

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



Identidades,
internacionalismo,
pacifismo
y educación



Nº 12 - 2020

revistas.uned.es/index.php/HMe



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 Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

Secretaria

Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Montserrat González Fernández, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Teresa Rabazas Romero, *Universidad Complutense de Madrid*

Victoria Robles Sanjuán, *Universidad de Granada*

Miguel Somoza Rodríguez, *UNED*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

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

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

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*

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*
 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*
 Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*
 Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*
 María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*
 Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*
 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*
 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*
 Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*
 Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*
 Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/Brazil*
 Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*
 Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
 Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*
 Kazumi Munakata, *Pontificia 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*
 William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*
 Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*

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*
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*
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*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spain*

Fotografía de portada: *No More War Demonstration*, ca. 1920s (Cedida por Swarthmore College Peace Collection).

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación*, coordinado por Xosé Manuel Malheiro (Universidade de A Coruña, España), María Victoria Carrera Fernández (Universidade de Vigo) y Gianfranco Bandini (Università di Firenze, Italia)

XOSÉ MANUEL MALHEIRO (Universidade de A Coruña, España), MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ (Universidade de Vigo) y GIANFRANCO BANDINI (Università di Firenze, Italia): <i>Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación</i>	11
GIANFRANCO BANDINI (Università di Firenze, Italia): <i>Humanism and New Atheism: experiences and proposals of an educational minority</i>	23
MAURILANE DE SOUZA BICCAS (Universidade de São Paulo, Brasil) y DIANA GONÇALVES VIDAL (Universidade de São Paulo, Brasil): <i>A invisibilidade da imigração galega e a produção de uma identidade social híbrida nas novas terras (São Paulo, 1880-1910)</i>	57
MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO (Universidade de Santiago de Compostela, España): <i>Identidad, educación, género y nación. A Galiza imaxinada a través de la prensa gallega de la emigración (1915-1936)</i>	81
VIRGINIA GUICHOT-REINA (Universidad de Sevilla, España) y ANA MARÍA DE LA TORRE (Universidad de Sevilla, España): <i>Identidad profesional y socialización de género: un estudio desde la manualística escolar en la España democrática</i>	101
ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA (Universidad de Granada, España): <i>La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista</i>	137
YOVANA HERNÁNDEZ LAINA (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España): <i>El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985)</i>	167

CARLOS MENGUIANO RODRÍGUEZ (Universidad de Alcalá, España): <i>Renovación pedagógica e identidad: un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República</i>	209
MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA (Universidad de Málaga, España): <i>El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina</i>	239
EUGENIO OTERO URTAZA (Universidade de Santiago de Compostela, España): <i>Identidad, cosmopolitismo y educación en las bandas de metal extremo: el caso de Finlandia</i>	271
EUGENIO OTERO URTAZA (Universidade de Santiago de Compostela, España): <i>Identity, cosmopolitism and education in extreme metal bands: the case of Finland</i>	303
CARLOS SANZ SIMÓN (Universidad Complutense de Madrid, España): <i>Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)</i>	333

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ (Universidad del País Vasco, España): <i>Las escuelas de barriada de Bizkaia (1920-1937). Revisión y nuevos datos ..</i>	363
ADRIÁN CAMMAROTA (Universidad Nacional de La Matanza, Argentina): <i>Relatos sobre maestras acosadas e inmorales: género, educación y disciplinamiento en el sistema escolar argentino (1919-1935)</i>	395
PATRICIA ANDREA DOSIO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina): <i>La enseñanza del dibujo entre la orientación utilitaria y patriótica en la escolaridad elemental argentina (1904-1910)</i>	433
ANDRÉS MARTÍNEZ CARDÍN (Universidad de Oviedo, España): <i>Los principios pedagógicos de los clérigos de San Viator y su implantación en el panorama escolar asturiano (1912-1941)</i>	463
PABLO MARTÍNEZ CARMONA (Universidad Pedagógica Nacional, México): <i>Dedicaciones de exámenes en escuelas primarias y colegios de la Ciudad de México y Veracruz (1824-1868)</i>	495

ENTREVISTA

ANA IGLESIAS GALDO (Universidade da Coruña, España): <i>Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández</i>	529

ENSAYOS

- ANTONIO FCO. CANALES (Universidad Complutense de Madrid, España):
*Pädagogik, disciplinary institutionalization and dictatorships: on the
 history of a disciplinary field and its problems* 581

RESEÑAS

- AIDA TERRÓN BAÑUELOS Y JOSÉ ANTONIO ÁLVAREZ CASTRILLÓN (coords).
La educación en Asturias. Estudios históricos
 Por Antón Costa 597
- MARÍA DE LOURDES HERRERA FERIA Y ROSARIO TORRES DOMÍNGUEZ.
El Colegio del estado de Puebla y sus documentos fundacionales
 Por Rosalina Ríos Zúñiga 607
- TERESA GONZÁLEZ PÉREZ (COORD.). *La educación de las mujeres en
 Iberoamérica. Análisis histórico*
 Por Ainhoa Resa Ocio 615
- ROBERTO SANI. *Education, school and cultural processes in contemporary
 Italy*
 Por Antonio Fco. Canales..... 623

SECCIÓN MONOGRÁFICA

IDENTIDADES, INTERNACIONALISMO, PACIFISMO Y EDUCACIÓN

Identities, internationalism, pacifism and education

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez,^a

María Victoria Carrera Fernández^b y Gianfranco Bandini^c

La construcción de los sistemas educativos liberales a partir del siglo XIX se produce de forma paralela a la formación de los estados modernos, sobre elementos singulares propios del sentimiento nacional y acordes con el desarrollo histórico de cada sociedad. En la formación de ese sentimiento nacional confluyen aspectos materiales como la relativa unidad geográfica de un territorio que delimita fronteras físicas, en el que se articulan unas determinadas estructuras políticas y administrativas y se facilita la actividad económica; en dicha formación confluyen también aspectos simbólicos con los que se construye el sentido de pertenencia a una comunidad que se distingue por elementos lingüísticos, culturales, de tradición o históricos. Todos estos aspectos favorecen la integración de sus habitantes y afianzan una identidad colectiva.

Sin embargo, el desarrollo de esos procesos identitarios no implicó la desaparición del sentimiento internacionalista de su ciudadanía. Por el contrario, los sucesivos conflictos interestatales vinieron a reformar el ideal internacionalista. Partimos de la Primera Internacional de los

^a Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus Elviña, 15008 - A Coruña. España. jose.malheiro@udc.gal  <https://orcid.org/0000-0002-5992-9522>

^b Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa. Facultade de Ciencias da Educación. Univesidade de Vigo, Campus de Ourense, 32004-Ourense. España. mavicarrera@uvigo.es  <https://orcid.org/0000-0003-2158-3084>

^c Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Università degli Studi di Firenze – UniFI. Via Laura, 48. 50121 Firenze. Italia. gianfranco.bandini@unifi.it

Trabajadores en la que, en 1864 en Londres, se agruparon inicialmente sindicalistas ingleses, anarquistas y socialistas franceses, e italianos republicanos. Su objetivo era impulsar la organización política del proletariado europeo y sentar las bases de un movimiento solidario internacional entre las clases trabajadoras. Su instrumento era la creación de partidos políticos de carácter estatal con el objeto de avanzar en la organización y expansión del movimiento para la construcción de una sociedad en la que el socialismo tuviera una identidad más allá de los estados: «¡Obreros de todo el mundo, uníos!».

