres a la alfabetización completa? ¿Por qué durante siglos, se permitía a las mujeres saber leer, pero no escribir? La respuesta para ella es clara:

La escritura siempre implicaba un «riesgo» más. Si sólo sabes leer, podemos «aprehender» las ideas de los demás, pero no podemos transmitir las nuestras más que oralmente. Lo que implica la capacidad de escribir es, precisamente, el peligro de transmitir a los demás y a muchas personas a la vez, si se imprimen y a personas de muchas generaciones, las propias ideas.<sup>7</sup>

El camino, sin duda, ha sido largo y no exento de altibajos, ya que incluso actualmente la literatura femenina, es considerada frecuentemente de menor categoría.

<sup>6</sup> Sanchidrián, «Introducción», 8.

<sup>7</sup> Sanchidrián, «Introducción», 10.

El primer capítulo se titula «La amiga de la serpiente». En él la autora intenta desvelar los

motivos más recónditos que contribuyeron a construir una imagen del cuerpo femenino, cuyas consecuencias negativas se reflejaron a través de los milenios en la constrictiva edificación de una identidad de género, en base a la cual la mujer es considerada inferior, impura, instintiva, a-racional, inestable y fuertemente inclinada al pecado, si no es debidamente dirigida y controlada.<sup>8</sup>

Sin lugar a dudas, esta imagen se empezó a formar, a partir de la Biblia, es decir, a partir de la narración (Génesis, 2, 21-23) donde se relata como la mujer nació de la costilla de Adán y, por lo tanto, diferente e inferior a él y, y posteriormente (Génesis, 3, 6) donde se describe como es la mujer la que come del fruto prohibido y se lo da al hombre, y ambos son expulsados del paraíso. Estos textos se convirtieron en los más verídicos, interiorizados por los doctores y por los simples, comentados por lo teólogos, retratados por los pintores, versificados por los poetas y traducidos a todos los idiomas.

En el capítulo dos, «La reina Zenobia: icono entre historia y mito», la autora nos pone de manifiesto como a caballo entre el siglo XIV y el Renacimiento clásico, sobresalen algunas figuras femeninas que se asimilan a brillantes ejemplos de comportamientos perversamente pecaminosos o bien, a grandes maestras de castidad y virtud. Dentro de estos personajes, la autora va a centrarse en Zenobia, reina de Palmira, que aún en su persona belleza, virtud y ejercicio del poder, pero justificado por las constantes guerras, la precoz viudez y la regencia a favor de su hijo todavía pequeño, y como va a ser utilizada para sus propios fines, por autores como Petrarca, Boccaccio, Christine de Pisan, o Sir Thomas Elyot. Todos estos autores, van utilizar su historia según les va a convenir, así Boccaccio, «no pretende enfatizar un liderazgo de género, [...] subrayando incluso en la formación de la joven una especie de androginia que la coloca extrañamente fuera del contexto tradicional de los saberes de las mujeres».<sup>9</sup> Sin embargo, para Christine de Pisan, «la cuestión de fondo parece ser legitimar la presencia de las mujeres en los lugares de poder,

<sup>8</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 18.

<sup>9</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 39.

el ejército, la corte, el trono y por lo tanto las mujeres no deben ser a priori, excluidas de la esfera pública y el gobierno».<sup>10</sup> Por su parte, en *The Defence of Good Women*, Elyot abre un debate de actualidad en la Inglaterra de los Tudor: «si una reina del pasado había podido gobernar de una manera inteligente a su pueblo, ¿una princesa del presente podría hacer los mismo?».<sup>11</sup> La historia hizo que, nada menos, tres mujeres reinaran en Escocia e Inglaterra pocos años más tarde, confirmando la afirmación anterior.

El tercer capítulo se titula «La mujer mayor en el Renacimiento: fealdad, brujería y castidad». Para el desarrollo del capítulo, se parte del cuadro de Piero della Francesca, *Muerte de Adán*, que representaba el fallecimiento de un Adán ya anciano al que acompaña una Eva también anciana. Era el punto de partida para poder pintar a las mujeres mayores. La autora va a centrar su análisis en las imágenes de las mujeres mayores en

el arte de los siglos XVI y XVII y que nos permiten comprender qué bagaje simbólico invadía la cultura de momento y qué imaginario colectivo estaba implicado en las representaciones de formas femeninas, las cuales ya no encarnaban, los valores expresados por la belleza y la virtud.<sup>12</sup>

Muestra cómo la figura de las mujeres mayores nos permite comprender el cuerpo como concepción simbólica, en una dualidad que va desde la representación de la decadencia del cuerpo, encarnado en las brujas, hasta la serenidad de las mujeres ancianas, particularmente cuando se representan como lectoras de textos sagrados.

El capítulo cuatro se denomina «No rechaces las enseñanzas de tu madre. Amor materno, educación y escritura». Como hemos comentado más arriba, algunas mujeres durante la Edad Media y el Renacimiento tienen acceso a la cultura y dejan testimonios escritos, y en este capítulo se avanza en el tiempo, y la autora se va a centrar en los testimonios escritos que van a dejar las mujeres en el siglo XVII en Inglaterra, haciendo

<sup>10</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 41.

<sup>11</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 50.

<sup>12</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 57.

mención al tema con el que hemos comenzado este escrito sobre la referencia a los hombres:

Muchas veces aparece, en la primeras páginas, una premisa escrita por un conocido, un personaje reputado, un prelado de la Iglesia cuyo tono va desde una ferviente admiración hasta el deseo de redimensionar lo «extraño» de un escrito obra de una mujer.<sup>13</sup>

En este sentido, van a proliferar los diarios, memorias, *advice books*, etc...entre los que destaca *The mother blessing* de Dorothy Leigh que se puede considerar como la creadora de los libros denominados *mothers' advice books*, o *The mothers Legacie. To her unborne Childe*, de Elisabeth Joscelyn.

El último capítulo se titula «Las mujeres no son criaturas estúpidas y sin cerebro. Debates y proyectos educativos (Inglaterra, siglo XVII)». En éste, se hace un repaso de las posibles causas del cambio de mentalidad sobre la educación de las mujeres. Por un lado, está la importancia del hecho de tener varias reinas seguidas, que, como hemos visto, estaban educadas para ello y que regirán el país durante muchos años, entre las que destaca por su longevidad Isabel I, que pondrá en entredicho la falta de capacidad de las mujeres; otro hecho, más importante si cabe, es la cuestión religiosa a partir de la Reforma protestante, en la que se afirmaba que era necesaria una educación que no sólo proporcionara habilidades de costura y de bordado, sino que también permitiera a las mujeres leer las Sagradas Escrituras, ya que la educación se convertía en una herramienta útil para el progreso de las virtudes religiosas, aunque siempre limitada y controlada, ya que el modelo de familia patriarcal contribuía en gran medida a mantener en una condición de inferioridad y sumisión a la mujer, como ocurría en el resto de Europa. Sin embargo, va a existir un grupo que va a negar dicha inferioridad, y entre ellos va a haber un grupo de escritoras entre las que destaca Bathsua Makin con su obra *An Essay to Revive the antient Education of Gentlewomen* en la que refleja sus teorías pedagógicas para la educación de las mujeres.

<sup>13</sup> Cagnolati, *La costilla de Adán*, 74.

Como hemos visto, han sido épocas de luz y de sombras, de pasos hacia delante y hacia atrás donde, desgraciadamente, la posición de la mujer fue de inferioridad, pero donde, las mujeres buscaban huecos, agujeros por los que salir.

Quiero terminar como comencé, citando a Patricia Horrillo:

Todavía tenemos un camino muy largo por delante y necesitamos mucho trabajo en cantidad y en calidad. No sólo se trata de hacer muchas biografías nuevas de mujeres, sino que es fundamental hacerlas con una perspectiva de género. Aunque no sea fácil, también estoy convencida de que ser conscientes de estas desigualdades nos sitúa un poquito más cerca de empezar a cambiar las cosas.<sup>14</sup>

Isabel Grana Gil  
*Universidad de Málaga*  
imgrana@uma.es

---

<sup>14</sup> Patricia Horrillo, «Seguimos saliendo de la costilla de Adán».





## ENTRE LO PÚBLICO Y LO DOMÉSTICO. CAPACITACIÓN PROFESIONAL DE LAS MUJERES RURALES EN ESPAÑA (1940-1970)

por SARA RAMOS ZAMORA (ed.). Madrid, Biblioteca Nueva, 2016, 292 páginas.  
ISBN 978-84-16647-36-1.

La formación de las mujeres rurales en España durante el franquismo viene preocupando y ocupando a la editora del presente libro desde hace más de una década. En 2007 es la primera vez, al menos que yo conozca, que Sara Ramos, junto a Teresa Rabazas en esa ocasión, hacían referencia al tema, en un artículo titulado: «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español»,<sup>1</sup> en el que ya planteaban su preocupación por las lagunas historiográficas en torno a la participación de las mujeres en el medio rural durante el franquismo.

Desde entonces hasta ahora lo ha hecho en varias ocasiones, la última en un artículo de 2016 en cuyo resumen expone:

La exaltación de la vida rural y la revalorización del mundo agrario frente al urbano sería uno de los ejes ideológicos del régimen franquista. La Sección Femenina (SF) asumió la tarea de reformar el campo a través de la capacitación profesional de las mujeres campesinas para así evitar la emigración de la población rural, mejorar la economía doméstica de las familias del campo y al mismo tiempo, afianzar el modelo de feminidad católica y patriótica legitimado por el gobierno.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romera, «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español», *Historia de la Educación*, 26 (2007): 221-256.

<sup>2</sup> Sara Ramos Zamora, «Tradición y modernidad. Espacios de poder de las mujeres en el mundo rural durante el franquismo», *Innovación Educativa*, 26 (2016): 101-112.

Es un tema, por tanto, en el que ha ido profundizando hasta llegar al presente libro en el que, junto a un grupo de expertas y expertos en el tema de la educación de las mujeres durante el franquismo presenta, tal como se indica en la contraportada del libro, «las iniciativas de educación no formal que la Sección Femenina (SF) llevó a cabo para las mujeres rurales en España de 1940 a 1977».

De hecho, el libro es consecuencia de un Proyecto de Investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la Convocatoria de 2010, en el que Sara Ramos era la Investigadora Principal y estaban, como investigadores, la mayoría de los autores del libro. Este proyecto también contaba con Julio Ruiz Berrio, que falleció en octubre de 2013 sin poder desarrollar su aportación y para el que tienen un recuerdo especial: «quien con su experiencia investigadora, talla intelectual y personal, nos acompañó durante todo el camino de preparación de esta obra».<sup>3</sup>

Siete capítulos lo componen. En el primero de ellos, Miryam Carreño,<sup>4</sup> nos presenta el contexto político, económico y social de España desde el término de la guerra civil hasta los años 70. Dentro de este contexto será objeto principal de análisis la presencia de las mujeres en el nuevo régimen, cómo la legislación oficial reforzó el modelo patriarcal y cómo la iglesia, por su parte, avaló el papel diferenciador de cada sexo en la sociedad a través de una división de roles y de ámbitos de actuación en unos momentos de crisis en los que las mujeres van a tener que realizar trabajos fuera de casa, como consecuencia de una demanda de mano de obra, durante la guerra civil y los años de la posguerra, que los hombres no podían cubrir, por hallarse militarizados o en prisión o haber fallecido. Trabajos que, sin embargo, no cuadran con la imagen que de ellas quiere dar el nuevo régimen.

Además, la autora nos pone de manifiesto como

durante el primer franquismo, se elaboraron, por primera vez en España, medidas «ruralizadoras» que tenían el objetivo de incen-

<sup>3</sup> Sara Ramos Zamora, «Presentación», en *Entre lo público y lo doméstico. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España. (1940-1970)*, ed. Sara Ramos Zamora (Madrid: Biblioteca Nueva, 2016), 13-19 (cita en p. 19).

<sup>4</sup> Miryam Carreño Rivero, «La España del “Nuevo Estado”: Economía, Política, Sociedad y Cultura», en *Entre lo público y lo doméstico*, 21-44.

tivar a las mujeres del medio rural para que permaneciesen en él y desistieran, ellas y sus familias, de emigrar a las ciudades.<sup>5</sup>

En esta labor de incentivación va a destacar la SF que llevó a cabo varios programas educativos y laborales con la finalidad de que las mujeres del campo pudieran realizar trabajos productivos en sus casas y de esta manera evitar la emigración del campo a la ciudad, medidas que sin embargo a la larga no pudieron evitarla. Al final de la década de los 50 y principios de los 60 comenzaron a desaparecer algunas de estas anteriores medidas, debido sobre todo al crecimiento económico que tuvo lugar en esa década y a la necesidad del régimen político de no quedar demasiado alejado del contexto internacional, en el que los derechos de las mujeres ganaban terreno rápidamente.

En el segundo capítulo, Carmen Agulló<sup>6</sup> lleva a cabo un análisis, fundamentalmente de orden legislativo, de la formación profesional femenina, durante dicho periodo del franquismo. Comienza con una afirmación taxativa: «Las mujeres han trabajado siempre»<sup>7</sup> a pesar de que los poderes públicos lo han ignorado por propia conveniencia, ya que las mujeres eran consideradas inferiores a los hombres y por lo tanto no podían salir del ámbito del hogar. Esta ignorancia oficial ha repercutido en una despreocupación de los poderes públicos por capacitarlas profesionalmente, condenándolas a estar relegadas a las categorías más bajas de la escala productiva, y es en este contexto donde hay que enmarcar la falta de interés por la formación profesional de las mujeres, aunque no sólo de ellas, ya que, debido a la situación social y económica del país, el desinterés por este tipo de educación fue general y afectó tanto a los hombres como a las mujeres. El cambio comienza, como hemos comentado en el párrafo anterior, a finales de los 50 y comienzos de los 60, dado que el interés por este tipo de formación fue aumentando sobre todo debido a los cambios económicos y a la necesidad de mano de obra más cualificada masculina, pero también femenina. La formación profesional, sin embargo, continuaría marcada por un sello de género, pues había pro-

<sup>5</sup> Carreño Rivero, «La España del “Nuevo Estado”: Economía, Política, sociedad y Cultura», 39.

<sup>6</sup> Carmen Agulló Díaz, «De ignorada a necesaria: la formación profesional de las mujeres en el franquismo (1936-1975)», en *Entre lo público y lo doméstico*, 45-72.

<sup>7</sup> Agulló Díaz, «De ignorada a necesaria: la formación profesional de las mujeres en el franquismo (1936-1975)», 45.

fesiones femeninas y otras masculinas, algo que sigue siendo evidente incluso en la actualidad.

En los capítulos tercero y cuarto, Sara Ramos<sup>8</sup> nos sitúa de lleno en el tema central del libro. En el primero, nos va a detallar como la SF —ya que, como hemos visto, los poderes públicos no lo harían—, llegó a asumir la tarea de reformar el campo a través de la capacitación profesional de las mujeres campesinas, tratando de divulgar la idealización de la vida en el medio rural y de fomentar la participación de la mujer en los trabajos agrícolas. La formación se estructuraba según los distintos niveles de estudios y titulación, según el lugar de realización (provincial o nacional), y el título requerido para el ingreso en la misma. Para ello creó una red de escuelas especializadas entre las que destacan las *Escuelas de Formación*, las *Escuelas del Hogar* y las *Escuelas Nacionales de Orientación Rural para la mujer*. En este escenario, en 1945 se creó en Madrid el *Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer*.

Pero el gran volumen de las iniciativas que la SF emprendió para la divulgación y capacitación agraria de las mujeres tuvo un rasgo dominante que fue la dispersión y ausencia de una sistematización clara, que llevó a una confusión en sus estructuras, límites y alcances.

En los años 60 y 70 este discurso ideológico iría debilitándose, para priorizar, como ya ponía de manifiesto Carmen Agulló en su capítulo, una formación más profesional y con un carácter más institucionalizado, y por lo tanto se fue pasando de la educación no formal al ámbito de la educación escolarizada.

Además, en los años 40, se articuló la formación profesional agropecuaria femenina, que se llevó a cabo sobre todo en las *Granjas-Escuelas* y *Centros Agrícolas*, que se consolidarían como centros de formación permanente para mujeres, con la intención de capacitar a las mujeres campesinas en la industria agropecuaria y como centros modelo de explotación rural que se extendieron por toda la geografía española. Para poder ser docentes de dichas escuelas, se creó en 1950 la *Escuela Nacional «Onésimo Redondo»*, que representó una herramienta clave para impulsar una salida profesional femenina en el ámbito rural, a través de

<sup>8</sup> Sara Ramos Zamora, «Iniciativas de educación no formal para las mujeres rurales (1939-1975)», en *Entre lo público y lo doméstico*, 73-114.

la obtención del título de *Instructora Diplomada Rural*. Posteriormente se crearía la *Escuela Nacional «Castilla»* con la misma finalidad.

En el capítulo cuarto,<sup>9</sup> nos da cuenta de la actuación de dichas *Instructoras Diplomadas Rurales*, a las que bautiza como las educadoras sociales del ámbito rural de los años 60 y 70, «no sólo por ofrecer enseñanza agropecuaria a mujeres, hombres y jóvenes de la España Rural, sino por cubrir de forma integral la dimensión social de la población campesina».<sup>10</sup>

Entre los años 50 y 70 estas instructoras rurales ejercieron su misión principalmente a través de las *Cátedras Ambulantes*, las *Granja-Escuelas* y los *Hogares Rurales*, así como en otras instituciones de promoción social, como las *Cátedras Fijas «José Antonio»*. Su actividad profesional evolucionó al ritmo de la política económica del país condicionado por el fin del aislamiento y del periodo de autarquía, produciéndose cierta liberación de la política agraria basada en la modernización de la agricultura española.