Otros acontecimientos históricos relevantes en el orden político, como la Revolución de Octubre de 1917 y posterior conformación de la URSS a partir de 1922; conflictos bélicos, como las guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945) y la Guerra Civil Española (1936-1939), o de orden económico, como las respectivas crisis resultantes de dichos conflictos armados, vinieron a influir también en la creación de organismos internacionales con vocación internacionalista en el ámbito político, como la Sociedad de Naciones en 1919 o la posterior Organización de Naciones Unidas en 1945; así como en el ámbito económico, como el Banco Mundial en 1944, el Fondo Monetario Internacional en 1945, o la OCDE en 1948, aunque acabaran promoviendo políticas de definida orientación globalizadora.

Desde una perspectiva pedagógica, destaca la creación de la Oficina Internacional de Educación (1929) y la posterior Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1945, como organismo especializado de las Naciones Unidas orientado a establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura. El nacimiento de estas organizaciones culminó con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Previamente, este internacionalismo había estado marcado por el Movimiento de la Escuela Nueva, que también dejó su huella en las políticas educativas de los estados, modelando sus discursos hacia propuestas que trascienden los límites nacionales.

La Escuela Nueva, que partía de iniciativas pedagógicas particulares en entornos reducidos de Inglaterra (*Abbotsholme*, 1889), Francia (*École des Roches*, 1899) Alemania (los *Landerziehungsheime*) o España (Institución Libre de Enseñanza, 1876, si se la quiere incluir en esta corriente),

acabó formando una red internacional con una clara proyección internacionalista. El *Bureau International de Écoles Nouvelles*, promovido en 1899 por Adolph Ferrière es el instrumento que va a permitir extender el movimiento internacionalista de la Escuela Nueva, junto con el *Institut Jean Jacques Rousseau*, fundado en Ginebra en 1912 por Édouard Claparède; la *Ligue Internationale de la Education Nouvelle*, creada en 1921 durante el Congreso de Calais por Adolphe Ferrière; el *Bureau International de l'Education* cofundado en Ginebra en 1925 por Édouard Claparède, Pierre Bovet y Ferrière; o la *Progressive Education Association*, que nace en los Estados Unidos en 1919 bajo la influencia de John Dewey; además de diversos congresos pedagógicos de ámbito internacional, como el ya mencionado de Calais (1921) y el de Niza (1932), que vinieron a reforzar su dimensión global. En esta línea, la Escuela Nueva pretendía contribuir a la construcción de una nueva cultura pacífica internacionalista a través, tanto de la promoción de la dimensión moral en el ámbito educativo, como de la construcción de un currículum que trascendiese el valor de lo nacional. Asimismo, no hay que olvidar lo que también significaron, durante el siglo XIX, las transferencias internacionales de modelos educativos desde Europa a las Américas del Norte y del Sur; y a principios del siglo XX, igualmente, desde América del Norte y Europa hacia el continente africano o el lejano Oriente, impulsadas por el proceso de descolonización y la consiguiente independencia y creación de nuevos estados.

Por otra parte, la corriente internacionalista proletaria promovida por las sucesivas Internacionales se vio debilitada a partir de la segunda mitad del siglo XX (exceptuando los brotes que significaron el mayo francés de 1968 o la primavera de Pekín en 1989), por la emergencia de una nueva clase media de trabajadores/as-consumidores/as, gracias a la aplicación de políticas socialdemócratas y al desarrollo del llamado estado de bienestar en la sociedad occidental. Sin embargo, el progresivo deterioro de este marco social de desarrollo por la voracidad del neoliberalismo globalizado, cuyas políticas empezaron a aplicarse a partir de mediados de los años 70 del siglo pasado, parece haber reavivado un nuevo sentimiento internacionalista en este cambio de siglo, como respuesta a los desequilibrios socioeconómicos provocados en consecuencia.

Pasado el siglo XX, la primavera árabe, iniciada en Túnez en 2011, tuvo continuidad en Egipto, Libia, Argelia o Siria haciendo rebrotar un

internacionalismo activo y organizado, con manifestaciones en otros países que se mantienen hasta la actualidad. Son movilizaciones masivas y centradas, algunas, en reivindicaciones internas de cada Estado-nación, como las de Argentina, Ecuador, Chile, Bolivia, Colombia, Francia, Reino Unido, Cataluña, Hong Kong, Líbano, Georgia... Pero han conformado nuevas formas de identidad de carácter colectivo y transversal —en las que la inmediatez de la difusión por vía digital, al margen de fronteras convencionales, toma un protagonismo muy relevante—, haciendo muy visible la respuesta de las mujeres contra el patriarcado y todo tipo de violencia que le rodea; la reacción ante el discurso conservador y neoliberal de la ultraderecha; la adopción de una nueva mentalidad antibelicista, cuyo ideal es la supresión de la guerra mediante una organización jurídica de la paz, o la lucha ante la asumida emergencia climática frente al discurso negacionista.

Por lo tanto, feminismo, ecologismo, pacifismo y antiglobalización neoliberal tienen un marcado carácter transversal y se unen renovando el internacionalismo tradicional, que también se proyecta en un discurso educativo alternativo, centrado en la reivindicación de una nueva identidad intercultural, participativa y democrática; ambientalmente sostenible, socialmente inclusiva e igualitaria y sustentada en la defensa de los Derechos Humanos y la Paz mundial. Así, este renovado internacionalismo se afianza en un pacifismo positivo que entiende que la paz ya no es la antítesis de la guerra sino de la violencia, y que solo puede ser construida sobre la base de los valores de igualdad, diversidad y justicia social, necesariamente anclados en la conciliación entre lo individual y lo global.

En definitiva, bajo el título *Identidades, Internacionalismos, Pacifismo y Educación*, subyacen importantes premisas que nos ayudan no solo a comprender la historia de la educación, sino los sistemas educativos actuales. Entre estas premisas podemos destacar tres cuestiones clave: el carácter socializador de la escuela, que más allá de su objetivo de alfabetización e instrucción de la ciudadanía, se orienta también a la construcción de las identidades; el carácter construido y no esencialista o no natural de las identidades; y por último, la doble opción de los sistemas educativos que, no sin disensos y resistencias, viene coexistiendo desde el nacimiento de la escuela hasta hoy. Por una parte, la opción positivista, orientada a la construcción de un modelo de ciudadanía acorde a los intereses de los grupos hegemónicos de poder; reproductora

del statu quo, y que da lugar a identidades hegemónicas e identidades subalternas, promoviendo, aunque sea sutilmente, la producción de prácticas de exclusión. Y, por otra parte, la opción liberadora, orientada, como ya señalaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Es así como, en este conjunto de contribuciones que aquí presentamos, se pretende poner en valor la investigación histórica en relación a qué tipo de identidades se quisieron construir desde la educación: ¿«identidades asesinas», en un extremo, como bien denunció Amin Maalouf, o «identidades mestizas» que se traducen en diversos «nos(otros)/as»?