En el siguiente capítulo, Carmen Colmenar<sup>11</sup> nos informa que el objetivo del mismo es

analizar el reflejo en la prensa femenina de las acciones educativas emprendidas por las divulgadoras e instructoras rurales de la Sección Femenina, así como el resultado de tales acciones formativas en las receptoras de las mismas, las mujeres españolas de los medios rurales en la España del período franquista.<sup>12</sup>

Para ello ha analizado las revistas de las Sección Femenina: *Y. Revista de la Mujer Nacional Sindicalista*, *Medina*, *Consigna* y *Teresa*, revisando la frecuencia, el contenido, las imágenes y algunos otros aspectos de los artículos referentes al ámbito rural, específicamente aquellos referidos a la acción ejercida por las instructoras rurales y su consecuencia en las

<sup>9</sup> Sara Ramos Zamora, «La Actuación profesional de las mujeres en el ámbito rural», en *Entre lo público y lo doméstico*, 115-186.

<sup>10</sup> Ramos Zamora, «La Actuación profesional de las mujeres en el ámbito rural», 16.

<sup>11</sup> Carmen Colmenar Orzaes, «Instructoras rurales y mujeres campesinas. Su proyección en las revistas de la Sección Femenina (1940-1977)», en *Entre lo público y lo doméstico*, 187-221.

<sup>12</sup> Colmenar Orzaes, «Instructoras rurales y mujeres campesinas. Su proyección en las revistas de la Sección Femenina (1940-1977)», 187.

mujeres campesinas. Con tal fin ha considerado dos etapas que se corresponden con dos épocas del franquismo, que tienen cada una de ellas unas características y matices específicos, y que se identifican también con el discurso y la imagen, a veces contradictorios, de la SF en este periodo de tiempo.

Francisco Javier Pericacho,<sup>13</sup> en el capítulo sexto, nos da cuenta del problema del analfabetismo en España y de como en la segunda mitad de la dictadura seguía siendo un problema mucho más acentuado en las zonas rurales que en las urbanas. En 1963 da comienzo una Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de adultos por parte del Ministerio de Educación, para lo que se va a requerir la ayuda de todas las instituciones y organismos posibles. Así, en 1966 se reconoció oficialmente la labor que en este sentido venían realizando las *Cátedras Ambulantes*, de las que ya se ha hablado en los capítulos anteriores, y cincuenta de ellas pasarían a ser consideradas *Misiones Pedagógicas*. Se explica su origen, naturaleza y evolución, se expone el marco legislativo, se detalla la formación que recibían las maestras nacionales responsables de su dirección y las dificultades que surgieron y las principales críticas que recibieron, ya que «fueron acusadas de tener un carácter efímero, culturalmente aristocrático, excesivamente académico y, en definitiva, vertical, muy alejado de los problemas reales».<sup>14</sup>

En el último capítulo, Francisco Canes<sup>15</sup> ofrece un estudio descriptivo de la labor editorial de la SF y de toda la producción bibliográfica que la organización llevó a cabo tanto para la enseñanza formal, como para la no formal. También describe los procesos de edición, distribución y venta de estas publicaciones que tuvieron gran impacto social, así como los autores de las obras avaladas por el régimen. Estas publicaciones fueron aumentando desde los años 40 hasta su desaparición. Entre ellas había folletos, libros, postales, discos y revistas. En general, iban dirigidas a la formación integral de la mujer, especialmente en las dimensiones religiosa, política, social, cultural y deportiva. Gran número de ellas se dedica-

<sup>13</sup> Francisco Javier Pericacho Gómez, «Misiones pedagógicas y Cátedras Ambulantes», en *Entre lo público y lo doméstico*, 223-248.

<sup>14</sup> Pericacho Gómez, «Misiones pedagógicas y Cátedras Ambulantes», 248.

<sup>15</sup> Francisco Canes Garrido, «Publicaciones de la Sección Femenina de FET y de las JONS», en *Entre lo público y lo doméstico*, 249-292.

ron a las enseñanzas de las asignaturas de Educación Física, Formación Política y Enseñanzas del Hogar de los planes de estudio, para las que la SF preparó cuestionarios, programas y libros de texto que el Estado controló y autorizó como manuales obligatorios para la enseñanza.

En resumen, y en palabras de Sara Ramos, el libro «pretende hacer visibles los silencios de la historia respecto a estas mujeres, recuperando del olvido, sus experiencias educativas como profesionales en el mundo rural, sus relatos y en definitiva, su memoria».<sup>16</sup>

Para finalizar, creo que es un libro que nos aporta una visión bastante completa del papel que tuvo la SF en la formación de las mujeres del mundo rural, que han sido las grandes olvidadas de la historiografía, y por lo tanto en su manera de ver la vida y afrontarla, mucho más amplia de lo que a priori podríamos pensar. Además nos ayuda a entender la contradicción de la que tantas veces se ha acusado a la SF: el hecho de ser chicas independientes y formadas que iban diciéndoles a las demás mujeres que fueran dóciles y sumisas, ya que en el escenario que nos describe, convivieron dos modelos de mujer contrapuestos. Por un lado, un modelo de mujer arcaico, ama de casa, esposa y madre, pero, al mismo tiempo, todas estas enseñanzas de la SF perseguían una imagen de autonomía y autosuficiencia de las mujeres campesinas que contradecía esa defensa del discurso de domesticidad que a la vez debían propagar.

Por tanto, se trata, sin duda, de una obra muy recomendable para aquellos investigadores y profesionales interesados en la Historia de la educación de las mujeres, la historia de la educación durante el franquismo y en general en la historia de la educación en España.

Isabel Grana Gil  
*Universidad de Málaga*  
imgrana@uma.es

---

<sup>16</sup> Ramos, «Presentación», 17.





## HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS: SUJEITOS, INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS, FONTES E CONFLITOS

por SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA E GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL.  
Jundiaí: Paco Editorial, 2016, 496 páginas. ISBN: 978-85-462-0663-6.

Compreender transformações, permanências e conflitos que envolvem a história dos processos educativos implementados em áreas rurais é um dos objetivos do livro intitulado *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. Os objetivos desse livro abrangem, ainda —recorrendo a palavras das organizadoras—, aspectos relacionados a escolas rurais e práticas educativas; legislação; representações e memórias sobre a educação, a escola rural e seus sujeitos; potencialidades das memórias e da literatura como fontes de pesquisa e aprofundamento teórico-metodológico em pesquisas que demandam novas habilidades para lidar com diferentes fontes.

Esse livro, organizado por Sandra Cristina Fagundes de Lima e Gilvanice Barbosa da Silva Musial, foi lançado em 2016 pela Paco Editorial e classificado no estrato L3 do Qualis Livros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Totalizando 496 páginas e três seções —«Aqui... Minas Gerais», «Ali... Ceará, Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo» e «Em todo lugar... Mali, Portugal e Argentina»—, o livro é composto por 14 capítulos, escritos por 18 pesquisadores de diferentes Universidades, Estados e Regiões do Brasil, bem como de outros países e continentes.

São apresentados resultados principalmente de pesquisas relacionadas ao Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural da Universidade Federal de Uberlândia (Gpher/UFU) —pesquisas que contaram com financiamento da Fapemig/CNPq— e do Núcleo de Estudos e Pesquisas

em História da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Nephe/UEMG).

Gilvanice Barbosa da Silva Musial, no capítulo «A literatura como fonte para o estudo da educação das populações rurais em Minas Gerais no final do século XIX», tem por objetivo analisar as potencialidades e os limites da literatura como fonte para o estudo da educação das populações de áreas rurais e discutir as possibilidades dessa fonte para a compreensão e registro das representações sobre os espaços sociais rurais, sobre seus sujeitos e sobre seus processos educativos. A autora analisa quatro romances —«O Caboclo», «A Capital», «O Mestiço» e «Morro Velho»— do escritor sabarense Avelino Fóscolo, pois considera que esses livros permitem atingir o objetivo proposto nesse capítulo. Em relação aos espaços rurais, Fóscolo apresenta uma territorialidade marcada pela presença dos latifúndios, que congregam pequenas populações nos seus entornos, com igreja e casa de escola. Esses espaços têm por sujeitos majoritários populações escravizadas, bem como populações livres e pobres —negras, mestiças e brancas—. A educação dessas populações preteriria a escola, ocorrendo por meio do trabalho, historicamente uma forma de disciplinar os grupos subalternos. Ressalta-se que, ainda que a escola rural não seja abordada, a educação perpassa os livros analisados pela autora.

Quais as condições de funcionamento das escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais entre 1899 e 1911? Partindo desse questionamento, Josemir Almeida Barros, no capítulo «Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX», tem por objetivo analisar o funcionamento da escola pública primária em áreas rurais no que se refere aos materiais pedagógicos e à infraestrutura. O autor ressalta que os materiais pedagógicos utilizados variavam conforme as diversas reformas, porém, nem sempre chegavam às escolas rurais. Nesse período era alarmante a insuficiência de materiais pedagógicos. Além disso, nas fontes analisadas constam diversas críticas em relação à infraestrutura das escolas, característica que impactava nas condições de ensino/aprendizagem. Esse período é marcado por ausências, descaso e desleixo do Poder Público em relação à escola rural.

No capítulo «Novos tempos, discursos antigos: educação rural em Araguari na década de 1930», de autoria de Gilma Maria Rios, são analisados artigos publicados no jornal *Gazeta do Triângulo* e em algumas leis municipais sobre a questão da educação rural na localidade e no período delimitados. A autora menciona problemas recorrentes na educação rural araguarina, como por exemplo, dificuldades de acesso, longas e desconfortáveis viagens, hospedagens inadequadas e isolamento dos professores. Além disso, a educação não atingia a maioria das populações infantis em idade escolar naquela região. O Estado de Minas Gerais buscou adequar-se às inovações que estavam ocorrendo na educação, implementando, em 1906, os Grupos Escolares, cuja criação, em Araguari, ocorreu em 1908. No entanto, essas inovações não foram lineares, simultâneas e não chegaram de maneira uniforme a todas as regiões. O acesso das populações de Araguari à escola elementar foi um processo lento.

Tânia Cristina da Silveira e Cristiane Angélica Ribeiro, no capítulo «O rural e o urbano nas atas de reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (Aciub), 1933-1953», investigaram os discursos dos membros da diretoria dessa Associação, com vistas a compreender as representações e o papel das escolas e dos espaços rurais na consolidação de Uberlândia no período delimitado. A Aciub criou escolas rurais e promoveu outras «ações assistencialistas», entretanto, a promoção da educação das populações do campo despertou pouco interesse dessa entidade, o que expressa a visão dessa Associação acerca do campo, vinculado ao atraso, e da cidade, vinculada à modernização. A questão do rural era uma polêmica nessa Associação, que em 1969 passou a se chamar Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, ou seja, o rural foi preterido, em conformidade com o objetivo de modernização da cidade, modernização essa expressa na opção pela industrialização.

«Prescrevendo práticas de higiene e saúde: os diários dos clubes de saúde do curso de aperfeiçoamento para professores rurais da Fazenda do Rosário – Ibité-MG (1940-1956)» é o capítulo de autoria de Walquiria Miranda Rosa, que analisa, com base nos diários dos clubes de saúde e nas cadernetas de anotações das professoras/alunas, os cursos de aperfeiçoamento para professoras rurais, idealizados por Helena Antipoff e oferecidos, em regime de internato, na Fazenda do Rosário, entre 1948 e 1956. Um dos objetivos desse curso era o preparo das professoras rurais

para a atuação e a difusão de meios que possibilitassem a preservação da saúde delas próprias, dos estudantes e da comunidade, além de prevenir doenças, por meio da adoção de práticas de hábitos de higiene. O curso tinha como um de seus princípios o método experimental e incluía exercícios práticos no clube de saúde e no clube agrícola. Dentre as disciplinas que compunham o curso, seis eram direcionadas à formação higienista, com o objetivo de ensinar as professoras, para que elas pudessem ensinar aos estudantes, hábitos higiênicos, em consonância com debates e políticas sobre a saúde no meio rural, a partir de uma perspectiva higienista, à época, recorrente no Brasil.

Sandra Cristina Fagundes de Lima, em «O rural, o silêncio, o esquecimento e o memorialista. Uberlândia-MG, 1950-1959», tem por objetivo problematizar as representações acerca do mundo rural —seus habitantes e suas escolas— constantes nos escritos do destacado memorialista Jerônimo Arantes publicados na revista *Uberlândia Ilustrada*, entre 1950 e 1959. O texto encontra-se dividido em quatro sessões, quais sejam: a) o trabalho dos memorialistas; b) o contexto da década de 1950; c) a análise dos conteúdos desse periódico; d) o rural *na* e *para* além da revista mencionada. Esse memorialista figurou como redator e editor da *Uberlândia Ilustrada*, tendo idealizado e produzido a maioria dos textos nela publicados. As representações constituídas e disseminadas nos escritos de Jerônimo Arantes tinham perspectiva urbanocêntrica. Assim, num município majoritariamente rural e agrícola, a questão do mundo rural, de seus habitantes e de sua escola não fazia, com exceções, parte dos temas debatidos. Lima ressalta que o silêncio e os esquecimentos em relação ao mundo rural são indicativos das disputas sobre a memória/história.

Em «Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista: professoras leigas e alunos das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950-1979)», de autoria de Sandra Cristina Fagundes de Lima, Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves, o objetivo é, a partir de entrevistas com 17 pessoas, apresentar memórias e histórias, constituídas principalmente por professoras e estudantes, sobre as práticas e o cotidiano nas instituições rurais de ensino no município de Uberlândia, de 1950 a 1979. Com base no conteúdo das entrevistas e dos demais documentos analisados, as autoras estabeleceram sete categorias para analisar as seguintes questões: 1) Perfil, Ingresso na docência/escola e

Formação; 2) Condições de trabalho; 3) Espaços e Tempos escolares; 4) Cultura material e Práticas; 5) Sociabilidade; 6) Significados da escola; 7) Avaliação do trabalho desenvolvido. As autoras chamam a atenção para a questão das representações equivocadas acerca da escola localizada em áreas rurais, bem como para a questão das professoras leigas e dos estudantes dessas escolas que, para as autoras, numa perspectiva cer-teaniana, precisam ser entendidos como «poetas de seus negócios» e «inventores de trilhas na selva da racionalidade funcionalista».

No capítulo «Vínculos familiares e comunitários na construção social dos professores leigos no meio rural», Fábio Garcez de Carvalho analisa a trajetória dos professores leigos rurais no processo de institucionalização da profissão docente em áreas rurais, considerando contextos e sujeitos do município de Icapuí (CE), no período de 1940 a 2000. Nessas áreas, desprovidas de agências educativas formadoras de professores, predominavam as escolas domésticas, instaladas em residências e comumente dotadas de professores leigos. O autor aponta o apoio das famílias na implementação, na manutenção e no funcionamento das escolas domésticas, marcadas pela precariedade de infraestrutura e de materiais. Carvalho infere que a trajetória dos professores na área rural em questão foi construída nas escolas domésticas e ressalta a importância dos professores leigos para manutenção dessas escolas, «que teimavam em sobreviver em meio as carências» de diversas ordens.

José Edimar de Souza e Luciane Sgarbi Grazziotin, em «Processos de institucionalização de escolas públicas no meio rural. Novo Hamburgo-RS (1824-1939)», têm por objetivo, por meio de análise longitudinal em perspectiva historiográfica, registrar o processo de institucionalização da escola pública primária em Lomba Grande, um bairro rural de Novo Hamburgo, de forma a possibilitar o conhecimento do espaço e do tempo de implementação da escola nessa localidade. A história da escola em Lomba Grande está diretamente associada à história da imigração e da colonização do Estado do Rio Grande do Sul, bem como à história da comunidade evangélica luterana. A comunidade de Lomba Grande, desde seu início, reconhecia a importância da educação e criou formas de ensinar, de educar e de transmitir princípios considerados importantes para a formação das crianças. Os autores destacam, ainda, que nessa

região as escolas, inicialmente particulares e de matiz religiosa, foram paulatinamente substituídas por escolas públicas «de improviso».

No capítulo denominado «Entre mangueiras e coqueiros: Grupo Escolar Dom Malan e a política nacional de educação rural (1949-1953)», Virgínia Pereira de Ávila, tem por objetivo reconstruir a história da primeira escola pública estadual (graduada) de Petrolina (PE), qual seja, o Grupo Escolar Dom Malan. Analisando a planta arquitetônica, datada de 1953, Ávila aponta que se trata de uma construção que previa, para a área externa, espaços para pomar, horta e outras atividades tipicamente agrícolas. A autora discorre sobre aspectos da história da educação em âmbito nacional, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento para o Ensino Primário e a importante atuação do professor Robert King Hall. Esse Grupo destacou-se na alfabetização de crianças e adolescentes de Petrolina e imediações. A autora aponta a consonância entre a arquitetura desse Grupo Escolar e o anseio da cidade em se tornar vanguarda de desenvolvimento no semiárido nordestino.

Rosa Fátima de Souza e Kamila Cristina Evaristo Leite, no capítulo intitulado «Prescrições para a prática docente: estratégias de uniformização do ensino primário nas escolas isoladas paulistas (Rio Claro, 1946-1966)», têm por objetivo contribuir para o avanço da produção de conhecimento sobre a formação de professores rurais. Para isso, as autoras analisam um total de 134 atas de reuniões pedagógicas dos professores das escolas isoladas localizadas em Rio Claro (SP). Segundo Souza e Leite, entre 1930 e 1960, as reuniões pedagógicas desempenharam importante papel, em especial no que se refere à prescrição de práticas educativas, de formação de professores e de tentativa de uniformização do ensino primário, pois nessas reuniões ocorriam, entre outras atividades, a tentativa de moldar, não sem resistências, as condutas do professorado. Assim, essas reuniões configuraram-se como importantes contribuições no processo de profissionalização do magistério de Rio Claro.

Anne-Marie Chartier, em «A infância de Hampâté Bâ, da escola corânica à escola dos colonos», analisa as memórias de Amadou Hampâté Bâ, que visa retratar as narrativas da sua infância, especialmente no que se refere aos aspectos educacionais, desafios e estranhamentos entre a cultura e a educação de seu povo e a educação propiciada na «escola dos brancos», isto é, dos colonizadores. O texto instiga a reflexões sobre



a questão de diversas concepções de educação, significativamente divergentes entre si, em especial no que se refere à ênfase na oralidade ou na escrita, assim como às diferentes dinâmicas da «escola dos brancos», da «escola corânica» e da escola da vida. Dentre os apontamentos apresentados por Chartier destacam-se: a) a importância de se historicizar as análises sobre o sucesso e o fracasso escolar e a relação entre os níveis de estudos e os indicadores de futuras posições sociais; as memórias de Hampâté Bâ contribuem para a problematização dessas questões, em especial, no local e no período abordados; b) a relação de forças entre colonizadores e colonizados e o papel ambivalente da escola nessa relação; c) a questão da *lucidez*, haja vista que o mundo a partir e sobre o qual Hampâté Bâ escreve a sua própria história foi destruído, não pela colonização, mas pela Primeira Guerra Mundial e seus desdobramentos em diversos aspectos da vida, tanto individual quanto coletivamente.

«Escolas rurais na 1.<sup>a</sup> República Portuguesa (1910-1926). Inquéritos exploratórios», de autoria de José António Afonso, aborda os impasses e constrangimentos enfrentados pelas escolas em áreas rurais durante a 1.<sup>a</sup> República em Portugal e apresenta notas sobre temáticas debatidas, à época, nesse país. Entre essas temáticas estão: a centralidade da educação no discurso republicano; o dilema sobre a *tendência* agrícola ou industrial desse país; a questão do urbanismo; o problema da emigração e o grau de instrução dos emigrantes; a questão do território e do desenvolvimento local; os altos índices de analfabetismo; a visão idealizada do rural; a evasão de alunos devido à necessidade de trabalhar para ajudar a família; o dever «moral» do professor para com a higiene e a saúde; o debate sobre a especificidade de programas de ensino adaptados para as escolas rurais; a precariedade dos edifícios, dos mobiliários e dos materiais escolares; o método de ensino João de Deus; a defesa, por alguns setores, de uma escola regionalista (adaptada às necessidades regionais); a questão do ensino noturno; os salários em atraso; a escassez e o fechamento de escolas. Para Afonso, em Portugal, não teriam existido escolas rurais, «mas singelamente escolas em espaço rural».

Elisa Cragolino, em «Las escuelas primarias en el campo tulumano. Historias de construcción, apropiaciones y disputas en el norte de Córdoba (Argentina)», aborda, interdisciplinarmente e a partir das perspectivas das famílias campesinas, a questão dos processos de construção e

de apropriação de escolas primárias rurais no norte da província de Córdoba, durante todo o século XX. A autora tem por objetivo compreender o envolvimento dessas famílias com a escola, inclusive no que se refere a aspectos, tais como, aceitação, resistência, negociação, tensões e diversidades de interesses, bem como relações de poder e de classe presentes nas comunidades. Cragnolino entende as escolas rurais como espaços de relações sociais amplas, para além da aprendizagem escolar. A autora destaca, também, a representação da escola rural como «pobre escuela rural» e a necessidade de se registrar o empenho da comunidade estudada na luta pela educação das crianças, inclusive com a manutenção financeira da escola. Cragnolino registra, ainda, a luta contra o fechamento e pelo direito das comunidades a terem escolas, independentemente da quantidade de estudantes, pois, como ressaltado por um camponês em seu depoimento, «si la escuela se cierra este lugar se muere».

Considera-se, portanto, que o livro apresenta dados de pesquisas inéditas e contribui, assim, para o preenchimento de lacunas existentes na história da educação rural, como apontam diversos autores. Trata-se de uma temática relevante e polêmica, tanto na perspectiva da história do tempo passado quanto na da história do tempo presente. Indicativos disso são as iniciativas, as disputas e os debates acerca da educação e das políticas educacionais destinadas aos povos do campo, em especial em eventos nacionais ou internacionais da História da Educação ou da Educação do Campo. Ainda no que tange à relevância, é importante reiterar que embora tenham desempenhado papel fundamental na alfabetização da ampla maioria das populações brasileiras, mais especificamente das crianças, as escolas rurais foram, segundo as organizadoras do livro, relegadas a um segundo plano.

Estudar as histórias e as memórias da escolarização de diferentes áreas rurais, bem como seus sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos é importante para conhecer o processo histórico e as razões da atual configuração da educação escolar propiciada aos povos do campo, tanto no Brasil quanto noutros países. Pelo fato de apresentar dados de diferentes momentos históricos e localidades, o livro propicia dados e contribui, também, para estudos em perspectivas da história comparada.

Sem desconsiderar as especificidades em termos de, dentre outros fatores, sociedades, regiões, países, continentes, culturas e momentos

históricos abordados no livro, constata-se, para além das diferenças, diversas proximidades em termos de restrição, negação ou retrocessos no direito à educação, especialmente no que se refere à não abertura ou ao fechamento de escolas; aos estigmas em relação ao campo, suas populações, seus modos de vida ou culturas; a permanências históricas, tais como, morosidade, incipiência, descontinuidade e precariedade da educação escolar propiciada pelo Estado às populações de áreas rurais: *Aqui...*, *Ali...* e *Em todo lugar...*

Agnes Iara Domingos Moraes  
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências (Brasil)  
agnesmoraes2012@gmail.com



## I CONTADINI A SCUOLA. LA SCUOLA RURALE IN ITALIA DALL'UNITÀ ALLA CADUTA DEL FASCISMO

por LUCA MONTECCHI. Macerata, Eum, 2015, 359 páginas. ISBN: 978-88-6056-440-5.

### IL QUADRO STORIOGRAFICO

La Biblioteca «History of Education & Children's Literature», la collana diretta da Roberto Sani e Anna Ascenzi per la EUM di Macerata, a distanza di pochi anni dalla pubblicazione del testo dal titolo *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento* fa posto a un altro pregevole volume di Luca Montecchi sul tema dell'istruzione rurale. Il giovane studioso continua pertanto la narrazione avviata col primo lavoro approfondendo il tema dell'istruzione elementare di tipo rurale in Italia tra Otto e Novecento nella sua dimensione nazionale, aggiungendo così un altro interessante e importante capitolo alla storia dell'istruzione in Italia, che viene a colmare ulteriormente la lacuna presente all'interno della produzione scientifica storico-scolastica italiana sul tema. Il testo di Montecchi, infatti, offre uno studio organico sul tema dell'istruzione elementare rurale tra Otto e Novecento in Italia, votata all'alfabetizzazione e alla prima socializzazione dei figli delle popolazioni rurali italiane, che non va confusa con l'istruzione agraria, destinata alla formazione professionale dei proprietari terrieri, dei contadini e dei tecnici al fine di sostenere l'agricoltura per lo sviluppo economico del paese. Tra le due forme di istruzione è senz'altro la prima ad aver sofferto maggiormente della disattenzione della comunità scientifica. Mentre, infatti, l'istruzione agraria di tipo professionale nell'ultimo ventennio è stata oggetto di una seria rivalutazione da parte degli storici dell'economia e dell'agricoltura —che hanno cercato di individuare le relazioni tra la diffusione del sapere agronomico e i processi di sviluppo economico— quella elementare di tipo rurale è stata vittima di una disattenzione generaliz-

zata che ha coinvolto anche gli storici della scuola.<sup>1</sup> Non a caso l'autore prende in prestito dalle battaglierie riviste magistrali attive tra Otto e Novecento l'espressione la «Cenerentola dell'istruzione elementare» per definire questo segmento dell'educazione di Stato che, come nell'omonima favola, è stata sempre contraddistinta da un'esistenza fatta di stenti e di emarginazione, destinataria di poche attenzioni quando era attiva e anche dopo aver chiuso i battenti. Alla base di tale disattenzione e disaffezione risiedeva la sostanziale ostilità che le classi dirigenti, che si alternarono dall'unificazione nazionale alla caduta del regime fascista, mostrarono verso il miglioramento delle condizioni morali e culturali delle popolazioni rurali, espressione di quello che Raffaele Rossi definiva il «pregiudizio anticontadino»<sup>2</sup> che ha caratterizzato non poco l'immaginario e la mentalità delle élite al vertice della scala sociale. Montecchi spiega così tale fenomeno:

La scuola rurale pensata per i contadini in questo periodo è quindi un luogo di formazione di bassissimo livello, che pensa a conferire all'allievo quel corredo minimo di nozioni che gli servono a malapena a leggere, scrivere e far di conto. È esclusa da questa prospettiva ogni benché minima volontà di far crescere nell'alunno una coscienza di uomo e di cittadino, titolare di diritti e di doveri. Al giovanissimo contadino viene insegnato che la campagna è il luogo più bello in cui vivere, a stretto contatto con la natura e con i suoi ritmi, lontana dalla città corruttrice dei costumi e regno dei vizi. Egli deve amare intensamente la terra poiché uno degli obiettivi che la classe dirigente si pone è quello di «legare i contadini alla terra», di non disaffezionarli ad essa, di impedire loro di abbandonarla sotto la spinta dei fenomeni sociali quali l'urbanesimo e la ricerca di migliori condizioni di vita nelle città. È questo un elemento di assoluta continuità che percorre tutta la storia

<sup>1</sup> Tra i lavori che hanno indagato il tema dell'istruzione agraria si segnala quello di Rossano Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura: istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento* (Milano: Franco Angeli, 2008). Un primo studio di ambito storico-educativo sulle scuole pratiche di agricoltura nell'Ottocento è stato affrontato da Florindo Palladino in un volume pubblicato sempre per la collana EUM. Cfr. Florindo Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario: Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)* (Macerata: Eum, 2015).

<sup>2</sup> Raffaele Rossi, *Volevamo scalare il cielo. Il Novecento dai luoghi della memoria* (Perugia: Era Nuova, 1999), 105-106.

italiana dall'unificazione nazionale del 1861 fino alla seconda guerra mondiale.<sup>3</sup>

Tale disagio si rifletteva anche nel diffuso mancato riconoscimento di una specificità scientifica a questo tipo di scuole, fatte rientrare sotto la generica categoria di «istruzione popolare», sotto la quale confluiva tutta l'istruzione dei ceti popolari delle campagne e delle città. L'autore afferma:

Salvo delle eccezioni, infatti, gli studi storici non hanno pienamente riconosciuto alle scuole rurali le proprie specificità rispetto alle scuole urbane, tanto che a partire degli anni Cinquanta si è parlato quasi sempre di “istruzione popolare”, usando cioè una categoria omnicomprensiva sotto la quale è confluita indistintamente la scuola per i ceti popolari della campagna e quelli per i ceti popolari della città.<sup>4</sup>

Malgrado non siano mancati negli ultimi decenni lavori anche di qualità che hanno attribuito al tema una propria specificità, va rilevato come questi non abbiano avuto la forza di inquadrarlo in un contesto ampio di respiro nazionale e lungo un arco temporale esteso come quello preso in esame dal giovane studioso. Spesso, infatti, si tratta di studi che si sono concentrati sull'analisi di alcuni aspetti della questione, come la ricostruzione dei profili di alcuni personaggi o di singole esperienze di vita di scuola rurale. Tale situazione emerge, infatti, dalla veloce ma esaustiva ricognizione fatta dall'autore che restituisce un quadro aggiornato della produzione scientifica sull'argomento. Il primo riferimento corre al lavoro di Giacomo Cives sull'Ente nazionale di cultura del 1967 a cui hanno fatto seguito quelli basati sullo studio di materiale d'archivio, tra cui quello di Giovanna Alatri incentrato sulle scuole rurali dell'Agro romano che ha restituito, tra l'altro, un'interessante biografia di uno dei suoi principali promotori, Alessandro Marcucci, oppure quello di Maddalena Rossi, dedicato all'opera del Gruppo d'azione per le scuole del popolo, l'associazione milanese nata per fornire assistenza materiale e morale agli inse-

<sup>3</sup> Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo* (Macerata: Eum, 2015), 349-350.

<sup>4</sup> Montecchi, *I contadini a scuola*, 10.



gnanti delle scuole più disagiate e successivamente delegata dallo Stato a gestire le scuole rurali uniche della Lombardia.<sup>5</sup>

## UN'APPREZZABILE OPERAZIONE DI SCAVO DOCUMENTARIO

Chi si è imbattuto o accostato finora al tema dell'istruzione elementare nelle campagne riconosce con una certa immediatezza nel testo di Montecchi un riferimento prezioso per la comprensione delle vicende nazionali e delle dinamiche culturali e politiche ad esse connesse nel periodo analizzato, nonché uno strumento di lavoro irrinunciabile per orientarsi all'interno della miriade di provvedimenti emanati in materia dalla politica scolastica nazionale, che l'autore ha rintracciato e ordinato meticolosamente. Un'operazione di comprensione e di riordino lunga e laboriosa, resa possibile grazie alla lettura di un ampio e originale *corpus* documentario che comprende materiale a stampa come monografie e periodici, e documenti d'archivio, di cui molti inediti, recuperati presso i numerosi archivi presenti perlopiù sul territorio nazionale. La qualità, la quantità, la varietà e l'originalità delle fonti utilizzate costituiscono senz'altro uno dei punti di forza di questo lavoro. Sicuramente degno di nota, infatti, risulta lo scavo documentario condotto dallo studioso negli archivi e in numerose biblioteche, attraverso un itinerario di ricerca tracciato lungo le città di Roma, Firenze, Lari, Impruneta, Solomeo di Corciano, Milano, Bologna, Venezia, e Ginevra.<sup>6</sup>

I dati rintracciati presso gli archivi maggiori come quello Centrale dello Stato di Roma o quello di Stato di Firenze sono stati intrecciati con quelli recuperati presso quelli degli enti di cultura delegati alla gestione delle scuole rurali durante il periodo fascista, come l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia di Roma o la Società Umanitaria di Milano, e con le notizie reperite all'interno dei fondi presenti negli archivi minori relativi ai personaggi del mondo educativo e politico dell'epoca che tanta parte ebbero nell'evoluzione delle vicende di questo

<sup>5</sup> Giacomo Cives, *L'attività dell'Ente di cultura*, in Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative (Firenze: La Nuova Italia, 1967); Giovanna Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)* (Milano: Unicopli, 2006); Maddalena Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano (1914-1941)* (Brescia: La Scuola, 2004).

<sup>6</sup> L'elenco completo degli archivi e delle biblioteche consultate è disponibile in Montecchi, *I contadini a scuola*, 17.

settore dell'istruzione elementare, *in primis*, Giuseppe Lombardo Radice (Archivio «Giuseppe Lombardo Radice» di Firenze e Archivio «Giuseppe Lombardo Radice» di Roma), e in secondo luogo i promotori di esperienze educative di tipo rurale innovative come Felice Socciarelli (Roma) e Maria Maltoni (Impruneta), i baroni Franchetti (Roma), al quale l'autore ha dedicato specifici approfondimenti nella seconda parte del volume.

### UNA VISIONE GLOBALE E NON PARCELLIZZATA DELL'EVOLUZIONE DELLA STORIA DELLA SCUOLA RURALE IN ITALIA

Il risultato di tale metodologia di lavoro è una narrazione armonica su più livelli che si svolge all'interno di un contesto culturale, pedagogico, sociale e politico del lungo periodo analizzato, sapientemente ricostruito. L'autore per ogni stagione storica individua con precisione le esatte coordinate culturali, sociali e politiche del contesto socio-culturale e politico di riferimento, soffermandosi sui passaggi più significativi intrapresi dalla politica nazionale in favore delle scuole di campagna e focalizzando l'attenzione sui temi cruciali della questione: la formazione e le condizioni di vita dei maestri; l'avocazione delle scuole allo Stato; il rinnovamento della didattica dettato dalle correnti del positivismo, dell'idealismo e poi, dell'attivismo; l'introduzione del lavoro manuale e dei campicelli scolastici; il ruolo delle associazioni private per l'istruzione popolare e rurale, e degli enti delegati di cultura e poi dell'Opera Nazionale Balilla durante il regime fascista.

Il risultato finale è un quadro composito ed esauriente che riesce a restituire una visione globale e non parcellizzata di un segmento della storia della scuola nazionale quale è, per l'appunto la scuola rurale, riuscendo a ricostruire puntualmente il dibattito sul tipo di istruzione da offrire ai giovani contadini e sull'idea di scuola rurale, la cui definizione, come afferma l'autore, «è soggetta a mutare nel passaggio dall'Unità all'età liberale fino al fascismo». Lungo tale *excursus* storico Montecchi registra le variazioni del grado di interesse e della qualità delle iniziative intraprese in favore della scuola rurale dalla politica nazionale e dalle iniziative filantropiche di tipo privato, offrendo, tra le altre cose, «un osservatorio particolare e fortunato quale è stata la scuola rurale» dal quale leggere puntualmente «le trasformazioni di

ordine sociale, politico ed economico che hanno investito le campagne italiane negli ultimi cento anni».