Por otra parte, y como bien saben la mayoría de los lectores y las lectoras de esta revista, la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) viene propiciando desde el año 1982, con periodicidad bianual, la reunión de sus miembros a través de los denominados Coloquios de Historia de la Educación. Dichos Coloquios mantienen abierto un espacio para el debate historiográfico y la difusión científica en el campo de la Historia de la Educación y facilitan la consolidación de una rica comunidad estatal que, a su vez, establece redes fructíferas con otros investigadores e investigadoras del campo en diferentes países.

Sirva como ejemplo la XX edición del Coloquio - I Congreso Internacional de Historia de la Educación celebrado en Monforte de Lemos (Lugo) y Ourense, entre los días 9 y 12 de julio de 2019, bajo el rótulo, que también da título a este Monográfico, *Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación. Siglos XIX y XX* y en cuya organización han intervenido las tres Universidades gallegas (Universidade de Vigo, siendo su Facultade de Ciencias da Educación de Ourense la sede administrativa del Coloquio; Universidade de Santiago de Compostela y Universidade da Coruña), en colaboración con la Università degli Studi di Firenze (Italia), la Universidade Nova de Lisboa (Portugal) y la Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil). El evento, en el que se presentaron 117 comunicaciones, dos simposios, dos talleres y dos conferencias plenarias, contó con la participación de investigadores e investigadoras en historia de la educación de diferentes países, incluyendo Argentina, Brasil, Colombia, Chile, China Ecuador, España, Italia, México, Paraguay, Portugal y Reino Unido.

La revista *Historia y Memoria de la educación*, como órgano de la Sociedad Española de Historia de la Educación, ha querido recoger en este monográfico algunos de los trabajos presentados a esta XX edición, siguiendo los contenidos que integran la propuesta del Coloquio. En su conjunto, un total de diez artículos que se centran básicamente en aspectos identitarios ligados al ámbito educativo, pero que, de diverso modo, también se relacionan con el resto de contenidos de la propuesta, como son el Internacionalismo y el Pacifismo.

Encabeza el monográfico el artículo «*Humanism and New Atheism: experiences and proposals of an educational minority*». A través de este trabajo, Gianfranco Bandini, de la Università di Firenze, Italia, analiza ambos movimientos filosóficos del siglo XX, Humanismo y Nuevo ateísmo que, a juicio del autor, constituyen una minoría interesante y original desde un punto de vista educativo. Y pese a haber producido estudios y actividades de indudable interés, todavía no han ocupado el lugar central de una investigación concreta. Gianfranco Bandini considera que el análisis de la historia reciente de los movimientos que podemos definir como la «galaxia atea» indican una tendencia en la que sus posiciones parecen centrar los debates sobre los temas educativos actuales. Debido a unas posiciones ancladas constantemente en la cultura científica y el diálogo racional, parecen aptas para enfrentar los difíciles desafíos de la globalización y las tensiones que atraviesan las sociedades pluralistas. El Humanismo y el Nuevo Ateísmo no son solo objeto de investigaciones académicas o teóricas, sino que representan una muestra social variada. En algunos países, además, ya no representan a una pequeña minoría, sino que afectan claramente a la opinión pública, e incluso a algunas partes de la agenda política.

Por su parte, Maurilane de Souza Biccás y Diana Gonçalves Vidal, de la Universidade de São Paulo, Brasil, tratan el tema de la identidad étnica centrándose en la comunidad gallega migrada a la región de São Paulo, entre finales del siglo XIX y principios del XX. El artículo «*A invisibilidade da imigração galega e a produção de uma identidade social nas novas terras (São Paulo, 1880-1910)*» se estructura en dos partes complementarias. En una primera, de carácter historiográfico, las investigadoras examinan e interpretan el perfil del migrante gallego con destino al Brasil en el cambio de siglo y analizan lo que consideran una doble invisibilidad: la que se produce por la inmersión de los gallegos entre los

portugueses del norte de Portugal, y la que también se produce con la generalidad de la información que reflejan los registros oficiales de entrada al país. En la segunda parte del texto, se centran en la identidad social diferenciada que los inmigrantes gallegos se construyen a través de la intervención societaria del Centro Español de Santos y de la escuela creada por este Centro. En los comentarios finales, se hacen algunas preguntas sobre la denominación de la entidad.

A continuación, María Eugenia Bolaño Amigo, de la Universidade de Santiago de Compostela, elabora un estudio sobre las representaciones de la *Galiza imaxinada* que aparecen en la prensa gallega de la emigración, reflejados en textos e imágenes relacionados con la educación y la infancia. «Identidad, educación, género y nación. A *Galiza imaxinada* a través de la prensa gallega de la emigración (1915-1936)» se basa en el análisis de contenido de una muestra de prensa periódica de la emigración gallega, que comprende la totalidad de números publicados entre los años 1915 y 1936 por las revistas *Céltiga* (Buenos Aires, Argentina) y *Eco de Galicia* (La Habana, Cuba) atendiendo, en particular, a representaciones identitarias que traspasan las nociones de género, clase social y nación. Afirma la autora que el imaginario sobre la infancia y su educación proyectado en dichos órganos de la comunidad migrante gallega, además de suscitar estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social, lo que permite indagar en un mejor conocimiento de las inquietudes sociales y culturales de la época proyectadas por la comunidad gallega migrante.

Virginia Guichot-Reina y Ana María De la Torre, de la Universidad de Sevilla, abordan la construcción de la identidad profesional femenina durante la década de los años setenta del siglo XX a través del análisis de manuales escolares. Bajo el título «Identidad profesional y socialización de género: un estudio desde la manualística escolar en la España democrática», las autoras utilizan la información que transmiten los manuales escolares, considerados como el principal recurso didáctico de la educación formal, por ser un instrumento socializador con un poder relevante en su conformación, y, por consiguiente, con potencial influencia en la transmisión y configuración de una cultura socio-laboral sesgada en caso de contener estereotipos de género. A través del análisis y comparación de una veintena de manuales escolares de educación primaria, correspondientes a la Transición política (1975-1982) y al

momento actual (2006-2019), evalúan la relevancia y representación de los personajes femeninos que en ellos aparecen representados, especialmente en relación a su acción como sujetos económicos. Los resultados, advierten las autoras, muestran poca presencia femenina en el desempeño de actividades remuneradas, así como una escasa diversidad profesional, no representativa de la realidad socioeconómica española. Del mismo modo, ponen de relieve una gran desigualdad en los procesos de socialización entre hombres y mujeres, contrarios a los valores coeducativos.