## LA STRUTTURA DEL TESTO

Funzionale al raggiungimento di tale risultato è stata la scelta di organizzare il testo in due parti, ciascuna dedicata all'approfondimento della storia in generale della scuola rurale nel contesto nazionale nel periodo analizzato, e di alcune esperienze educative applicate nei contesti rurali, nate su iniziativa di personaggi illuminati dell'epoca. La prima parte, dal titolo «Scuola e campagne nell'Italia tra Otto e Novecento», attraverso i suoi tre capitoli ripercorre la storia della scuola rurale nel lungo periodo compreso dall'età giolittiana alla fine del regime dittatoriale, evidenziando gli interventi più significativi adottati nel corso del tempo dalla politica scolastica nazionale, come pure i momenti salienti del processo di valorizzazione dell'educazione elementare dei figli dei contadini che conobbe un'accelerazione solo a partire dagli anni Venti del Novecento, soprattutto in seguito al convegno tenutosi a Roma nel 1919 dal titolo «Le più urgenti necessità per l'istruzione e l'educazione popolare» destinato a diventare «il principale punto di coagulo del vasto movimento di riforma della scuola rurale». <sup>7</sup> I fattori di accelerazione in tale processo sono senza dubbio da rintracciarsi nel movimento di rivalutazione della scuola rurale nato negli anni dominati dall'idealismo pedagogico, di cui l'esponente principale fu Giuseppe Lombardo Radice, e nel dato che vede il regime individuare in queste scuole il veicolo preferenziale di propaganda politica, nella quale aveva un peso importante il valore della ruralità, ritenuto utile per contrastare l'urbanesimo e garantire il mantenimento dell'ordine sociale costituito. Motivi che spinsero il regime a investire gran parte delle sue forze nelle campagne, portando il processo di affermazione dell'istruzione rurale a livelli mai toccati prima, raggiungendo il suo apice sotto il dicastero di Carlo Bottai.

## GIUSEPPE LOMBARDO RADICE

La voce principale della narrazione relativa alle vicende comprese tra gli anni Venti e Trenta del Novecento è senz'altro quella di Giuseppe

<sup>7</sup> Montecchi, *I contadini a scuola*, 72.

Lombardo Radice che rappresenta l'esponente maggiore di quel movimento pedagogico di matrice idealista che identificava nella campagna il luogo ideale nel quale svolgere l'educazione dei fanciulli in armonia e serenità ed in cui lo spirito potesse svolgersi liberamente, sviluppandosi umanamente. Una visione che grazie all'autorevolezza e al ruolo politico e culturale che rivestiva Radice, contribuì a fare dell'istruzione rurale una questione che riguardava tutti, indistintamente dal luogo in cui si faceva scuola. Fu soprattutto dopo la pubblicazione dei suoi due scritti, *Lezioni di didattica* e *Athena Fanciulla*, dati alle stampe rispettivamente nel 1913 e nel 1925, che nella comunità politica e scientifica di ambito educativo si innalzò il livello di attenzione attorno alla scuola rurale che cominciò a diventare un vero *topos* nella riflessione pedagogica italiana. Tale concezione si manifestò anche nei programmi varati nel 1923 da Radice per la riforma della scuola prevista da Giovanni Gentile. In essi Radice riversò le indicazioni e gli strumenti pedagogici di cui era venuto a conoscenza nelle scuole rurali modello che aveva visitato, di cui Montecchi offre un'ampia e specifica trattazione nella seconda parte del lavoro dal titolo «“Dalle stalle alle stelle”: come la scuola rurale diventa un mito pedagogico». L'autore concentra la sua attenzione sulla descrizione di quattro esperienze di istruzione rurale che, in virtù degli originali metodi didattici seguiti, si distinsero nel quadro della pedagogia italiana della prima metà del secolo, tanto da assumere i contorni di vere e proprie scuole modello e addirittura di «miti pedagogici». Fu a partire da questo momento che le scuole rurali, più di quelle scuole urbane, sembrarono essere maggiormente esposte ad essere elevate a modelli pedagogici da imitare e da seguire. L'autore mette a frutto al meglio la documentazione reperita per tracciare il profilo di tali esperienze a ciascuna delle quali dedica uno specifico capitolo: alla scuola della Montesca fondata dai baroni Franchetti, alle Colonie dei Giovani Lavoratori create da David Levi Morenos, alla scuola di Mezzaselve del maestro Felice Socciarelli e alla scuola di San Gersolè della maestra Maria Maltoni. Il *focus* di indagine su tali esperienze educative, come pure quello sulle iniziative intraprese dalla politica scolastica nazionale soprattutto in epoca fascista in favore delle scuole elementari di campagna, scardina il pregiudizio nei confronti delle scuole di campagna riferibile alle varie testimonianze arrivate sino a noi, come pure al processo di declassamento dell'istruzione dei

contadini rispetto a quella urbana condotto da parte della stessa legislazione scolastica.

La serie delle argomentazioni fin qui esposte e la bontà del lavoro nel suo complesso portano a considerare il testo di Montecchi a buon titolo come atteso e rilevante nella biblioteca della storiografia scolastico-educativa italiana.

Valeria Viola  
Università degli Studi del Molise  
valeria.viola@unimol.it

## ESCOLAS RURAIS NA 1.<sup>a</sup> REPÚBLICA PORTUGUESA (1910–1926): DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A PERIFERIA

por JOSÉ ANTÓNIO AFONSO. Santo Tirso, WHITEBOOKS, 2016, 122 páginas.  
ISBN: 978-989-8765-47-5.

No artigo «A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objeto de estudo», Rui Canário ressaltava a tímida produção científica verificada em Portugal acerca das escolas primárias no meio rural. Segundo o autor, para superar tal deficiência tratava-se de transformar o objeto social, as escolas existentes no mundo rural, em objeto de estudo.<sup>1</sup> Dezessete anos transcorreram dessa publicação e hoje, ainda que sem ter acesso a números precisos, mas contando já com algumas referências,<sup>2</sup> pode-se inferir que a história das escolas em meio rural tem recebido uma maior atenção dos pesquisadores portugueses que, gradativamente, se debruçam sobre os documentos dos arquivos com o intento de apreender o passado dessas instituições e compor quadros explicativos que deem conta de sua complexidade.

<sup>1</sup> Rui Canário, «A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objeto de estudo», *Educação, Sociedade & Culturas*, 14 (2000): 121-139, consulta em 07 de agosto de 2017, URL: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf>.

<sup>2</sup> Abílio Amiguiinho, «Educação e Mundo Rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa», *Educação, Sociedade & Culturas*, 20 (2003): 9-42, consulta em 07 de agosto de 2017, URL: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-1.pdf>. Áurea Adão, «A Escola em Meio rural no Portugal dos Primeiros Anos do Estado Novo. A Formação dos seus Professores no(s) Discurso(s) do poder Político», em *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*, ed. Flávia O.C. Werle (Ijuí: UNIJUÍ, 2007), 269-294. Ernesto C. Martins, «A Memória Histórica dos Edifícios Escolares no Portugal Rural a arquitetura escolar das escolas primárias na Beira Interior», em *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*, ed. Flávia O.C. Werle (Ijuí: UNIJUÍ, 2007), 295-334. Maria Isabel Aleixo e Maria do Ceu Alves, «A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, através da produção escrita dos alunos, de 1956 a 1960», em *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*, ed. Flávia O.C. Werle (Ijuí: UNIJUÍ, 2007), 335-369.

O livro ora publicado por Afonso, *Escolas Rurais na 1.ª República Portuguesa (1910 – 1926): discursos e representações sobre a periferia*, situa-se, portanto, nesse contexto de construção da história das escolas em meio rural como objeto de estudo. Esta obra amplia não só a compreensão do fenómeno histórico-pedagógico-social que constituiu tais escolas, mas, sobretudo, apresenta um profícuo percurso teórico metodológico capaz de inspirar outros estudos sobre a mesma temática. Nesse sentido, ao empregar uma variedade de fontes de pesquisa (revistas pedagógicas, jornais, diários da Assembleia Nacional Constituinte, legislação diversa, fotografias, narrativas autobiográficas e inquéritos) e interrogá-las com acentuado rigor no método e acurado princípio problematizador, Afonso, além de contribuir para a compreensão do fenómeno escolar que teve lugar no mundo rural, abre portas para novas pesquisas.

O livro em questão compõe-se de 122 páginas, sendo algumas ilustradas com fotografias de escolas rurais, e divide-se em três capítulos, os quais são denominados, respectivamente: «Ruturas políticas e continuidades culturais», «A Escola Republicana – um projeto integrador» e «A descoberta do povo – um universo pedagógico a construir (contrastes e quotidianos)». Perpassa os três capítulos a preocupação do autor em apreender o fenómeno das escolas primárias em meio rural numa dimensão ampliada, ou, nas suas próprias palavras, em compreendê-lo como «um problema poliédrico na muito delicada articulação das dimensões política, social, cultural, económica e pedagógica, como tensão entre a modernidade e a tradição» (p. 15). Com efeito, a obra caracteriza-se por abordar a história das escolas rurais a partir de uma análise que incide sobre a legislação que teve o intento de normatizar essas instituições, as disputas políticas em torno dos projetos de mudanças para tais escolas, aspectos de seu cotidiano e representações. Com essa perspectiva analítica o autor problematiza e alinhava todas as dimensões aludidas.

No primeiro capítulo «Ruturas políticas e continuidades culturais», Afonso deslinda os fios da trama sócio-política em Portugal e apresenta aos leitores uma análise multifacetada da economia, sociedade, política e cultura na Primeira República naquele País (1910-1926). Partindo de uma diversidade de fontes, dentre as quais se incluem a imprensa periódica, atas do legislativo e iconografia, o autor monta o palco onde se desenrolou o *dilema republicano* —qual seja: «como fundir a industriali-



zação com a ancestralidade e as rotinas rurais?» (p. 103)— e nele situa o papel destinado à escola primária rural.

A partir de uma discussão assentada em dados estatísticos e análises qualitativas, o autor, ao mesmo tempo em que apresenta o contexto político português, constrói o alicerce para situar a problemática que subjaz ao mundo rural e às escolas aí instaladas. Produz, por conseguinte, a narrativa para se compreender não só as condições didático-estruturais das escolas rurais, mas, sobretudo, para situar tais instituições na conflituosa utopia republicana perpassada por projetos em disputa. Decorre daí que a própria questão: «Portugal deve preparar-se para ser um país agrícola ou industrial» (p. 21) expressa os termos e os limites de tal utopia.

A discussão do capítulo II, «A Escola Republicana – um projeto integrador», inicia-se pelas contradições e pelos limites que foram inerentes ao projeto unificador que pretendia implantar a República e analisa as reverberações dessas disputas na organização da escola primária em meio rural. Resultado da herança monárquica, segundo os arautos da República, o alto índice de analfabetismo no país permanece sendo um desafio aos políticos dos quais se esperava uma célere solução. Apresentando uma carência evidenciada de escolas, o meio rural demandava do projeto republicano soluções urgentes para o ingresso no país na propalada modernidade na qual não cabiam os analfabetos, uma vez que «a educação, semanticamente conotada como regeneração, alavancaria o povo para um futuro singular» (p. 38). Nesse contexto, em que se fazia necessário transpor a utopia e mirar a realidade, a República começa a adentrar o meio rural; processo analisado pelo autor com muita propriedade, uma vez que apresenta ao leitor as contradições que extrapolam o binômio rural x urbano e se instalam no âmbito mesmo do rural.

Imageticamente é um processo ambivalente. Por um lado, opera-se o reforço dos valores como a terra, a tradição, a autenticidade, a cultura —ficcionalizados na sua folclorização—, reproduzindo-se um idílico bucolismo [...]. Por outro lado, não se podendo elidir a complexidade do mundo rural, o conflito social é naturalizado pelo ancestral *continuum* da bipolaridade entre ricos e pobres, características das comunidades rurais, o que implica a construção cultural de um rural sem qualquer reconheci-

mento identitário (individual ou coletivo), de que as conotações de ignorante ou egoísta, podem servir de exemplo (p. 39).

Equilibrando-se, pois, nessa ambivalência, o projeto republicano encontra nas denominadas *Escolas Móveis* o paliativo para sanar o problema da escolarização para as populações rurais, uma vez que «assumiram uma dupla função: alfabetizar e escolarizar [...], em meio rural» (p. 44). De acordo com o autor, a despeito dos equívocos, da escassez de recursos e da ineficiência do funcionamento, tais escolas contribuíram para minorar as taxas de analfabetismo. Todavia as Escolas Móveis ainda que tenham contribuído para a escolarização primária das populações isoladas não se apresentavam como solução definitiva para transformar a utopia em algum projeto escolar verdadeiramente republicano. Nesse sentido, os representantes políticos debatiam no parlamento qual modelo de escola primária deveria ser implantado; havia, por exemplo, aqueles defensores de uma escola que oferecesse aos populares um ensino técnico e utilitário. No caso específico das escolas rurais, defendia-se uma educação que preparasse o aluno para trabalhar no campo, contudo para atingir tal propósito a escola deveria ser transformada, o que efetivamente não se realizou.

Finalizando o segundo capítulo, Afonso discute alguns dados relacionados à educação escolar extraídos de um Inquérito à vida nacional publicado na revista *A Vida Portuguesa*. Ao selecionar deste documento os aspectos concernentes à caracterização do aluno português e aos «males do nosso ensino», o autor constrói um quadro multifacetado da escola primária e, segundo as respostas apresentadas às questões que compõem tal inquérito, caracteriza antropológica e sociologicamente alunos e professores, detalha a escassez de recursos didáticos, bem como as deficiências da infraestrutura e da arquitetura escolar. A realidade da escola instalada em meio rural emerge daí com detalhes que permitem vê-la microscopicamente e apreender o seu cotidiano pleno de problemas.

«A descoberta do povo – um universo pedagógico a construir (contrastes e quotidianos)» é o título do último capítulo do livro no qual o autor, a partir da imprensa e das narrativas de professores e de um inspetor, reconstrói com detalhes o cotidiano das escolas em meio rural. Afonso recupera o papel significativo que a iniciativa particular desem-

penhou na promoção daquela escola por meio da ação dos «beneméritos da educação», ou também conhecidos como os «amigos da educação». Por meio da construção de edifícios escolares, da aquisição de mobiliário e da oferta de materiais didáticos alguns cidadãos envidaram esforços para que a escola se tornasse realidade em muitas localidades rurais e registraram os seus nomes na galeria dos benfeitores da educação. Com isso denotavam o compromisso cívico assumido com a construção do projeto republicano; fato que não passava despercebido na sociedade, como assinalou Afonso: «A institucionalização de uma prática, com espessura na sociedade, é o explícito reconhecimento que os “beneméritos da educação” ou os “amigos da educação” revelavam um exemplar “espírito patriótico” ao fomentarem a construção de muitos edifícios escolares» (p. 79).

Se os amigos da educação contribuíram para tornar realidade a instalação de muitas escolas em meio rural e com isso minoraram o problema do analfabetismo, os professores que ali atuaram foram os responsáveis por fazê-las funcionar, ainda que tipificadas pela rusticidade de métodos e de meios. Partindo, não exclusivamente, mas, sobretudo, das *Notas dum Inspector Escolar* e da narrativa autobiográfica do professor Joaquim Dória, Afonso constrói um relato vivo, agudo e sensível do cotidiano miserável das escolas em meio rural e analisa as condições de trabalho nas quais estavam imersos os seus professores:

É, certamente, um quadro terrível que muitíssimos professores primários, pelas suas qualidades humanas (condição fundamental para a Educação Nova) e profissionais —ultrapassando as limitações das conjunturas políticas— souberam (com imaginação e esforço) perceber o meio onde trabalhavam por práticas educativas com amplitude comunitária (p. 94).

Conferir, neste terceiro capítulo, visibilidade aos professores, discutir as suas condições de trabalho e, por conseguinte, ressaltar as suas contribuições para a história da educação em meio rural no Portugal das primeiras décadas do século republicano constitui-se numa contribuição indelével deste livro para a historiografia da educação de modo geral e, em particular, para a historiografia da escola rural.

Da leitura dos três capítulos é possível concluir que são vários os méritos do livro publicado por Afonso, tais como: diversidade de documentos consultados; rigor na análise da empiria; crítica e problematização das fontes; caracterização minuciosa da escola em meio rural; preocupação em encontrar os sujeitos desta escola, professores e alunos e, principalmente, aguda contextualização do objeto, ponto sobre o qual me detenho a seguir.

A escola rural que emerge dos inquéritos, das discussões parlamentares, da imprensa, das fotografias, das narrativas autobiográficas e dos demais documentos consultados é apresentada ao leitor entrelaçada à sociedade que lhe deu formato, que lhe propiciou os meios materiais e imateriais de funcionamento e, ao mesmo tempo e muitas vezes, também lhe usurpou tais meios. Afonso apresenta essa escola, os seus limites e as suas representações imbricadas no contexto maior de um país que, caracterizado por forte presença agrícola, alimentava um projeto de modernização, para cuja concretização fazia-se necessário superar o passado monárquico, rechaçar a onipresença religiosa e implantar a República laica. Nessa trajetória deparava-se com o obstáculo de se tornar uma nação industrializada num contexto pautado pela forte concentração demográfica no meio rural e por um considerável peso das atividades agrícolas na economia.

O País em questão não era o corolário do desenvolvimento econômico, do conforto e tampouco dos altos índices de escolarização de seus habitantes e «as fraturas do mundo social exponenciavam-se na ruralidade» (p. 79). Com efeito, no espaço rural os recursos materiais e instrucionais eram exíguos, uma vez que os bens econômicos eram limitados, o cotidiano de seus habitantes definia-se pela penúria, sendo as escolas relativamente inexistentes. Tais fatores, uma vez somados, engendravam os argumentos para a construção de representações depreciativas de seu povo. Nesse sentido, pela leitura do livro compreende-se que a miséria que recobria o mundo rural reverberava em suas escolas —cujas instalações eram comparadas à «pobreza franciscana», conforme escreveu um cronista citado por Afonso— e lhes conferia a forma e o conteúdo.

Além dos significados que tal obra apresenta no contexto específico das pesquisas sobre a história da educação primária rural em Portugal, ressalto outra importante contribuição do estudo de Afonso que incide

sobre a possibilidade de apreender, na perspectiva de estudos comparados, os discursos políticos sobre a escola rural, as suas condições de funcionamento e as representações dos habitantes do mundo rural. Está claro que não se coteja apenas —e nem sobretudo— para encontrar as semelhanças, entretanto quando essas existem a comparação se coloca como necessária para a busca de explicações sobre os processos que levaram diferentes realidades em distintas temporalidades a gestarem um «modelo» de escola que muito se assemelhou em seus problemas.

Nesse sentido, ao relacionar a história das escolas que funcionaram no meio rural em Portugal com aquela instalada no Brasil na primeira metade do século xx constatamos em primeiro lugar uma semelhança nos problemas que as afligiam, dentre os quais ressalta-se a debilidade das condições econômico-sociais das populações rurais em ambos os países. Como decorrência, as instituições escolares instaladas nesse meio não contavam com infraestrutura adequada, a formação didático-pedagógica de seus professores era deficiente, os investimentos públicos eram insuficientes para equipá-las, faltavam-lhes materiais didáticos e mobiliários apropriados, as turmas apresentavam índices elevados de evasão, os caminhos não eram pavimentados, sendo às vezes até inexistentes. Além disso, nos dois Países essas escolas contaram com a iniciativa «filantrópica» de seus cidadãos, fosse para prover o espaço para as aulas, fosse para arcar com despesas relacionadas aos seus professores.<sup>3</sup>

Ainda no que concerne à escolarização das populações rurais, outro ponto de aproximação entre Portugal e Brasil que emerge da leitura de *Escolas Rurais na 1.<sup>a</sup> República Portuguesa (1910–1926)* reside no fato de que, não obstante toda a situação de carências, essas instituições exerceram papel inestimável no que concerne à alfabetização de um expressivo número de crianças e adolescentes, posto que até o final da primeira metade do século xx a população nos dois países habitava majoritariamente o espaço rural. Não obstante, as escolas em espaço rural não foram dotadas, em ambos os países, das condições adequadas de funcionamento. A atenção que receberam do poder público consistiu, em muitos casos, apenas em oferecer argumentos para uma dada retórica política, por meio

<sup>3</sup> Sandra Cristina Fagundes de Lima e Gilvanice Barbosa da S. Musial (org.), *História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos* (Jundiaí: Paco Editorial, 2016).

da qual se reconhecia o papel sócio educativo e também simbólico que essas instituições, uma vez transformadas, teriam na consolidação dos ideais republicanos de educação, instrução e civismo, sem, necessariamente, prover os recursos para mudá-las na realidade. Segundo Afonso:

A escola republicana encontra, então, um lugar de mudança —o rural— no qual a renovação pedagógica não se consegue impregnar. É um discurso político que orienta uma estratégia para a escola rural, vislumbrada numa meritória tentativa de integração cívica, mas sociologicamente vulnerável e simbolicamente inconsequente quanto à manutenção de uma matriz regionalista, mais declinada em termos da urgente arquitetura do edifício escolar (e da decoração do seu interior) do que na pragmática auscultação dos seus escolares e da preparação dos professores, que ultrapasse a mera retórica do sacerdócio, tão cara aos arautos da República (p. 103).

Depreende-se que a escola frequentada pela população habitante do meio rural em Portugal na primeira República, pormenorizada de forma apropriada por Afonso, foi, igualmente, a escola onde muitas crianças se alfabetizaram no Brasil ao longo do século xx, notadamente em Minas Gerais. As explicações generalizadas para tal realidade encontram-se em primeiro lugar no papel secundário destinado ao mundo rural num dado modelo de sociedade, que relacionou, de um lado, o moderno com a cidade e a indústria e, de outro, o antigo e ultrapassado com o campo, sua economia e suas práticas simbólicas, conforme discutiu Williams a propósito das representações do campo e da cidade na literatura inglesa.<sup>4</sup> Em segundo lugar, um rural desprestigiado implicava representações pejorativas de seu povo e essas, conforme Sennet, são antigas, pois remontam aos gregos, cujo idioma já exprimia o antagonismo entre rural e urbano e a desqualificação dos habitantes do mundo rural, uma vez que as expressões: «*asteios* [urbano] e *agroikos* [rural], também podem ser traduzidas como “refinado” e “embrutecido”». <sup>5</sup> Como corolário, no mundo moderno de um lado e do outro do Atlântico, as escolas rurais não

<sup>4</sup> Raymond Williams, *O campo e a cidade na história e na literatura* (São Paulo: Cia. das Letras, 2011).

<sup>5</sup> Richard Sennet, *Carne e Pedra* (Rio de Janeiro: BestBolso, 2014), 35.

receberam investimentos suficientes para imprimirem em seu cotidiano os signos e as práticas requeridas pelo ideal republicano.

Não obstante essas explicações, a história não se constrói nas generalidades, sendo imprescindível a análise das especificidades, e no que se refere à questão da escola em meio rural na Primeira República em Portugal, Afonso explorou e analisou com muita acuidade neste livro os embates políticos, os obstáculos econômicos, os aspectos sociais e pedagógicos que conformaram tal escola. Assim já pavimentou parte do caminho, o qual deverá ser percorrido em busca da compreensão do passado que nos auxilie nas tentativas de transformar o futuro das escolas em meio rural. Afinal, como alertou Duby, «Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?»<sup>6</sup>.

Sandra Cristina Fagundes de Lima  
*Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)*  
 sandralimaufu@gmail.com

<sup>6</sup> George Duby, *Ano 1000, ano 2000: na pista de nosso medos* (São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999), 9.





## MÁS ALLÁ DEL TEXTO: AUTORES, REDES DE SABER Y FORMACIÓN DE LECTORES

por LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA, LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA y ORESTA LÓPEZ PÉREZ (coords.). Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Casa Chata: México, 2016. 516 páginas. ISBN 10: 6074863504.

### PARA ALÉM DOS MANUAIS ESCOLARES: AUTORES(AS), TEXTOS E CONTEXTOS

Organizado por Luz Elena Galván Lafarga, Lúcia Martínez Moctezuma e Oresta López Pérez, *Más allá del texto: autores, redes de saber y formación de lectores* é uma publicação da Casa Chata, Editora do Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), com sede no México. Publicada em 2016, a obra possui 16 capítulos e está dividido em três partes: a) «Abriendo el siglo: autoras formando mujeres modernas»; b) «Autores formando maestros y ciudadanos lectores»; e, c) «Autores en los territorios de la ciencia y las fronteras ideológicas».

O prólogo intitulado «Más allá de la lógica del autor: tejer textos, construir redes, normalizar ciudadanos» de Agustín Escolano Benito, diretor do Centro Internacional da Cultura Escolar (CEINCE/Espanha), aborda aspectos interessantes ao redor do que chama de manualística, termo cunhado por ele para designar um «sector disciplinario, emergente hace unos años pero ya consolidado, que acogería al conjunto de desarrollos discursivos, análisis genealógicos y observaciones empíricas que se han ido configurando en torno al libro escolar como objeto de conocimiento». <sup>1</sup> Além disso, destaca dois elementos, que no seu entendimento, estão

<sup>1</sup> Escolano, Agustín Benito, «El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción». In: *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, ed. Agustín Escolano Benito (Valencia: Tirant lo Blanch, 2006), 13-34.

presentes na obra: «textos primários como uma arte de tecer» e «redes de produção intelectual e de circulação dos textos» (p. 19-20). Enquanto o primeiro serve de metáfora para abordar a trama de textos e contextos por quais passam a produção dos livros escolares, o segundo é referente aos agentes com quais se inter-relacionam tal produção, ou seja, tanto aqueles que produzem quanto aos que se utilizam dos textos para ensinar ou aprender. Destaca ainda, aspectos epistemológicos e metodológicos referentes ao estudo dos manuais escolares, temática em que na Espanha, é um dos principais representantes.

Logo na introdução, levada a cabo pelas organizadoras do livro, destacam-se três elementos: a) localização temática, histórica e geográfica do livro; b) conceitualização do que se entende por «libro de texto»; e, c) apresentação geral das partes e capítulos que compõem o volume. Ressalta-se que o livro é resultado de alguns trabalhos apresentados no Seminário sobre livros de texto organizado pelo Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), e que nessa edição, também contou com a participação de pesquisadores (as) da Espanha e da Bélgica.

Como bem lembrado por alguns autores,<sup>2</sup> que ainda não há um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito de «Manuais Escolares», ainda mais quando se trata de uma obra com colaboração internacional. Nesse sentido, as organizadoras fazem questão de apontar, logo na apresentação, a seguinte questão:

Conservamos todos los términos que definen nuestro objeto de estudio porque, si bien hemos adoptado en nuestras reuniones académicas el término «libro de texto» para distinguir un producto elaborado, específicamente, para la población escolar, dictaminado por un grupo de académicos, ilustrado y puesto en circulación por una casa editorial, aún no existe para Iberoamérica un acuerdo general. La historiografía de la educación española, por ejemplo, ha preferido el uso del término «manual escolar» para distinguirlo de los libros universitarios, sobre los que no pesan controles y restricciones, como sí ocurre en los li-

---

<sup>2</sup> Magalhães, Justino, *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa: Edições Colibri, 2011). Munakata, Kazumi, «O livro escolar como indício da cultura escolar», *Revista de História da Educação*, ASPHE, 20 (50), (2016): 119-138.

bros destinados a niños y adolescentes. Finalmente, a partir del uso de los tres sustantivos: libro, texto y manual, seguidos o no del adjetivo escolar, en esta publicación se usarán términos como: libro, texto y manual escolar.<sup>3</sup>

Diante das diversas nomenclaturas possíveis, as autoras optam por adotar os diversos sinônimos (livro, texto e manual) para se referirem ao mesmo objeto de estudo. Nesse sentido, a fim de evitar anacronias, nesta resenha também utilizarei «livros de texto e manuais escolares» para designar esse artefato cultural.

Uma das questões mais visíveis na primeira parte do livro é o esforço dos (as) pesquisadores (as) em trazer para o palco da historiografia da educação, o protagonismo das mulheres, seja como professoras e autoras de livros escolares, seja como gestoras e diretoras escolares, ou ainda como editoras de manuais escolares na virada do século XIX e início do XX no México e na Espanha. Uma abordagem histórica das mulheres nesse período requer dos (as) pesquisadores (as) envolvidos um esforço no encontro das fontes e organização dos fatos históricos. Sabe-se que nesse período as mulheres estavam, de forma muito rígida sob as estruturas objetivas da dominação masculina representada pela tríplice força das instituições sociais como a família, a escola e a Igreja.<sup>4</sup> E, nesse sentido, suas funções, e em muitos casos ambições profissionais eram mutiladas por tais instituições que além de normatizarem e ditarem as regras do que era ou não permitido, também estavam a todo momento na vigilância de suas ações e condutas.

Pioneiras e visionárias, essas mulheres assumiram funções que naquele momento pertenciam majoritariamente ao universo masculino. Assim, podemos verificar no artigo tratado por María del Mar del Pozo Andrés, acerca dos esforços editoriais de Justa Freire em publicar a obra

<sup>3</sup> Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, «Introducción», en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, coords, Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 13-34. Tomado de Luz Elena Galván, Lucía Moctezuma, Martínez, Oresta López Pérez. (coords.), *Más allá del texto: autores, redes de saber y formación de lectores*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social: (México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Casa Chata, 2016), 30.

<sup>4</sup> Bourdieu, Pierre, *A dominação masculina* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014), 12. ed. Tradução de Maria Helena Kühner.

de Ángel Llorca nos anos 1950 no México. Além de editora, Justa Freire também exerceu papel relevante na introdução de métodos da Escola Nova na Espanha antes da ditadura Franquista. Assim como Justa Freire, a professora Delfina Rodríguez, também merece destaque, talvez das autoras tratadas nessa primeira parte da obra, ela seja a que se esforçou para alcançar o posto de professora primária. Não só porque sofria de diversas enfermidades no decorrer da sua trajetória docente, mas também porque era advinda de uma classe economicamente desprivilegiada. Apesar dos poucos recursos, Delfina Rodríguez, conseguiu publicar dois manuais escolares, dos quais um teve significativa circulação nas escolas mexicanas no início do século xx.

Ainda sobre a docência primária no início do século xx no cenário mexicano, podemos citar o trabalho de Oresta López Pérez, que investigou a trajetória de Elodia Romo, professora primária, que após o falecimento de seu marido, buscou conciliar o cuidado dos filhos com o magistério. Além disso, Elodia Romo, esteve na rede de escritoras de jornais feministas da época. Reivindicava seu direito a exercer a profissão do magistério e aos direitos sociais mais amplos advindos com o surgimento da modernidade.

Por outro lado, temos a história de María Enriqueta Camarillo, pesquisada por Gerardo Antonio Galindo Pelaéz, em que retrata a biografia e os laços familiares dessa professora que foi escritora de um livro basilar para o ensino da literatura nas escolas primárias mexicanas: «Rosas de la infancia», reimpresso mais de oito vezes. Advinda de uma família de Veracruz, com capital cultural e social, Maria Enriqueta casou com o historiador Carlos Pereyra, e possivelmente os diversos capitais (cultural, social, econômico),<sup>5</sup> fizeram com que conseguisse alcançar espaço no campo editorial naquele momento no México.

<sup>5</sup> Capital social para Bourdieu são as redes de relações pessoais e institucionais. Para esse autor, assim como o capital econômico, esta espécie de capital pode ser acumulada, transmitida, reproduzida e convertida ou transmutada em outras espécies de capital. («El sociólogo cuestionado». In: Pierre Bourdieu, *Cuestiones de Sociología* (Madrid: Akal, 2013), 38-60. Trad. de Enrique Martín Criado). Por sua vez, o capital cultural o capital cultural, para Bourdieu (*A dominação masculina*, 74) pode existir sob três formas, no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O estado incorporado remete a socialização primária, quando no interior da família o indivíduo recebe a incorporação de determinadas maneiras de se comportar, de adquirir gostos e uma percepção de mundo que está estritamente ligada as condições materiais e econômicas dessa família. O estado objetivado do capital cultural é a aquisição de recursos materiais como: coleções de quadros, pinturas, ou aquisição de tecnologias. No entanto, é preciso ter capital econômico para adquiri-los e ter o esta-

Para fechar essa primeira parte, Rosa María Hernández Ramíres e Graciela Isabel Badía Muños abordam a biografia de Elena Cárdenas e seu método de taquigrafia, utilizado na formação profissional de moças, futuras secretárias. Enquanto docente do Instituto Científico y Literário «Porfirio Días» Elena Cárdenas exerceu o magistério por muitos anos e é onde desenvolveu «el Método moderno de fonografía española», mais conhecido posteriormente como Taquigrafía Cárdenas. Além da descrição do método, as autoras também abordam trajetória dessa professora e escritora visionária, que seria reconhecida internacionalmente por seu método avançado de taquigrafia.

A riqueza desta primeira parte, certamente vai além da descrição biográfica, social, política e cultural em que essas mulheres (autoras, escritoras, professoras, etc) estiveram envolvidas, mas é uma oportunidade de lançarmos um olhar para as transformações em que a subjetividade feminina era acometida por transformações, não somente pelo ingresso dessas mulheres em ofícios até então ocupado pelos homens, mas também pela luta e resistência delas nos postos aos quais ocuparam. Em certo sentido, todas foram pioneiras «(in)conscientemente» no processo de empoderamento das mulheres, que em pleno século XXI ainda é motivo de muito debate nas Ciências Sociais.

A segunda parte do obra é enriquecida com as biografias de escritores e autores de manuais escolares da Espanha e do México. Julio Ruiz Berrio, traz para o debate a vida e obra de Pablo Montesino, autor do primeiro manual pedagógico produzido na Espanha em 1840. Intitulado «Manual para los maestros de escuelas de párvulos». O estudo de Julio Ruiz Berrio, acerca de Montesino, não se ocupará somente deste fato, ao ir mais além, evidenciando os aspectos pessoais e da vida pública desse autor que também exerceu distintas funções na vida pública, como deputado, médico e professor.

---

do incorporado do capital cultural para usufruir de suas significações. «É preciso não esquecer, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizada como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural» (*Escritos da educação* (Petrópolis: Vozes, 2007), 78, 9.<sup>a</sup> ed. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Por fim, o estado institucionalizado do capital cultural encontra seu melhor exemplo no certificado escolar que institui certo poder ao seu detentor, poder este que é reconhecido pelo grupo que compartilha das mesmas crenças dentro do campo que estão inseridos.

Na sequência temos o trabalho de Antón Costa Rico, que aborda as experiências pedagógicas de Freinet. Mais especificamente, o autor faz um relato sobre as inovações pedagógicas dos professores franceses Célestin (1896-1966), e, Élise Freinet (1899-1983), que inspirados pelo movimento da Escola Ativa propuseram desenvolver nas escolas públicas a construção de uma comunidade escolar assentada no trabalho livre e solidário. Além de relatar a história que envolve esse processo pedagógico, Antón Costa Rico, também aborda seu envolvimento com a temática a partir dos anos de 1974, enquanto ainda era estudante universitário. As experiências do método de Freinet em outros países como no México, e a comunicação entre os alunos de diversos outros países, inspirados por Freinet, também é tema tratado no artigo.