El siguiente artículo, de Erika González García, de la Universidad de Granada, «La *Enciclopedia Álvarez*: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista» parte de una investigación basada en el análisis del concepto de identidad «ser español», que reflejan los contenidos de la *Enciclopedia Álvarez*, el manual escolar más difundido en los centros educativos del franquismo. Erika González afirma que el tema de las identidades de los pueblos está de plena actualidad, por su vinculación con la problemática de los nacionalismos. Tradicionalmente se ha defendido una concepción uniforme y esencialista del ser de cada pueblo al enfatizar elementos identitarios como la lengua, la historia, o el acervo etno-cultural depositario de los valores considerados eternos. Todo un conjunto de elementos que sustentan lo que se denomina una identidad esencialista. La construcción y desarrollo de dicha identidad no es algo en lo que ha podido participar la ciudadanía, sino que les viene establecida por instancias superiores, por quienes detentan el poder político y religioso y, en resumen, por los encargados de preservar los valores tradicionales sobre los que se asienta dicha identidad nacional.

El artículo que presenta Yovana Hernández Laina, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, titulado «El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985)» se centra en el papel de la escuela como instrumento difusor de modelos identitarios ligado a determinadas culturas económicas. Este trabajo estudia el concepto de identidad entendido como una representación mental compartida por un grupo, que se viene configurando desde la infancia en la institución escolar, especialmente a través del *currículum* y de los manuales escolares. Los planes de estudio y los libros de texto difunden un conocimiento considerado «oficial», y al mismo tiempo transmiten otros

valores que forman parte del pensamiento hegemónico en cada momento histórico. Esas actitudes y valores dominantes son incorporados y transmitidos por las diferentes culturas económicas escolares. Yovana Hernández parte de la premisa de que tanto las identidades individuales como las colectivas se construyen a través de procesos de identificación con tipologías de culturas económicas que van evolucionando y adaptándose a los procesos económicos, políticos y sociales en el marco de una socialización a largo plazo. La autora afirma que los manuales, en su dinámica divulgativa de ciertas culturas económicas, transmiten valores sociales y contribuyen al proceso de configuración de identidades, entendidas como una dinámica de identificación y un determinado sentido de pertenencia.

Le sigue «Renovación pedagógica e identidad: un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República» de Carlos Menguiano Rodríguez, de la Universidad de Alcalá, que trata sobre la identidad ideológica y la configuración profesional del magisterio nacional en un periodo crítico de la historia de España como fue la comprendida entre el primer bienio de la Segunda República y los primeros años de la dictadura del general Franco. Carlos Menguiano utiliza dos fuentes de investigación hasta ahora independientes: los expedientes de oposición y los expedientes de depuración del magisterio, partiendo de la muestra que ofrecen las oposiciones para proveer las direcciones de los grandes grupos escolares de 1932, las únicas que se convocaron a nivel nacional durante la Segunda República. Este investigador se propone contrastar los expedientes de oposición elaborados en el contexto de dichas oposiciones con los equivalentes del proceso depurador franquista, comprendiendo que, aun siendo diferentes en forma y finalidad, ambos resultan ser una fuente valiosa para estudiar el modo en que se representan las identidades profesionales de aquellos que los elaboran. El autor defiende el potencial que encierra el análisis comparado de este tipo de fuentes para el abordaje de futuros estudios sobre esta materia.

El trabajo «El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina» de María Dolores Molina Poveda, de la Universidad de Málaga, centrado también en el franquismo, utiliza uno de los más efectivos y populares recursos propagandísticos empleados por el régimen, como fue el NO-DO, para ahondar en la imagen de la feminidad durante este

periodo. El NO-DO fue, en opinión de la autora, un medio emblemático del franquismo para devolver a la mujer al ámbito privado, ya que permitía a toda la población, independientemente de la clase social, sexo y nivel de alfabetización, comprender el mensaje, que se difundía de modo informal a través de noticias, documentales y reportajes pertenecientes a la sección de Noticiarios, Documentales en Blanco y Negro y en Color, Revista de Imágenes e Imágenes del Deporte sobre el ideario de la educación femenina, cuyos valores se identificaban con las labores del hogar, cuidar a los hijos, ser una esposa sumisa y abnegada y una buena cristiana. Además, este medio audiovisual también fue utilizado por el Régimen para divulgar las actividades que realizaban las mujeres de la Sección Femenina que, en la misma línea, trabajaban formando a las niñas, jóvenes y adultas en la doctrina nacional-sindicalista y católica.

El siguiente trabajo, de Eugenio Otero Urtaza, de la Universidad de Santiago de Compostela, «Identidad, cosmopolitismo y educación en las bandas de metal extremo: el caso de Finlandia», aborda el tema de la identidad cultural analizando las letras de las canciones de tres grupos finlandeses de *Melodic Death Metal* y partiendo de una cuestión: ¿cómo se forman las convicciones y en qué sentido influyen las enseñanzas escolares en esta corriente musical? Los metaleros conforman, en opinión del autor, un movimiento con una fuerte identidad cultural presente en todos los continentes cuyas corrientes, difíciles de disolver en el magma de la aceptación social, crean una conciencia de solidaridad transnacional, de contestación a un modelo socioeconómico de derroche y ostentación, nocivos para planeta; al mismo tiempo que cuestionan la organización social del mundo capitalista y cristiano, tratan de encontrar alternativas de futuro, pero desde las raíces de sus orígenes identitarios. De tal modo, Eugenio Otero descubre que las letras del movimiento *Melodic Death Metal* parten, con frecuencia, de poemas clásicos y populares que se aprenden en la escuela, cuando se estudia la herencia que han dejado los grandes poetas fineses. En otras ocasiones, las letras son creaciones literarias de los propios metaleros, estimulados líricamente por esa resonancia escolar.

Por último, se incluye el artículo «Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)», Carlos Sanz Simón, de la Universidad Complutense de Madrid, se propone conocer cuál fue la representación

del enemigo, en este caso el bando republicano, en los textos escolares de los últimos años de la dictadura del *Duce* en Italia. Sostiene este investigador que la Guerra Civil (1936-1939) fue un campo de batalla que, si bien se desarrolló en el territorio español, su alcance traspasó las fronteras de España, al contar con el apoyo principal de dos potencias extranjeras, la Alemania nazi y la Italia fascista, para acabar con la Segunda República. Sería precisamente esta última la que invirtiera un mayor esfuerzo económico y logístico, pues Mussolini veía en España un posible aliado mediterráneo, afín a su modelo del fascismo italiano. Los resultados de esta investigación, muestran cómo los manuales escolares de la época, correspondientes a materias como Historia, Lecturas, Geografía o Enseñanzas patrióticas, reflejaban una imagen del bando republicano asociada a la tiranía, demonizando su intervención en el conflicto bélico con narraciones que exaltan la violencia, el anti-catolicismo y la vinculación con el comunismo soviético o la anarquía.

En definitiva, la decena de artículos que componen este monográfico pretende trasladar, en su conjunto, algunas de las líneas de trabajo, de investigación, de preocupación y de debate que se generan en la actualidad en torno al concepto de Identidad y su relación con el Internacionalismo, el Pacifismo y la educación. Esperamos que sea de interés y aporten renovados elementos de reflexión y análisis a los lectores y lectoras de nuestra revista.

HUMANISM AND NEW ATHEISM: EXPERIENCES AND PROPOSALS OF AN EDUCATIONAL MINORITY

Humanismo y nuevo ateísmo:
experiencias y propuestas de una minoría educativa

Gianfranco Bandini^a

Reception date: 18/01/2020 • Acceptation date: 22/01/2020

Abstract. The research intends to trace a profile of two twentieth-century movements — *Humanism* and *New Atheism* — which, from an educational point of view, constitute an interesting and original minority. Although both studies and activities of undeniable educational interest have been produced, they have not yet been put at the centre of specific research. They currently represent one of the most innovative aspects of the current debate on the purpose of education both at school and in the family. These are movements that are not only academic or theoretical research, but they represent a varied social sample which in some countries, moreover, is no longer a small minority, but clearly affects public opinion and even parts of the political agenda.

The analysis of the recent history of movements that we can define of an “atheist world” indicates a clear trend line: their positions seem destined to be an integral part of the debates on current educational issues, particularly because the positions they expressed — with their constant anchoring to scientific culture and rational dialogue — seem suitable to face the difficult challenges of globalisation and the tensions that cross pluralistic societies.

Keywords: Atheism; rationalism; agnosticism; education; school.

Resumen. *La investigación pretende trazar un perfil de dos movimientos del siglo XX: el humanismo y el nuevo ateísmo, que desde un punto de vista educativo, constituyen una minoría interesante y original. Aunque han producido estudios y actividades de indudable interés educativo, aún no han ocupado*

^a Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology, University of Florence, via Laura 48, 50123 Florence, Italy; email bandini@unifi.it.

el lugar central de una investigación concreta. Actualmente, representan uno de los aspectos más innovadores del debate actual sobre el propósito de la educación, tanto en la escuela como en la familia. Se trata de movimientos que no son solo investigaciones académicas o teóricas, sino que representan una muestra social variada que, en algunos países, además, ya no es una pequeña minoría, sino que afecta claramente a la opinión pública, e incluso a algunas partes de la agenda política.

El análisis de la historia reciente de los movimientos que podemos definir como la “galaxia atea” indica una clara línea de tendencia: sus posiciones parecen estar destinadas a formar una parte integral de los debates sobre los temas educativos actuales; en particular, debido a las posiciones que expresan, con su anclaje constante en la cultura científica y el diálogo racional, parecen aptas para enfrentar los difíciles desafíos de la globalización y las tensiones que atraviesan las sociedades pluralistas.

Palabras clave: *Ateísmo; racionalismo; agnosticismo; educación; escuela.*

LISTENING TO EDUCATIONAL MINORITIES

One of the most interesting fields of contemporary research is that of educational minorities, that is, of the positions expressed by parts of the population (and sometimes also by the academic sphere) which are in contrast with the thinking and practices of the majority. These sometimes regard difficult studies because, even in democratic systems, there are many obstacles to free expression of thoughts that can push minorities to make themselves almost invisible just in order to continue to express their positions freely. This reduces the sources available to us and makes it more difficult to reconstruct the characteristics of their thinking.

In the specific case of this article, the study intends to trace a short profile of the cultural positions of non-believers, starting from the two twentieth-century movements, *Humanism* and *New Atheism*, and then focusing on their educational proposals: from a pedagogical point of view, in fact, they constitute an interesting and an original minority that is making a significant contribution to rethinking training activities, from the first years of school, in a social and economic context that is undergoing momentous changes. It is precisely in this crisis situation that listening to minorities is very important and must be taken into due consideration even by those who do not share their theoretical positions.

From the historiographic point of view, this study is positioned at the crossroads of two crucial cruxes of the making of history today. The first is given by the subject matters that combine a few aspects of the history of education with the philosophy of education: however different their argumentative modalities may be, there are historical arguments that need the philosophical contribution or at least a careful consideration of the philosophical implications of the educational experiences that people and communities have put in place.¹ Another important issue is the relationship between contemporary history and current history. In fact, the twentieth century has accustomed us to extremely rapid change processes, which have deeply modified – and continue to modify – the lives of populations. To neglect the more recent aspects, in order to respect the standard of temporal distance, would mean losing the possibility of interpreting some changes that are currently underway, but have solid and branched historical roots. It is therefore worth taking the risk of the greater weight of subjectivity, so that we can appreciate what is happening again right before our eyes.² If the object of study is non-belief, among other things, it is twice as important to connect the aspects of long and very long duration with the most recent ones, since there is a clearly visible red thread that allows us to appreciate the link between a few ancient positions and those closest to us.

It is necessary to start from a general consideration. It is known that in the early part of the twentieth century, atheism was an integral part of some European state systems, in Russia and in the satellite countries of the east. The Soviet regime fought religious practices vigorously, absolutely loyal to the affirmations of Marx and Engels who, within the *Communist Manifesto*, affirmed: “There are, besides, eternal truths, such as Freedom, Justice, etc., that are common to all states of society. But Communism abolishes eternal truths, it abolishes all religion, and all morality, instead of constituting them on a new basis; it therefore acts in

¹ Cfr. Marc Depaepe, “Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?”, *Educational Philosophy and Theory* 39, no. 1 (2007): 28-43; Gary McCulloch, *The struggle for the history of education* (Abingdon: Routledge, 2011).

² Cfr. François Bédarida, “Le temps présent et l’Historiographie contemporaine”, *Vingtième siècle, Revue d’histoire* 69 (2001): 153-160; Marina Franco y Florencia Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (Buenos Aires: Paidós, 2007); Diego H. Arias Gómez, “La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible”, *Fo-lios* 42, no. 2 (2015): 29-41.

contradiction to all past historical experience”.³ According to the Marxist perspective, laws, morals, religion “are to him so many bourgeois prejudices, behind which lurk in ambush just as many bourgeois interests”.⁴ Faced with these positions, both theoretical and political, the Catholic Church fully sensed the materialistic and atheist danger and fought it vigorously, up to the excommunication of the communists in 1949 (Decree of the Congregation of the Holy Office of 1 July).

Although it is natural that the term “atheist” is generally connected to all of this today, it is necessary to clarify a few basic questions that allow us not to unduly simplify the position of non-believers. The first is to bear in mind that the atheists’ cultural and existential affirmations cover a wide spectrum of positions that include both atheism in the strict sense, and agnostic, rationalist, skeptical, free-thinking positions, etc. This variability is particularly emphasised if we take many centuries into account and do not stop at the contemporary era. Moreover, from this point of view, the positions of believers and non-believers are perfectly symmetrical because they are rich in variations, often extremely significant.

Although atheism was a recent feature of some state systems, it actually has a very long history behind it, well rooted and theoretically already clearly explained in ancient times. What marked the medieval and modern era was above all the risk associated with the public declaration of positions, even slightly discordant from orthodoxy. The history of heresies clearly shows us how dangerous it was to express one’s positions on religion. The life of the Friulian miller, Menocchio (masterfully rebuilt by Carlo Ginzburg in 1976⁵) exemplifies the tragic relationship between the dominant Catholic culture and popular culture in the era of the Inquisition, as well as the danger of positions certainly not atheistic, but if anything the result of a personal theology, which syncretically brought together religious aspects of different origins.

³ Karl Marx y Friedrich Engels, *The Communist Manifesto*, with an Introduction and Notes by G. S. Jones (London: Penguin Books, 2002), 242.