Por sua vez, María Guadalupe García Alcaraz, lança um olhar sobre a obra de Manuel López Cotilla, durante o período de 1834-1859 no México, e avança da discussão sobre as diversas facetas com quais se relacionam o autor e a autoria. Por meio do estudo de diversos trabalhos desenvolvidos por Manuel Cotilla, desde livros de texto, até manuais especializados. Em relação a função social de escritor/autor a pesquisadora localiza três posicionamentos: o primeiro é em relação a quem escreve o documento que se produz institucionalmente; segundo é referente ao produto em que Manuel Cotilla se assume enquanto autor, se trata de escritos com maior rigor analítico e onde o autor se destaca apresentando dados, comparando e buscando alternativas; e por fim, os materiais para professores e estudantes, que são textos compostos a partir de fragmentos de outros, processo em que a autoria original do texto se perde. O texto é interessante para percebermos as múltiplas facetas entre autor e autoria. Além disso, a autora genuinamente traz para a cena o contexto político, social e cultural, tentando compreender os processos sociais, que fizeram com que esse autor, em alguns casos assinasse suas obras e em outros casos não.

O quarto artigo desta segunda parte é de Blanca García Gutiérrez, que aborda as «Lecciones de Historia Patria» livro utilizado nas escolas mexicanas para o ensino de história, de autoria de Guillermo Prieto (1818-1897), escritor de manuais escolares, jornalista e político. Para Blanca García, nos livros «Memorias de mis tiempos» e «Licciones de Historia patria» estão presentes as diferentes etapas da história desse



país. A autora busca destacar a biografia desse autor, retratando com os aspectos políticos e sociais, com que ele está presente.

Igualmente, nesta linha biográfica e de contexto de produção bibliográfica voltada ao ensino escolar, destaca-se o trabalho de Irma Leticia Moreno Gutiérrez, que aborda a vida e obra de Enrique Conrado Rébseamen Egloff (1857-1904), professor suíço que emigrou para o México durante as últimas décadas do século XIX e fez carreira como educador e precursor de metodologias educativas. Irma Gutiérrez busca analisar dois livros escolares do autor: «Método de escritura-lectura o sea enseñanza de la lectura por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítico-sintética» de 1889, voltado para ensino de crianças e «La enseñanza de la escritura y lectura. Guía metodológico» de 1899, voltado para os professores e estudantes da escola normal. Para a autora, Enrique Egloff, foi um dos educadores estrangeiros do século XX, mais reconhecidos no México. A herança cultural de suas ideias em torno da profissionalização dos professores e do papel protagonista que as escolas normais tiveram como espaços de formação científico-pedagógico é um dos legados desse personagem da história da educação naquele país.

Para finalizar esta segunda parte, temos o trabalho de Lucía Martínez Moctezuma, que aborda a vida e obra de Lúcio Tapia, responsável no México, pela tradução e adaptação do livro «Le Tour de la France» escrito por Augustin Fouilleé, também conhecida pelo pseudônimo de G. de Brune. Esse livro alcançou diversas traduções em vários países, sendo que no México Lucio Tapia fez uma adaptação da obra para o ensino infantil. O manual escolar e seu contexto de tradução e adaptação é abordado neste trabalho, que além da biografia do autor em questão, também aborda os aspectos editoriais, econômicos e educacionais dessa obra no México.

Tal como nos trabalhos apresentados na primeira parte, esta segunda seção destaca os valores morais religiosos, nacionalistas e de identidade nacional contido nos manuais escolares do século XIX e início do XX. Mas também vai além, pois busca conhecer a trajetória de cada um desses autores, que reunidos nos possibilita lançar luz sobre a história intelectual ibero americana que marcou esse período. Nesta rede de biografias, os aspectos políticos, culturais, e educacionais são postos em relevo, possi-

bilitando análises mais amplas, sobre a vida intelectual ibero americana, marcada pelo intercâmbio de ideias, teorias e metodologias de ensino.

A terceira e última parte da obra, aborda o contexto mais amplo de produção de manuais escolares na Espanha, Bélgica e Congo. Doravante, avança na discussão metodológica, pois traz o contexto de recepção e de análise de uma área ainda pouco pesquisada, a das Ciências exatas.

Assim, Federico Lazarán Miranda, no capítulo sobre «Salvador Mosqueira Roldán y el libro de Física General» apresenta três eixos analíticos com o objetivo de explicar a função desse autor na produção de livros de Física, durante o século xx no México. O primeiro eixo gira em torno do próprio autor e apresenta a forma em que se desenvolve a tradição de engenheiros precursores de ciências exatas naquele país. O segundo eixo sintetiza as redes profissionais e científicas que teve Mosqueira com outros personagens importantes como Manuel Sandoval Vallarta, Carlos Graell Fernández e Nabor Carrillo. O último versa sobre o texto denominado «Física General para la enseñanza preparatoria y vocacional», obra em dois tomos publicada em 1934 e com sua vigésima edição em 1992.

Por sua vez, Robert Barbry, Franck Simon e Marc Depaepe trazem para o debate o texto intitulado «Même absent, il était présent»: Hilaire Delobel (1889-1959) como autor de manuais escolares. Tratam o caso do inspetor e professor católico belga que nasceu no final do século xix, na cidade de Ypres, oeste de Bélgica. Combinando seu fervor católico com sua formação de inspetor, foi a pessoa indicada como autor de artigos e livros escolares. Também se dedicou a publicação de artigos em revistas pedagógicas, livros e folhetos e manuais escolares. Entre suas primeiras publicações, conta a partir de 1924, os 10 cadernos de caligrafia editados em Neerlandés e em francês. Também publicou manuais de geografia, história e de sua obra mais importante «Knap en Klaar» (Inteligente y claro), curso de aritmética em dez partes editada por Van In a Lier, que será reeditada até 1960. Para os autores, «Knap en Klaar», foi um dos manuais mais conhecidos na Bélgica, desde sua publicação nos anos trinta até depois da II Guerra Mundial em 1960.

Na sequência temos o texto sobre «Gustaaf Hulstaert (1900-1990), autor de manuais escolares en el Congo: pioneiro paradójico y controversial» de Honoré Vinck, Frank Simon e Marc Depaepe. O objetivo deste

trabalho é situar o papel desse autor, missionário do Sagrado Coração no Congo, como autor de manuais escolares. Para os autores, Hulstaert estava convencido de que o ensino, como eixo central da cristianização do indígena deveria fundar-se na cultura Bantú. Como missionário, buscava saber mais para aprofundar seus conhecimentos em diferentes campos da cultura, filosofia, política, e psicologia. Muito cedo, começou a criar uma concepção sobre a responsabilidade cultural do missionário e do colonizador. Seu compromisso foi claro, o respeito total e absoluto da língua e cultura dos povos locais, que chamará, desde então «indigénisme», palavra que caracterizará, nas seguintes décadas, sua atitude prática e ideológica, em oposição a assimilação que busca destruir a cultura Bantú para ser substituída pela cultura ocidental. Se por um lado, os livros de Hulstaert estão fortemente vinculados a questão da valorização da cultura Congoleza e do nacionalismo Mongo na tentativa de dar aos congoleses confiança neles mesmos e suplantam o apreço por sua cultura e história. Por outra, parte de seus livros defendem a submissão frente às autoridades eclesásticas, neste sentido não se distancia da doutrina ensinada nas escolas católicas ocidentais.

O último trabalho apresentado no livro é de Ana Badanelli, Kira Mahamud y Miguel Somoza Rodríguez, e tem como objetivo analisar a vida e obra de Agustín Serrano de Haro, professor, inspetor e autor de textos escolares durante o franquismo. Autor de vários manuais para o ensino durante o período do Regime ditatorial de Franco, esse autor terá sucesso editorial, visto que vários de seus livros se tornaram verdadeiros *best sellers* escolares. Nesse sentido, os pesquisadores buscam conhecer as causas e motivos desse sucesso editorial, bem como aprofundar o estudo por meio da biografia pessoal, profissional e social deste autor que por meio dos seus escritos representar as bases católicas e nacionalistas de amor a pátria e a Igreja nesse período da história da educação espanhola.

Por fim, gostaria de salientar que as pesquisas apresentadas nessa obra são relevantes para a história da educação e de forma mais específica para aqueles interessados no estudo dos manuais escolares. Isto porque estes trabalhos, apresentam os contextos de produção e as redes de saber que permeavam a constituição de um campo educacional entre os séculos XIX e XX, momento em que para esses países a escolarização

da população era uma pauta das elites dirigentes, com vista ao alcance da delimitação de um Estado nacional em conformidade com a moral católica. Penso, que a constituição do campo educacional nesses países atrelou-se a questões culturais, políticas e pedagógico-científicas, e consequentemente, a rede de relações pessoais e institucionais entre vários dos autores aqui tratados, pode servir de base para a compreensão desse quadro histórico e sociológico. Nesse sentido, para compreender a produção de manuais escolares, cabe também direcionar o olhar para tais questões, no sentido de que sem conhecer o contexto, bem como os produtores, dificilmente se compreende os manuais escolares, sua complexidade e riqueza como fonte de pesquisa para a história da educação.

Marcelo Cigales  
*Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)*  
marcelo.cigales@gmail.com

## ENTRE LARANJAS E LETRAS: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO DISTRITO-SEDE DE NOVA IGUAÇU (1916-1950)

por AMALIA DIAS. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014, 523 páginas. ISBN: 9788578120917.

O meu convite à leitura se refere ao livro da historiadora Amália Dias, fruto de alentada tese de doutorado, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Cláudia Maria da Costa Alves, de cuja banca, aliás, tive o privilégio de fazer parte, por dever e graça do ofício.

Publicado em 2014 pela editora Quartet, o livro se constitui em referência obrigatória para os pesquisadores e estudiosos da história dos processos de escolarização na Baixada Fluminense e no Estado do Rio de Janeiro. Com ênfase sobre a região geopolítica demarcada pelo distrito-sede de Nova Iguaçu, entre os anos de 1916 e 1950, a pesquisa contribui significativamente para a compreensão da história da educação em regiões ainda pouco estudadas, como é o caso do interior do Estado do Rio de Janeiro.

De modo inovador e competente, a autora realiza belíssima operação historiográfica, promovendo rara e necessária discussão teórica sobre os conceitos de local, regional e nacional. Os conceitos de território e região e a definição dos campos que constituem a história local e a história regional são discutidos, do ponto de vista teórico, a partir do prisma que articula as escolhas do historiador e os lugares de produção da escrita. Afasta-se, assim, uma concepção estática e externa ao objeto de estudo, próprias de tradições historiográficas que tomavam o território, a região, a história local, regional e nacional como dados. Esta reflexão teórica é um dos pontos altos do livro e oferece contribuição importante para a problematização do campo de pesquisa. Ao compreender o território

para além dos seus limites geográficos, mas, ao contrário, privilegiando a concepção de espaço social construído historicamente, a autora analisa as dinâmicas sociais, económicas, políticas, culturais e demográficas, que o constituíram. Para tanto, a autora tece considerações sobre a história da escolarização na cidade de Nova Iguaçu, considerando as múltiplas dimensões mencionadas.

O seu objetivo geral com o estudo foi o de identificar as forças atuantes na sociedade e suas formas de participação no processo complexo de organização das escolas no município, entre os anos de 1916 a 1950. Para tanto, as disputas e a articulação entre projetos locais, estaduais e nacionais foram objeto de análise e de minuciosa problematização. O protagonismo, os conflitos e as perspectivas distintas sobre as funções sociais da escola, sob a ótica dos grupos políticos e intelectuais da própria região, foram considerados pela historiadora. Cabe salientar que, no período em análise, emergiram projetos conflitantes sobre as funções sociais da escola e dos processos de escolarização em espaços e territorialidades distintas, bem como a produção de representações contraditórias sobre os significados de urbano e rural, cidade e campo. Embora cidade e campo fossem interdependentes e indissociáveis, na lógica da expansão transnacional do capitalismo, muitas vezes foram representados como espaços opostos, hierarquizados, antagônicos, desiguais.

No campo da educação, entre finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o sentido de difusão da escola primária incluía a tentativa de reverter os altos índices de analfabetismo, ao mesmo tempo em que se buscava promover a interiorização do Estado republicano, via escola, para integrar aos projetos nacionais as populações urbanas e rurais, das periferias das metrópoles urbanas às regiões camponesas. Na perspectiva de muitos intelectuais e autoridades públicas, o reforço do nacionalismo só seria possível com a disseminação da escola primária. A educação popular passou a ser vista como redenção da sociedade brasileira e foi tomada como portadora da incumbência da salvação dos males da sociedade. Como representantes do debate sobre a educação das populações rurais e camponesas, intelectuais considerados como defensores do «ruralismo pedagógico» se engajaram na elaboração de projetos, políticas e reformas educacionais no âmbito dos Estados e dos municípios, num processo que se intensificará nas décadas seguintes, alcançan-

do as políticas federais do Ministério da Educação e Saúde, estruturado em 1930. Os ideais educacionais do chamado «ruralismo pedagógico» preconizavam uma mudança na educação escolar, principalmente, em temas que abrangiam a questão curricular, o calendário e a formação de professores em contraposição aos padrões hegemônicos de ensino urbano historicamente estabelecidos. Os ruralistas buscavam mudanças na realidade nacional com o intuito de fixar o homem do campo no seu habitat natural, através de uma educação pragmática que contemplasse todas as necessidades do meio rural, via de regra, promovendo a relação direta entre a educação escolar e os mundos do trabalho. Por meio a articulação entre cultura escolar e mundos do trabalho, a ideia mestra era a de que a educação seria o sustentáculo da produção econômica e da reprodução da vida social no campo. Nessa perspectiva, o controle do êxodo rural também beneficiaria o desenvolvimento das cidades e da modernidade urbana, pois, supostamente, a fixação do homem no campo seria capaz de conter o crescimento populacional nas favelas e o inchaço dos grandes centros tenderia a ser amenizado. Esse ideal de formação do homem do campo, Amália Dias pôde observar, operando com os jogos entre as escalas locais, regionais e nacionais, considerando as especificidades históricas da escolarização, no caso de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo do livro de Amália Dias, intitulado «Pela lavoura, higiene e instrução», destaca-se, especialmente, a relação entre os processos de escolarização e o progressivo dinamismo econômico na região, com a introdução do cultivo de laranjas no município de Iguaçu, a partir de políticas fomentadas pelo governo de Nilo Peçanha (que foi governador do Estado e em seguida presidente da República), com o apoio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Por meio da análise do periódico *Correio da Lavoura*, e dos grupos que estiveram à frente deste órgão de imprensa, a autora recompõe a trama de projetos políticos, sociais e econômicos com as políticas encaminhadas por sucessivos governos hegemônicos no cenário fluminense. Neste ponto, embasada no cruzamento de documentação diversa, a autora demonstra, com clareza, a articulação entre as dinâmicas locais, regionais e nacionais. As medidas para «modernização» do município, implementadas por frações de classe hegemônicas, em meio às tensões e disputas por lugares de poder, produziram o «mito da idade de ouro», que enfatizavam a pujan-

ça econômica e o progresso de Iguaçu. Considerando a diversidade e a heterogeneidade dos processos de escolarização na região, a autora relativizou a aparente homogeneidade inscrita na definição administrativa e política de um território, chamando a atenção para as disparidades e as desigualdades entre os diferentes distritos e a irregular oferta e distribuição das escolas no município, desde aquelas custeadas pelos cofres públicos como também as financiadas pela iniciativa dos particulares. Assim, manejando dados estatísticos, relatórios, artigos e editoriais da imprensa local, a autora demonstrou o quanto o rural e o urbano, no distrito-sede de Nova Iguaçu, expressaram experiências simultaneamente semelhantes e distintas de escolarização, destacando as disparidades entre instituições, níveis de ensino, a circulação de modelos, práticas e sujeitos sociais heterogêneos no mesmo município.

No segundo capítulo, intitulado «Fazer-se Estado fazendo escolas», a constituição da rede de escolas e sua expansão pelo interior do Estado do Rio de Janeiro, bem como a análise do aparato burocrático, legal e administrativo, em âmbito estadual e local, são objetos do estudo, a partir do referencial teórico de Estado Ampliado de Antonio Gramsci. Com isso, foi possível à pesquisadora reconstituir o perfil de parte das escolas existentes no município de Nova Iguaçu, nos anos de 1930 e 1940, investigando, sobretudo, a constituição da cultura escolar, a socialização de crianças e jovens em escolas públicas e particulares da região. Estão presentes na análise as contradições entre as tentativas de homogeneização e uniformização da escola por parte do Estado em face à pluralidade das experiências e diferentes condições de funcionamento das escolas.

Os mapas de frequência escolar —ferramentas da inspeção estadual das escolas, ao fornecem indícios que permitem situar a distribuição nas escolas em um mesmo município, revelam a expressiva presença de escolas públicas estaduais e municipais de ensino primário em Iguaçu e no distrito-sede— nas décadas de 1930 e 1940. A escola isolada predominou como tipo de organização das escolas, tanto em áreas rurais quanto urbanas do município. A presença de escolas foi maior no distrito-sede em todo período coberto pela pesquisa. A localização das escolas no distrito-sede revelou a maior presença de escolas de localização urbana, nas principais ruas e no entorno central do distrito-sede.