⁴ *The Communist Manifesto*, 232.

⁵ Carlo Ginzburg, *The Cheese and the Worms: The Cosmos of a Sixteenth-Century Miller* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980; 1976 1st edition).

Remembering these elements of European history is absolutely crucial to understanding the difficulty of the surfacing of a non-believer thought, as well as the frequent concealment of one's own ideas to avoid recriminations. A particularly interesting example is that of the abbot Meslier who was a prelate for all his life but left a will that in 1729 caused a huge concern because he clearly and deeply expressed his convinced materialistic ideas.⁶

Only in liberal democracies, it gradually became possible to express atheistic positions that in fact became ever more present and with increasing strength during the twentieth century, also spreading among the population. Above all, it should be noted that they are characterised in a distinctly different way from Marxist-style materialistic atheism, both for the underlying reasons and for the close link with the ancient positions.

Liberal thought, moreover, had warned of the dangers of Marxism, defined by Raymon Aron as the opium of intellectuals.⁷ And it is precisely in the tradition of Enlightenment and liberal studies that non-believing thought can be found in modern and contemporary times, starting above all from the works of Hume. It is a composite and heterogeneous current that originally presents deist positions, strongly opposed by the churches because they are considered atheistic positions in all respects (especially since they denied the impossibility of miraculous interventions and the creator's interest in human affairs). While Marxist materialism imposes its vision of life on all citizens, liberal-inspired non-believer thought, while strongly opposing religion, does not aspire to a controlled society, but aims at convincing with rational arguments. It is therefore no coincidence that anti-clericalism has waned over time and the ability and willingness to dialogue with theist positions has increased enormously.

These considerations are particularly useful if we deal with educational issues at the heart of this study. In fact, during the twentieth century, within democratic states, we witnessed the birth of a philosophical

⁶ Jean Meslier, *Mémoire contre la religion*. Établissement du texte par JeanPierre Jackson et Alain Toupin (Paris: Éditions Coda, 2007).

⁷ Raymond Aron, *L'opium des intellectuels* (Paris: éditions Calmann-Lévy. 1995).

movement that has since its inception a strong ethical, universal, pacifist and educational influence. In the first founding document, *A Humanist Manifesto* in 1933, the following assertion begins with these words: “Religious humanists regard the universe as self-existing and not created”.⁸ If, on the one hand, the existence of a creator god is denied, at the same time the perspective of the non-believer is presented as if it were a religious perspective, that is, a believer in the values of humanity. In this first edition of the *Manifesto*, in fact, the right to profess a secular vision of religion is claimed, which in the sixth principle is defined as follows: “religion consists of those actions, purposes, and experiences which are humanly significant. Nothing human is alien to the religious. It includes labour, art, science, philosophy, love, friendship, recreation – all that is in its degree expressive of intelligently satisfying human living. The distinction between the sacred and the secular can no longer be maintained”. Among the signatories, the presence of John Dewey stands out, who the following year published a collection of university lectures entitled *A common faith*: a written work with a programmatic character, where the dogmatism of historical religions is rejected, but at the same time the religiosity of man understood as a deep aspiration to improve the life of the community.⁹

The first manifesto was followed by two other documents – in 1973, among which the signatories were also B.F. Skinner and H.J. Eysenck, and in 2003 – which improved the theoretical exposure and expanded the range of action. The humanistic approach appears increasingly distant from the model of a secular religion and the most cogent criticism of historical religions: “Promises of immortal salvation or fear of eternal damnation are both illusory and harmful. They distract humans from present concerns, from self-actualisation, and from rectifying social injustices”.¹⁰ At the same time, in the awareness of the drama of the world war, it was emphasised that religions were not the only problem to be addressed: “Traditional religions are surely not the only obstacles to human progress. Other ideologies also impede human advance. Some forms of political doctrine, for instance, function religiously, reflecting

⁸ *A Humanist Manifesto I*, 1933, <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto1>.

⁹ John Dewey, *A Common Faith* (Yale: Yale University Press, 1934).

¹⁰ *Humanist Manifesto II*, 1973, <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto2>.

the worst features of orthodoxy and authoritarianism, especially when they sacrifice individuals on the altar of Utopian promises”.

It is interesting to note that the consolidation of the social presence of humanistic ideas owed a lot to the establishment of associations such as the *American Humanist Association* (AHA, 1941) in the United States or the oldest, *Humanists UK* (formerly British Humanist Association) and *Humanist Society Scotland*. In 1952 also *Humanists International* was founded, a federation that brings together all national associations and developed two short but punchy bills, called *Amsterdam Declaration*, in 1952 and 2002.¹¹ As is evident, not all national associations have carried out an activity of effective promotion of humanistic ideas which are still dangerous today in various states. Even in democratic states, however, the condition of atheists should not be underestimated (from here onwards, with the term atheism, the meaning is to be understood in a broader sense, the various positions of non-believers, including indifferent ones). Children and adolescents in particular suffer greatly from the social stigma that identifies them – together with their families – as immoral and unreliable individuals.¹² Scientific writings on the subject, although not very numerous, have begun to deal with what we can define as a real social discrimination within democratic societies.¹³ The results are clear enough: the students feel the full weight of the collective culture that is accustomed to despising non-believers, especially in reference to the religiously founded value orientations, with very deep

¹¹ *Amsterdam Declaration*, 1952, Humanists International, World Humanist Congress, <https://humanists.international/policy/amsterdam-declaration-1952>; *Amsterdam Declaration*, 2002, Humanists International, 50th anniversary World Humanist Congress, <https://humanists.international/what-is-humanism/the-amsterdam-declaration>.

¹² Refer to, taking as an example the Italian case, what Maria Luisa Lo Giacco writes: “At the end of the 1940s, the Italian judges expressly favoured the Catholic parent over the atheist one, on the basis of the presumed incapacity of the latter to educate children, and were of the opinion that the interest of the minor was to be educated according to the principles of the traditional religious faith of the Italian people” (Maria Luisa Lo Giacco, “Educazione religiosa e tutela del minore nella famiglia”, *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, rivista telematica, febbraio 2007).

¹³ Cfr. Dena M. Abbott and Debra Mollen, “Atheism as a concealable stigmatized identity: Outness, anticipated stigma, and well-being”, *The Counseling Psychologist* 46 no. 6 (2018): 685-707; Kathleen M. Goodman and John A. Mueller, “Invisible, marginalized, and stigmatized: Understanding and addressing the needs of atheist students”, *New Directions for Student Services* 125 (2009): 55-63; Elizabeth RA. Liddell, Christopher D. Stedman, “Nontheistic students on campus: Understanding and accommodating atheists, agnostics, humanists and others”, *Journal of College and Character* 12, no. 3 (2011): 1-8; Jesse M. Smith, “Creating a godless community: The collective identity work of contemporary American atheists”, *Journal for the Scientific Study of Religion* 52, no. 1 (2013): 80-99.

historical roots.¹⁴ This translates into a loss of self-esteem and social difficulties of various kinds for young people, thus creating discomfort and alienation.¹⁵ At this point, it is easy to understand the interest of *humanists'* associations in promoting a change in education systems, through a series of opinion campaigns and pressure on political decision-makers.

Before examining this aspect in detail, we must point out an absolutely new and perhaps unexpected element for many: the appearance, for the first time in history, of entire states where the majority of citizens are not religious. The most impressive case is that of Sweden: “a society – a markedly irreligious society – that was, above all, moral, stable, humane and deeply good”.¹⁶

Although the calculation of non-believers is particularly complicated and methodologically insidious, there are a large number of written works that help us to define the phenomenon with adequate accuracy. The main difference between the data concerns the number of those who do not believe in God (or a personal God) and the number of those who call themselves atheists. Phil Zuckerman states, at the end of a broad review of studies:

Between 500,000,000 and 750,000,000 humans currently do not believe in God. Such figures render any suggestion that theism is innate or neurologically based manifestly untenable. The nations with the highest degrees of organic atheism includes most of the nations of Europe, Japan, Canada, Australia, New Zealand, Taiwan, and Israel. However, atheism is virtually non-existent in most of Africa, South America, the Middle East, and Asia. Most nations characterised by high degrees of individual and societal security have the highest rates of organic atheism, and conversely, nations characterised by low degrees of

¹⁴ Refer to, for example: in the Bible, Galatians 5:19-21; 2 Corinthians 6:14-16; Revelation 21:8; in the Qur'an, Sura IV An-Nisā' (The Women), 101; Sura VIII Al-'Anfāl (The Spoils of War), 12.

¹⁵ In the United States: Amy I. McClure, “Becoming a Parent Changes Everything: How Nonbeliever and Pagan Parents Manage Stigma in the US Bible Belt”, *Qualitative Sociology* 40, no. 3 (2017): 331-352.

¹⁶ Phil Zuckerman, *Society without God: What the least religious nations can tell us about contentment* (New York: NYU Press, 2008).

individual and societal security have the lowest rates of organic atheism and the highest degrees of belief. High levels of organic atheism are strongly correlated with high levels of societal health, such as low poverty rates and strong gender equality. In many societies atheism is growing, however, throughout much of the rest of the world – particularly among the poorest nations with highest birth rates – atheism is barely discernible.¹⁷

The general picture that emerges from the studies is extremely interesting and requires analysis, also of an educational nature. The presence of the “atheist world” is not only confirmed by numerical data, but above all it has given good proof of itself, supporting the development of societies more attentive to human rights and more just.

However, the world of culture does not seem to have taken these aspects into serious consideration: if we go to a bookstore, we can hardly find specific locations and written works suitable for exploring this topic, which still appears to be completely specialised today. It is therefore significant to report the delay with which the communication methods typical of publishing production are being updated, which are evidently affected by belonging to the consolidated and traditional Christian episteme. For example, if we look for the place occupied by atheistic positions (once again understood in a broader sense) in the *Dewey Decimal Classification*, we notice the considerable under-representation of these issues. It should be noted that the DDC, which reached its 23rd edition in June 2011,¹⁸ is the most widely used bibliographic classification in the world; it is used in more than 138 countries and by over 60 national bibliographies, translated into more than thirty languages. Bibliographic classification is organised by topics (called classes) which are listed hierarchically. The class dedicated to religion is 200 (Religion) and in particular sub-classes 210 (Natural Religion) and 211 (Conceptions of God): “the latter class includes: agnosticism, anthropomorphism, atheism, dualism, secularism, monotheism, pantheism, polytheism, rationalism (free

¹⁷ Phil Zuckerman, “Atheism: Contemporary rates and pattern”, in *The Cambridge companion to atheism*, ed. Michael Martin (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), 47-67.

¹⁸ Melvil Dewey, *Dewey decimal classification and relative index*, Ed. 23, edited by Joan S. Mitchell (Dublin, Ohio: OCLC Online, 2011).

thought), skepticism, theism, humanism". The note also indicates to "classify the overall works on God, on the sacred here".¹⁹

The thinking of non-believers is thus effectively misrepresented and without any autonomy, because it is placed within the religious dimension and not outside it as it should logically be. Even in the classification of books, the ideas of non-believers essentially occupy the position historically occupied by heretics towards orthodoxy.

This specific location is not accidental and has a clear (albeit not obvious) explanation of a theological nature, that is, within Christianity. The life settings of non-believers are, in fact, considered as simple reactions to a misunderstood Christianity or to the deficient and contradictory testimony of the faithful, according to what the scripture says: "by this everyone will know that you are my disciples, if you have love for others".²⁰ This second type of analysis of non-belief, developed after the Second Vatican Council, however, does not lead to a better understanding of the phenomenon because, once again, it makes it an internal event in the development of Christianity. In this regard, a renowned theologian wrote:

Why this outcome of a culture of Christian origin? We do not want to say, it is clear, that atheism and nihilism (let alone the return of the Sacred) are the result of Christian culture or are themselves Christian culture in crisis. A Christian culture remains authentic, not confused in any way with the theoretical foundations of atheism and nihilism. We want to say, however, that what happens to the West cannot fail to touch it, it is a negative aspect (often a vehicle of positivity) that it alone can heal, bringing it back to clarity.²¹

¹⁹ In so far as, starting from the 22nd edition (of 2003), the plan to downsize Christianity within the 200 class has been completed compared to other religions, this partial departure from nineteenth-century Eurocentrism of the work, as regards non-theistic positions, has not even been started. Certainly, this is not the only problem of DDC, which is also afflicted by geographical imbalances, but it is certainly a problem that is very indicative of the non-neutrality of the classification and communication of knowledge tools.

²⁰ Gospel of John 13:35.

²¹ Giuseppe Maria Zanghi, "Una chiave di lettura dell'ateismo occidentale", in *Il problema ateismo. Per una comprensione del fenomeno*, ed. V. Araújo et al (Rome: Città Nuova Editrice, 1986), 214.

The conclusion is the logical corollary of these premises:

Atheism and nihilism, today, seem like insane derivations, pathologies of Christian culture, like growths on its trunk. If we want to heal these growths, the roots of the trunk must sink even more deeply into the Christian mystery.²²

By treating the thought of non-believers this way, in fact defined as a pathology of Christianity (or a heresy), the constant presence of the materialistic/spiritualist dualism that runs through all human history, which has been attested with incredible theoretical clarity since ancient times and throughout the world, is completely obscured. Think, for example, of the Greek philosophers Protagoras of Kos, Protagoras of Abdera, Diagoras of Melos, Theodorus of Cyrene, and Euhemerus of Crete; or in ancient China of the third century BC of the work of Xun Zi; in ancient India of the sacred text, *The Bārhaspatya-sūtras*; or finally, during the affirmation of Islam, of the texts of Ibn al-Rawāndī in Persia (ca. 815-ca. 860).²³

HUMANISM AND NEW ATHEISM: CONTEMPORARY FORMS OF NON-BELIEF

Humanists, as we have seen, have a fundamentally philosophical root and over time, starting from the first *Manifesto*, have developed initiatives aimed at both citizens and political power to promote their ideas. In particular, we can observe that in some states there has been greater activism (for example in the United States, United Kingdom, Sweden, Norway, Holland), but the issues are substantially the same: the associations of *humanists* promote cultural actions in the field of education and training, support human rights (and work for equal rights for the LGBTI population), demand a clear separation between state and churches, support ethical reflection and, in particular, bioethics to ensure everyone's freedom of choice.