Quanto ao formato das escolas, da seriação de ensino ofertada, da organização de turnos, dos professores e alunos por elas distribuídos, nota-se a existência de múltiplas experiências de escolas primárias no município, sendo, contudo, predominante a escola isolada com até as três primeiras séries do ensino. No tocante a organização do trabalho docente, a análise demonstra que docentes, turnos, séries do ensino e classe escolar eram variáveis agregadas de diferentes modos, revelando a coexistência de tipos diferentes de escolas e as apropriações realizadas dos termos classe, série, turno, em face da implantação de constantes reformas legislativas do ensino primário. A comparação da movimentação de alunos por classes, séries e turnos restitui um cotidiano diversificado. No entanto, é possível notar a maior incidência de matrículas e de permanência de alunos nas duas primeiras séries do ensino.

As imbricações entre os projetos ruralistas econômicos e educacionais e as políticas educacionais, em nível local, regional e nacional, são temáticas aprofundadas no terceiro capítulo do livro, sob o título que nomeia a obra publicada, «Entre laranjas e letras». Pela sua leitura, compreende-se que os grupos agrários dos estados, secundarizados na correlação de forças no cenário nacional, empenharam-se no combate à monocultura na campanha pela diversificação dos produtos, o fomento à produção em propriedades parceladas, a adoção da mão de obra nacional e a modernização dos modos de cultivo, fatores que constituíram os pilares do chamado movimento ruralista observado no período. No caso específico do Estado do Rio de Janeiro, este movimento foi observado por meio da análise das Escolas Típicas Rurais, no pós-1930, e o cotejamento dos projetos de escolarização em variadas escalas, a partir da problematização das representações, e das relações sociais concretas, tecidas sobre os meios rural e urbano e sobre os múltiplos significados da escola. Como laboratórios para o exame dessas representações, a autora privilegiou a análise de momentos solenes na história local, como a visita de Getúlio Vargas, então presidente interino, em 1931, e as comemorações pelo centenário da fundação da Vila de Iguaçu, em 1933, eventos significativos para a redefinição das relações de força e das alianças entre os grupos locais citricultores e as elites políticas estaduais e nacionais.

Temáticas como a higiene, o saneamento, a modernização urbana, o civismo, o desenvolvimento agrícola e suas relações com a educação

e a instrução escolarizada, entre outras questões, foram desenvolvidas pela autora no quarto capítulo («Fazer-se cidade fazendo escolas, fazer-se escola fazendo a cidade»). Nesse capítulo, Amália Dias dedicou-se a reconstruir múltiplos significados em disputa na construção da cidade e das representações do urbano, no processo de escolarização que então se forjava. Examinou os vínculos construídos pelas elites intelectuais locais entre escola, trabalho e atividades produtivas do município, por meio de campanhas, discursos, práticas pedagógicas, festas cívicas e comemorações no território da cidade e no interior das escolas, operando, de forma competente e densa, com a categoria de cultura escolar. Categoria que é redefinida e ampliada, no sentido de sua problematização, para incluir a construção indissociável entre o rural e o urbano, e suas contraposições, e entre a escola urbana e a escola rural. A autora demonstra que os projetos e campanhas pela promoção da instrução pública e da rede de escolas em nível local, articulavam-se, claramente, aos projetos educacionais então desenvolvidos nas esferas estaduais e nacionais, na chamada Era Vargas (1930-1945). Nesse período, várias reformas foram realizadas nos Estados brasileiros, apropriando-se, inclusive de concepções, modelos e práticas dos chamados escolanovismos e das reformas educacionais ocorridas na década de 1920, assim como do projeto educacional ruralista, entre as quais o incentivo ao contato dos alunos com a natureza, a observação e a obtenção de hábitos de trabalho cooperativo nas escolas. Nesse ideário, o ensino rural não era reconhecido apenas por sua especificidade devido às necessidades de sua localização geográfica, mas, sobretudo, como meio de incorporar as diferenças locais e regionais para formar a nação e a nacionalidade. Para além dos anos de 1930, a interiorização da escola pelo país, o nacionalismo, o higienismo e a eugenia, como perspectivas teóricas presentes entre intelectuais e educadores, ainda ocuparam grande parte dos discursos e da agenda educacional, prosseguindo as disputas em torno dos sentidos da escolarização nas cidades e no meio rural.

A partir de pesquisa minuciosa e densa em variadas fontes documentais e farta bibliografia especializada, interpretada por meio de rico e fértil referencial teórico-metodológico, a autora nos convence da pertinência e da originalidade da sua tese e das hipóteses, que constituíram o eixo de sua operação historiográfica. Assim, demonstra que a construção de Nova Iguaçu e os processos de escolarização, entre os anos de 1916

a 1950, integraram um mesmo processo (heterogêneo e dinâmico) de ordenação do social, das funções rurais e urbanas, em face da reconfiguração das relações capitalistas no campo e na cidade. Processo este profundamente marcado pela manutenção das formas de dominação e de hegemonia dirigidas pelos grupos econômicos e políticos locais e regionais, em especial os representantes da citricultura no Estado do Rio de Janeiro. «Entre laranjas e letras», a escola, no distrito-sede de Nova Iguaçu, foi estabelecida na confluência, e em meio às tensões entre os projetos de progresso e modernização rural e urbana, e as contradições impostas pela manutenção da precariedade e da pobreza, a estrutura desigual e hierárquica da sociedade e das contradições que assolavam a vida da população trabalhadora.

Fugindo dos marcos canônicos de uma historiografia que enrijeceu as fronteiras entre escolarização urbana e escolarização rural, a autora defendeu a tese de que a educação integrou o processo de capitalização do campo, associando a industrialização à produção agrícola e rural. O letramento, via escola, aparecia vinculado ao ideário em prol do higienismo, da promoção da educação cívica, do desenvolvimento de uma disciplina do tempo e do espaço e da formação do povo. Tratava-se de educar o trabalhador do campo e da cidade, preparando a força de trabalho a uma nova cultura, aos novos ritmos, aos processos e técnicas industriais exigidas para a ocupação de um lugar no mercado internacional para a citricultura. Tratava-se de associar a escolarização ao projeto de modernização conservadora, impondo a estrutura urbana como modelo e local de assentamento do poder político e administrativo em Nova Iguaçu.

Tal projeto de escolarização, encampado por intelectuais, agentes públicos, professores e professoras, comerciantes, agricultores, grupos locais e moradores, evidentemente, esbarrou nos próprios limites históricos, nas condições materiais desiguais e nas disputas políticas (nacionais, regionais e locais), e de classe, inerentes ao processo de desenvolvimento do capitalismo no país. Limites e disputas observadas, minuciosamente, por Amália Dias, na interpretação e no cruzamento de fontes, na observação da heterogeneidade e da diversidade na distribuição, localização e condição das escolas e das populações que eram atendidas pela rede pública e particular, municipal e estadual, em Nova Iguaçu. A despeito das intenções e dos projetos políticos que engrandeciam a escola como

construtora da modernidade, as escolas padeciam de recursos, professores e professoras trabalhavam em meio às dificuldades, à exploração do trabalho e aos baixos salários nas áreas urbanas e rurais. Crianças negras, muitas vezes admitidas nas escolas particulares, como evidência de projetos familiares que creditavam à escolarização a representação de meio fundamental de socialização e de educação de sua prole, encontravam dificuldades de acesso e permanência nas escolas públicas. As tensões, as disputas, as contradições, a expansão e os limites do processo de escolarização no município de Nova Iguaçu foram analisados por Amália Dias, ao inquirir relatórios, mapas, dados estatísticos, fotografias, falas e relatos de professores e professoras, moradores, políticos e intelectuais locais, nas folhas da imprensa e também nas diversas fontes documentais consultadas.

O livro de Amália Dias, *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*, tornou-se, hoje, obra de referência obrigatória para os pesquisadores e estudiosos da educação brasileira. É ainda mais importante em face das permanências estruturais, das desigualdades e contradições persistentes na atualidade quanto ao acesso à educação escolar, sobretudo nas áreas interioranas e rurais do país. Essa desigualdade também é manifesta na produção historiográfica sobre a educação que, sem dúvida, continua a investir, majoritariamente, na reconstrução da cultura escolar urbana. No âmbito da pesquisa em história da educação, a professora Amália Dias apresenta contribuição extremamente significativa para um problema ainda pouco explorado pela historiografia em suas múltiplas dimensões: a compreensão de que a educação escolar pública, no campo e, não apenas na cidade, emergiu como símbolo e marco da modernidade e do progresso republicanos, articulados aos projetos políticos locais, regionais e nacionais.

Alessandra Frota Martinez de Schueler  
Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil)  
alefrotaschueler@gmail.com

## LA ESCUELA AZUL DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S. UN PROYECTO FASCISTA DESMANTELADO POR IMPLOSIÓN

por JOSÉ RAMÓN LÓPEZ BAUSELA, Santander - Madrid: Editorial de la Universidad de Cantabria – Dykinson, 2017, 353 páginas. ISBN: 978-84-9148-150-8.

### PERO... ¿EXISTIÓ ALGUNA VEZ UN PROGRAMA EDUCATIVO FASCISTA?

Los planteamientos educativos del falangismo han suscitado poco interés en la historiografía educativa española. Esta escasa atención resulta cuanto menos sorprendente si se tiene en cuenta que el falangismo fue uno de los pilares políticos de la dictadura franquista y el enorme poder que tuvo el partido único que controlaba. A pesar de estudios puntuales sobre algunas figuras claves del falangismo educativo<sup>1</sup> o de mis trabajos sobre su intervención en la política educativa sobre la enseñanza media,<sup>2</sup> se entiende que en el reparto de áreas de influencia del régimen la educación correspondió a los católicos y que, por tanto, la incidencia educativa del falangismo habría sido meramente epidérmica en el sistema formal, a través de las asignaturas de formación política y educación física, y en todo caso restringida a la educación no formal, a través de las organizaciones juveniles. De hecho, disponemos de múltiples estudios sobre la educación física y de los excelentes trabajos de José Ignacio Cruz Orozco

<sup>1</sup> Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico de Estado: Adolfo Maíllo* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2011). Gustavo Alares, *Nacional-sindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)* (Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2015).

<sup>2</sup> Antonio Fco. Canales Serrano. «Falange y Educación: El SEPEM y el debate sobre el Bachillerato en los años cuarenta», *Educación XXI*, 15 (1), (2012): 219-239, y «Falangistas contra la hegemonía educativa católica. El SEPEM y la movilización falangista contra la Ley de Bachillerato de 1938 (1942-1953)», en *Ayer en construcción. Temas Claves de Historia Contemporánea hoy*, eds. Encarna Nicolás y Carmen González Marín (Murcia, Universidad de Murcia, 2008).

sobre las organizaciones juveniles.<sup>3</sup> Pero más allá de estos ámbitos, académicamente subvalorados y popularmente trivializados, se acepta que los falangistas poco dijeron, y menos hicieron, en el núcleo duro del sistema educativo, es decir, en la práctica habitual de los centros educativos.

La publicación del libro de José Ramón López Bausela habría de ser saludada con alborozo aunque sólo fuera por su contribución a la superación de este vacío. El trabajo tiene como objetivo el estudio de las posiciones educativas del falangismo y se circunscribe a un periodo muy limitado: el último año y medio republicano y los primeros meses de la guerra civil. Estos límites cronológicos vienen determinados por los dos pilares documentales sobre los que López Bausela levanta su obra: el informe del jefe de profesorado de Falange Española, Benito Sanz Marco, de febrero de 1935 y el reglamento de la organización falangista de maestros (SEM) de mayo del mismo año, de un lado, y la documentación del Consejo Nacional de Educación falangista de diciembre de 1936. Se trata en ambos casos de fuentes inéditas, de un indudable valor y de gran trascendencia. Las primeras cuestionan la idea de que el falangismo previo a la guerra no tuviera un ideario pedagógico, y además resitúan el nacimiento del SEM en Madrid, en lugar de en Zaragoza, y un año antes de lo aceptado habitualmente. La segunda fuente permite un análisis detallado de la propuesta falangista de reorganización de la totalidad del sistema educativo en un momento en que el movimiento se encontraba en la cresta de la ola en tanto que principal vehículo de la movilización popular al servicio de los sublevados. El autor salva el espacio entre ambas fuentes con un recorrido por diferentes publicaciones locales de los primeros meses de la guerra a la búsqueda de escritos falangistas que permitan avanzar en la caracterización de las ideas del movimiento sobre la educación. En un último capítulo extiende este estudio a lo largo de los primeros meses de 1937. Señala así López Bausela una de las vías de desarrollo más prometedora, pero apenas transitada, para la historiografía educativa sobre el franquismo: el estudio descentralizado de la prensa falangista. Sería deseable contar, como en otros ámbitos de la historiografía sobre el régimen, con estudios parciales y limitados sobre lo que a

---

<sup>3</sup> José I. Cruz Orozco, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso* (Madrid: Alianza editorial, 2001) y *Prietas las filas. Las falanges Juveniles de Franco* (Valencia, Universitat de València, 2012).

lo largo y ancho del territorio rebelde los falangistas entendían *en vivo y en directo* que había de constituir la nueva educación.

El almacén estructural que sostiene la obra de López Bausela queda constituido, pues, por el análisis detallado de la documentación inédita de dos periodos concretos conectados por una aproximación necesariamente asistemática a la prensa falangista de los primeros meses de la guerra. Nada que objetar a esta estructura que bastaría por sí misma para justificar la oportunidad e idoneidad de una obra que, como se indicó con anterioridad, contribuye a llenar un vacío absoluto a través de una valiosa documentación inédita. Hasta este punto, el libro no puede merecer más que unánimes elogios. Los problemas comienzan cuando el autor pretende ir más allá del estudio de esta documentación concreta completando su contribución empírica con una tesis teórica que defiende la existencia de un *proyecto de escuela* propiamente falangista contrapuesto de manera significativa al proyecto nacional-católico que acabó imponiéndose.

Este salto teórico supone, sin lugar a dudas, un planteamiento más ambicioso, y lúcido, que el mero análisis empírico, pero también mucho más arriesgado, pues son múltiples las objeciones que cabe oponerle. La primera cuestionaría si la limitada base documental trabajada, por muy importante que sea, permite realmente fundamentar una tesis de ese alcance. En realidad, todo se cimenta sobre las conclusiones de un Consejo y una aproximación general y asistemática a la prensa, nada más. La segunda objeción se derivaría de una cierta inconsistencia entre la cronología del proceso y la tesis defendida. El autor no concluye su estudio con la documentación del Consejo Nacional de Educación de 1936, como cabría esperar desde un planteamiento ajustado a la fuentes disponibles, sino que lo alarga con un nuevo repaso asistemático a la prensa para llegar hasta abril 1937. Este alargamiento, que fuerza la simetría estructural de la obra y le resta elegancia, le permite identificar su trabajo con el estudio de la Falange auténtica previa a su domesticación por Franco a través de la unificación. La razón de que las conclusiones del Consejo Nacional de Educación falangista nunca se publicaran estribaría entonces en la voluntad del régimen de diluir y desvirtuar el *proyecto* que contenían, tarea de la que se haría cargo Pedro Sainz Rodríguez, primero como delegado nacional de educación del partido único y más tarde



como ministro de educación. Ahora bien, existe en este planteamiento una incongruencia cronológica que el capítulo final añadido *ad hoc* no consigue ocultar: el Consejo de celebró en diciembre de 1936 y la Unificación no se produjo hasta mediados de abril de 1937. Los falangistas dispusieron, pues, de nada menos que de cuatro preciosos meses en el trepidante *tempo* bélico para hacer públicos sus planteamientos antes de su domesticación por el régimen. La atribución unívoca de esta omisión a una intervención externa posterior no parece especialmente convincente; ¿por qué no a las vacilaciones y reticencias dentro del propio partido? La recepción de la propuesta en el resto del partido es un tema ignorado por el autor, a pesar de que la trascendencia de la cuestión y su carácter potencialmente conflictivo con los católicos no hace plausible que la cúpula dirigente se desentendiera de ella.

Más allá de estas cuestiones inherentes al estudio de López Bausela, existen otras dificultades de ámbito general derivadas del marco teórico en que el autor inserta su planteamiento. La obra se sitúa en la tesis de los dos componentes fundamentales del franquismo: el nacional-catolicismo, tradicionalista en sus planteamientos esenciales, y el falangismo, auténticamente fascista y moderno, que constituirían los dos polos de tensión en torno a los que se habría construido y desarrollado el régimen. Se trata de un modelo que intenta responder al desafío planteado por la pluralidad de fuentes ideológicas, y para algunos también de proyectos políticos, que convergieron en el franquismo; una heterogeneidad que dio lugar a la polémica tesis del pluralismo limitado de Juan Linz en los años sesenta, y que ha sido reformulada magistralmente por Ismael Saz para los años iniciales del régimen en las últimas dos décadas.<sup>4</sup> Paradójicamente, en este planteamiento actual encaja bastante bien el principal marco interpretativo de la educación bajo el franquismo que sigue siendo el excelente libro de Gregorio Cámara Villar publicado nada menos que en 1984.<sup>5</sup> Como se señaló más arriba, parece comúnmente aceptado que los católicos se hicieron con el control de la educación y que la Falange quedó al margen. De esta manera, la historiografía educativa vendría a converger con la historiografía más actual sobre el franquismo... ¡sin

<sup>4</sup> Ismael Saz Campos, *España contra España. Los nacionalismos franquistas* (Madrid: Marcial-Pons, 2003).

<sup>5</sup> Gregorio Cámara Villar, *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo, 1936-1951* (Jaén, Hesperia, 1984).



apenas haberse movido en tres décadas!. Y López Bausela abona esta tesis estudiando el periodo anterior a la domesticación de Falange, para establecer la existencia en términos fuertes de un proyecto falangista diferenciado que posteriormente sería desvirtuado en favor de los católicos.

La tesis historiográfica de partida, sin embargo, está lejos de constituir la panacea para la resolución de los problemas interpretativos del franquismo. De un lado, se trata de una contraposición de tipos ideales, que sin duda tiene una innegable potencialidad heurística a la hora de abordar la heterogeneidad de posiciones ideológicas y políticas que integraron el franquismo, pero que no por ello deja de suponer una idealización simplificada de la realidad. Sobre el terreno, las cosas eran mucho más complejas. La dificultad para la aplicación práctica del modelo no proviene únicamente de la ardua tarea de distinguir entre un católico fascistizado y un fascista católico, sino de la complicación casi insalvable que añade la existencia de nacional-católicos disfrazados instrumentalmente de fascistas y de falangistas que, a pesar de su tibieza religiosa, comulgaban entusiásticamente con el relato imperial nacional-católico. De hecho, el ámbito de la educación supone un espacio privilegiado para constatar esta complejidad plagada de ambigüedades, puesto que algunas de las figuras más relevantes del nacional-catolicismo *fascistoide* o *fascistizado* se movieron precisamente en el Ministerio de Educación Nacional, como fue el caso de José Pemartín o el del propio Sainz Rodríguez. En otros lugares he planteado la dificultad de reducir a estos hombres simplemente a católicos que instrumentalizaron el fascismo;<sup>6</sup> pero más allá de esta cúpula dirigente ¿cómo calificar a hombres clave, aunque poco conocidos, como los inspectores que se erigieron en un primer momento en portavoces del pensamiento pedagógico franquista? Podríamos aceptar que Antonio J. Onieva era un fascista vitalista y que Agustín Serrano de Haro un prototípico católico fascistizado, pero ¿qué hacer con Alfonso Iniesta? Tras su loa de las organizaciones juveniles en *El orden nuevo en la educación de juventudes* de 1941, ¿podemos aceptar en serio que su asunción del fascismo era meramente instrumental?

Esta dificultad para definir proyectos diferenciados planea continuamente sobre el análisis que López Bausela realiza de los discursos educa-

<sup>6</sup> Antonio Fco. Canales Serrano, «Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media de posguerra», *Historia Social*, 74 (2012): 65-84.

tivos falangistas. En contra de la interpretación del autor, el propio José Antonio parecía comulgar más con los planteamientos básicos del nacional-catolicismo educativo que esbozar algo alternativo: catolicismo, rechazo a Rousseau, «hombre nefasto» (p. 57), nostalgia del Imperio e interpretación nacional-católica de la historia de España (p. 58) y preocupación por «el sentido cristiano y nacional» de las escuelas (p. 63). ¿Proyecto propio o más bien combinación particular de acentos?

Tampoco el análisis de los documentos de 1935 y de los artículos de prensa de los primeros meses de la guerra parece apuntar mucho más allá de una particular combinación de acentos. Clamaban los falangistas en la prensa contra los pedagogías extranjerizantes, reclamaban el retorno a una pedagogía verdaderamente española de raíz cristiana y abominaban de «la nunca bastante maldita» Institución Libre de Enseñanza (p. 240). Afirmaciones todas ellas que suscribirían sin reticencia alguna tradicionalistas de rancia raigambre como Romualdo de Toledo, máxime cuando la alternativa propuesta a Claparède, Decroly, Dewey o Ferrière eran el Padre Manjón o San José de Calasanz (p. 253). Ciertamente, ya en los documentos de 1935 los falangistas introducían elementos nuevos como la extrema jerarquización y el encuadramiento de profesorado y alumnado. No obstante, esas novedades no se derivaban tanto de un posicionamiento pedagógico diferenciado como de su condición de fascistas, de la misma manera que la aspiración a «reconstruir, empezando por los cimientos, todo el cochambroso edificio pedagógico, educativo» (p. 129) no es más que una muestra de la característica palingenesia fascista. Si no hablaran de jerarquía, encuadramiento y palingenesia los falangistas simplemente no serían fascistas, y no dudamos de que lo fueran. La cuestión fundamental es qué había de específico en su programa educativo más allá de estos elementos constitutivos del fascismo. Y me atrevería a responder que poco.

Un repaso a los principios que inspiraban el proyecto educativo falangista de diciembre de 1936 parece avalar esta impresión. Elementos como la centralidad del catolicismo o el rechazo a la coeducación subrayan la identidad de fondo con el proyecto católico más tradicional, al igual que la aproximación a la educación femenina, en contra de lo que defiende el autor. Ciertamente, el fascismo defendía el retorno de la mujer a sus funciones tradicionales y la introducción de un currícu-

lo diferenciado congruente con ellas como la economía doméstica, pero esta concepción no era privativa del fascismo, sino un préstamo de las concepciones católicas y conservadoras tradicionales. En contraposición a estas posiciones tradicionales, su condición de fascistas llevaba a los falangistas a introducir algunas novedades como la extrema jerarquización de la inspección educativa, la educación física entendida en términos de formación premilitar (aunque luego se olvidasen de ella en su plan de estudios), o las declaraciones sociales de no perder ningún talento por razones económicas y abrir la educación a todos los sectores sociales. En este sentido, la propuesta de escuela postelemental ilustra a la perfección la provisionalidad e indefinición en la aplicación de estos principios. Los falangistas proponían una ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 14 años y la gratuidad hasta los 16 a través de escuela primaria superior y una escuela técnica, vagamente definidas, que el autor conecta con el fascismo italiano, aunque debe reconocer que en realidad parecen más bien de inspiración republicana francesa, modelo que los españoles, falangistas o no, conocían mucho mejor que el caso italiano... y no digamos el alemán.

A pesar de su vaguedad, estas propuestas ligadas a la organización estructural de una enseñanza ampliada constituyen los elementos más originales del falangismo frente al tradicional programa educativo católico. Así, resulta muy interesante su apuesta por la escuela graduada, estandarte y talismán de la renovación pedagógica española. Pero seguramente lo más original y novedoso del programa falangista parece haber sido su apuesta radical por un cuerpo del magisterio autosuficiente y jerarquizado que cubriera desde la escuela rural hasta la inspección, pasando por la dirección de las escuelas graduadas y la enseñanza en las escuelas normales. Con esta propuesta, el falangismo se opondría drásticamente al proceso de separación entre científicos universitarios (pedagogos) llamados a actuar como directivos y los trabajadores de a pie (maestros) que se había iniciado con la creación de una Sección de Pedagogía universitaria bajo la República y que se consolidaría durante el franquismo, un proceso que describe magistralmente Juan Mainer Baqué.<sup>7</sup> Igualmente interesante resulta la propuesta de plan de estudios

<sup>7</sup> Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)* (Madrid: CSIC, 2009).

para la escuela primaria que recoge en gran medida los planteamientos escolanovistas de Onieva sobre el niño como punto de partida del currículo. No cabe duda de que las páginas dedicadas al estudio de las propuestas de la asamblea falangista de diciembre de 1936 son la parte más interesante del libro y justifican por sí mismas su publicación. Otra cosa es que fundamenten de manera convincente la tesis de la existencia de un proyecto alternativo en un sentido fuerte.

Un último escollo al que se enfrenta la argumentación del autor en favor de esta tesis es el recurso como referencia a los casos de Alemania e Italia. Los problemas derivados de la complejidad, transversalidad y heterogeneidad no se limitaban al caso español, sino que eran inherentes a los fascismos prototípicos. Los fascistas no surgieron de la nada por generación espontánea, sino de un complejo proceso de evolución y mutación de tradiciones existentes, y desde luego no eran monolíticos en sus planteamientos, y mucho menos en el ámbito educativo (algo pensarían sobre educación antes de hacerse fascistas y en algún lugar se habrían formado). Por ello el recurso del autor a los casos italiano y alemán no hace más que subrayar la idealización que subyace a todo el planteamiento. López Bausela se ampara en dos ocasiones en la misma cita de un artículo del reconocido investigador Francisco Morente que afirma que los fascismos contaban «con una base teórica en materia de educación más que sólida»<sup>8</sup> (pp. 67 y 181). No obstante, no sea esta quizás la cita más afortunada para captar el planteamiento del excelente artículo de Morente, quien dedica las páginas siguientes a ilustrar lo contrario, es decir, los préstamos y alianzas del fascismo en materia educativa. Para el caso italiano, Morente defiende en varios lugares que el fascismo no tenía un programa educativo, y que se alió inicialmente con el actualismo, una corriente pedagógica sólidamente desarrollada y liderada por el filósofo idealista Gentile, quien sería el primer ministro de educación de Mussolini y el responsable de la gran reforma educativa de 1923.<sup>9</sup> Pero fue una alianza inicial, pues tanto el actualismo como la reforma que inspiró fueron duramente criticados y cuestionados por los fascistas en los años siguientes. En todo caso, el actualismo pactó con el fascismo, pero

<sup>8</sup> Francisco Morente Valero, «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la Educación*, 24, (2005): 182.

<sup>9</sup> Véase también Francisco Morente Valero, «Libro e Moschetto». *Política educativa y política de juventud en la Italia fascista* (Barcelona: PPU, 2001).

no era un proyecto educativo fascista, ni mucho menos *el proyecto educativo fascista*. De la misma manera, Lombardo Radice, director general de enseñanza primaria con Gentile, al que el autor toma como referencia en varias ocasiones, no era un fascista, sino un pedagogo renovador de inspiración socialista que se distanció rápidamente del fascismo. Y algo similar señala Morente sobre la Alemania nazi, pues nunca habla en el artículo citado de la existencia de una pedagogía nazi, sino de su «indigencia en materia pedagógica» y del acomodo al nazismo de diferentes tradiciones pedagógicas,<sup>10</sup> que es cosa muy diferente. La referencia a los casos prototípicos, por tanto, no ayuda en absoluto a definir lo que era un proyecto educativo fascista, sino más bien lo contrario. Y es que la pregunta fundamental, tanto en España como en el resto del mundo, es si existió alguna vez un programa educativo fascista más allá de la extrema ideologización, la jerarquización y el encuadramiento de alumnado y profesorado.

Desde mi punto de vista no estamos en condiciones de dar una respuesta a esta pregunta. La mejor manera de avanzar hacia una respuesta no es desde luego perseverar en la idealización, sino, por el contrario, zambullirnos de lleno en la investigación documental para avanzar de manera significativa en nuestro conocimiento positivo de las posiciones educativas de los fascistas. Este programa no supone un abandono al craso positivismo, sino una apuesta por una investigación empírica colectiva de largo alcance que requiere en primer lugar de la realización de un mapa del debate educativo que identifique las principales cuestiones que articulaban la discusión para más tarde caracterizar y evaluar el posicionamiento fascista en cada uno de los temas. Si es posible identificar una combinación de respuestas educativas comunes a los fascistas, estaremos sin duda ante la anhelada caracterización del *Proyecto Educativo Fascista* con mayúsculas. Si no es así, no nos quedará otra que conformarnos con programas específicos para cada país, en el caso de que la combinación de respuestas sea realmente original, o simplemente con una modulación al hilo de los principios fascistas de discursos compartidos, como definiendo para el caso español.

En todo caso, esta propuesta resulta una vía mucho más operativa para el estudio del falangismo educativo que la contraposición idealista.

<sup>10</sup> Morente Valero, «Los fascismos europeos», 185.

Resulta necesario reconstruir el debate educativo español del primer tercio del siglo xx por encima del hegemónico relato idealista que acertadamente critica Juan Mainer Baqué<sup>11</sup> para constatar qué puntos se estaban debatiendo en realidad y cuál era la postura de cada cual. No cabe duda de que las ventajas derivadas de este ejercicio no se reducirían únicamente a los falangistas, sino que ayudarían a perfilar en gran medida las posiciones del resto de agentes participantes, como los propios católicos de los que no sabemos tanto como creemos.

Es precisamente desde esta perspectiva que apuesta por la investigación empírica que quedan patentes tanto la importancia y el extraordinario interés de la obra de López Bausela como la necesidad de que otros trabajos completen sus hallazgos. En última instancia, la tesis del autor de la existencia de un programa educativo falangista en un sentido fuerte que he venido discutiendo en los párrafos anteriores no es en absoluto una tesis errónea, sino simplemente una tesis prematura. Por ello, no cabe más que felicitar a López Bausela por este libro y esperar que los/as jóvenes investigadores/as perciban el atractivo del camino que abre.

Antonio Fco. Canales Serrano  
Universidad de La Laguna  
acanales@ull.edu.es

---

<sup>11</sup> Juan Mainer Baqué, «De largas noches y rupturas lampedusianas. Franquismo y relato canónico de la educación española». *Con-Ciencia Social*, 20 (2016): 143-150.

## LISTADO DE EVALUADORES/AS 2017

AGUIRRE LORA, Esther – Universidad Nacional Autónoma de México – México  
ALBINI, María Claudia – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín – CSIC – España  
ARREDONDO, Adelina – Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México  
ASCOLANI, Adrián – Universidad Nacional de Rosario – Argentina  
BALLARÍN DOMINGO, Pilar – Universidad de Granada – España  
BARAUSSE, Alberto – Università degli Studi del Molise – Italia  
BEAS, Miguel – Universidad de Granada – España  
CANALES SERRANO, Antonio Fco. – Universidad de La Laguna – España  
CANDEIAS MARTINS, Ernesto – Instituto Politécnico de Castelo Branco – Portugal  
CAPDEVILA – ARGÜELLES, Nuria – University of Exeter – Reino Unido  
CARUSO, Marcelo-Humboldt – Universität zu Berlin – Alemania  
CHAGAS DE CARVALHO, Marta – Universidade de São Paulo – Brasil  
CID FERNÁNDEZ, Xosé – Universidade de Vigo – España  
COLLELLDEMONT i PUJADES, Eulalia – Universitat de Vic – España (2 evaluaciones)  
COMAS RUBÍ, Francesca – Universitat de les Illes Balears – España (2 evaluaciones)  
CONDETTE, Jean-François – Université d'Artois – Francia  
CORDOVÍ, Yoel – Academia de Ciencias de Cuba – Cuba  
CRUZ, Jose I. – Universitat de València – España (2 evaluaciones)  
CUNNINGHAM, Peter – University of Cambridge – Reino Unido  
ESCOLANO BENITO, Agustín – Universidad de Valladolid – España  
FERNANDES PAZ, Ana – Universidade de Lisboa – Portugal  
FIGUERES ARTIGUES, Josep Maria – Universitat Autònoma de Barcelona – España  
FLECHA GARCÍA, Consuelo – Universidad de Sevilla – España  
FORT, Ester de – Università degli Studi di Torino – Italia

GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de – Universidade da Coruña – España (2 evaluaciones)

GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. – Universidad de Murcia – España

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Amparo – Universidad de La Laguna – España

GUTIÉRREZ, Talia – Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

HERAS MONASTERIO, Bárbara – Universidad de Sevilla – España

IGELMO ZALDÍVAR, Jon – Universidad de Deusto – España

JUAN BORROY, Víctor Manuel – Universidad de Zaragoza – España

JULIA, Dominique – École des Hautes Études en Sciences Sociales – Francia

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel – Universitat de València – España

LEMBRÉ, Stéphane – Université de Lille – Francia

LEMKE DUQUE, Carl Antonius – Universidad de Deusto – España

LÓPEZ FACAL, Ramón – Universidade de Santiago de – España

LORENZO VICENTE, Juan Antonio – Univesidad Complutense de Madrid – España

MAGALHÃES, Justino – Universidade de Lisboa – Portugal

MAHAMUD ANGULO, Kira – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España

MANIQUE DA SILVA, Carlos – Universidade de Lisboa – Portugal

MARCHAND, Philippe – Université Charles de Gaulle – Francia

MARTÍNEZ MONTEZUMA, Lucía – Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México

MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José – Universidad de Murcia – España

McCULLOCH, Gary – Institute of Education UCL – Reino Unido

MEDA, Juri – Univesità degli Studi di Macerata – Italia

MONTENEGRO, Ana – Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires – Argentina

MONTES DE OCA NAVAS, Elvia – El Colegio Mexiquense – México

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis – Universidad de Murcia – España (2 evaluaciones)

MOTILLA SALAS, Xavier – Universitat de les Illes Balears – España

NARODOWSKI, Mariano – Universidad Torcuato di Tella – Argentina

OSTOLAZA, Maitane – París – Sorbonne Université – Francia

PEÑA SAAVEEDRA, Vicente – Universidade de Santiago de – España

PIMENTA ROCHA, Heloisa – Universidade Estadual de Campinas – Brasil

PINEAU, Pablo – Universidad de Buenos Aires – Argentina



PINTASSILGO, Joaquim – Universidade de Lisboa – Portugal  
POLENGHI, Simonetta – Università Cattolica del Sacro Cuore – Italia  
PORTO UCHA, Ángel Serafín – Universidade de Santiago de Compostela – España  
POUCET, Bruno – Université de Picardie Jules Verne – Francia  
RAMOS ZAMORA, Sara – Universidad Complutense de Madrid – España  
RIEGO, Bernardo – Universidad de Cantabria – España  
RUBIO JIMÉNEZ, Jesús – Universidad de Zaragoza – España  
SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Encarnación – Universidad de Murcia – España  
SIERRA BLAS, Verónica – Universidad de Alcalá – España  
SIMON, Frank – Universiteit Gent – Bélgica  
SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España  
SOUTHWELL, Myriam – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
TERRÓN BAÑUELOS, Aída – Universidad de Oviedo – España  
TIANA FERRER, Alejandro – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España  
TREBISACCE, Giuseppe – Università della Calabria – Italia  
VIDAL, Diana – Universidade de São Paulo – Brasil  
VILANOU, Conrad – Universitat de Barcelona – España  
ZELLER, Neici – William Paterson University – EE.UU.