²² Giuseppe Maria Zanghi, "Una chiave di lettura dell'ateismo occidentale", 214-215.

²³ Cfr. Dale McGowan (ed.), *Voices of unbelief: documents from atheists and agnostics* (Santa Barbara, Calif.: Greenwood, 2012).

This vast area of cultural and social activities has been joined by other initiatives which are decidedly interesting and completely new compared to the history of non-belief, which has always been made up of individual personalities, of great intellectual depth, with few links between them if not of a cultural character. As we have already seen, towards the end of the *nineteenth* century, humanists, in the transformed social and political context, were able to discover the beauty and usefulness of being together. The establishment of the *British Humanist Association* in 1896 is an important example. Towards the end of the twentieth century, however, there was a real leap in quality with regard to these forms of association, a kind of mutation of the experiences of the population of non-believers. In fact, initiatives were launched that offered support and assistance to people in difficulty, both in schools and in hospitals. The *Humanist* Chaplains thus covered a large gap in education and care services, providing specific and adequate help to non-believers.²⁴

But that wasn't all. Secular ceremonies for a newborn, for weddings and funerals spread widely. The celebrants, together with the applicants, organised rituals that allowed non-believers to establish new relationships and to live a community life. This was an extremely important step, a trend that we can only see in recent years which will presumably have further developments. What non-believers are starting to do is to recognise themselves as such and not to hide or disguise their positions in life. In democratic systems this type of activity has developed greatly thanks to the Internet. The ability to connect online has facilitated exchanges, relationships and the establishment of online communities. Digital resources have made up for the shortage of paper and have distributed (especially in English) a large amount of materials, brochures, articles and even books relating to non-belief issues.²⁵ This type of presence in social life has rightly been called *atheism 2.0*, emphasising on the one hand the importance of the digital connection, and on the other

²⁴ Refer to, for example Non-Religious Pastoral Support Network, <http://nrpsn.org.uk>; Humanist Chaplaincy Network, <http://www.humanistchaplains.org>.

²⁵ A few educational resources are of particular interest: cfr. the online test *How humanist are you?*: "Many people are humanists without even knowing it. If you are non-religious and look to science, reason, empathy, and compassion in order to live an ethical and meaningful life, please consider joining us". (<https://humanism.org.uk/humanism/how-humanist-are-you>).

the need to regain community dynamics which are currently the exclusive prerogative of religions.²⁶ According to this vision, community practices (including some aspects of rituality) are a human need that religions have satisfied, but of which they are not an essential ingredient.

A pragmatic and historical confirmation of this assumption can be found in the community experiences of Sherwin Wine, an American rabbi who founded *humanistic Judaism*, whose communities are still numerous and active.²⁷ In essence, he developed the cultural and community experience of the Jewish tradition, not excluding ethical and life provisions, as a cultural and non-religious system; that is, apart from faith and the affirmation of the existence of divinity.

Towards the end of the twentieth century another movement made its appearance, generally referred to as *New Atheism*, the last heir of the tradition of the rationalist and materialist cultural world (or rather, naturalist). Although it has been hastily considered a re-emergence of old anti-religious and anti-clerical themes, a closer look makes us understand that, in addition to the continuity with the Enlightenment and liberal tradition, there are decidedly original elements.

The positions of *New Atheism* are in fact clearly connected to scientific research and in particular to evolutionary biology, indeed to the resumption of evolutionist studies after the Second World War, to their strong theoretical consolidation and clarification (in particular with research on the DNA of fossil finds). In terms of public communication, compared to humanist experiences, the *new atheists* have had a huge media impact and have generated heated debates, real *cultural wars*, especially in the United States.

A very indicative example of this new course is the *Brights Movement*²⁸ which has placed itself vis-a-vis public opinion as a real flag of atheist pride. The issue of pride, that is, the desire for public recognition

²⁶ Cfr. Alain de Botton, *Atheism 2.0*, at *TED Global 2011*, https://www.ted.com/talks/alain_de_botton_atheism_2_0; Alain De Botton, *Religion for atheists: a non-believer's guide to the uses of religion* (New York: Pantheon Books, 2012).

²⁷ Sherwin Wine, *Judaism beyond God: A radical new way to be Jewish* (Farmington Hills, Michigan: Society for Humanistic Judaism, 1985).

²⁸ The Brights Movement, <http://www.the-brights.net>.

of one's existence and identity is of particular importance: it resumes what were, in North America, the development phases of African American minorities or gay movements, starting from the sixties. It is no coincidence that digital resources allocate a large space to individual biographies that allow you to get to know people and not just the inspiring principles of the movement.

It is precisely the biographies that provide the opportunity of exploring the movement of non-believers from a point of view that is not only theoretical but is filled with the feelings and passions of the individuals. An internal perspective that not only restores humanity to an often-fossilised debate on defining issues but allows us to understand the profound and existential reasons behind individual choices. Accustomed as we are to knowing the stories of conversion (that of Saint Paul comes to mind above all) we do not know the other side of the coin, nor do we make it known to students during their studies: the stories of deconversion, that is, the autonomous paths and personal research of the meaning of one's life. Using autobiographies as privileged historical sources, we can come into contact with the reasons for detachment from religion in a direct way, not mediated by the journalistic accounts or by the argumentative opinions of religious leaders. I propose a short list which is very significant both for the quality of the people and for appreciating the variety of positions in the field.

Dan Barker (born in 1949) was an American evangelical pastor; in the volume, *Losing Faith In Faith*,²⁹ he tells of his tormented path with great sincerity, a path that lead him to abandon faith and engage in promoting the atheist ideal. This choice also upset his private life and his loved ones to the point that they could no longer accept his presence. In his "second life" Barker was deeply involved in public communication activities, especially as co-president (together with Annie Laurie Gaylor) of the *Free From Religion Foundation*,³⁰ an association that developed a wide range of digital resources, in particular of video clips that deal with a large number of topics weekly.

Another ex-religious who told his personal story was Anthony Kenny (born in 1931), a highly respected English philosopher, who in a small

²⁹ Dan Barker, *Losing faith in faith. From preacher to atheist* (Madison. Wis.: FFRF, 2006).

³⁰ Free From Religion Foundation. <https://ffrf.org>.

but dense volume described the events that led him to shed the cassock of the Catholic church.³¹ Kenny's agnosticism, as profound as it is well argued, does not lead to a tight anticlericalism (typical of some atheist positions) but rather to a careful consideration of how much religion can still be used, exploiting some (rationally selected) parts of its cultural tradition. A similar position has recently been expressed by a French philosopher, François Jullien who, in this regard, uses the term "resources of Christianity" to underline precisely the possibility (and usefulness) of extracting a few sections of the religious cultural heritage without necessarily making a declaration of faith.³² Resources and not values, affirms Jullien, because the former are an expression of free choice while the latter are always fixed and dogmatic.

Equally interesting and decidedly engaging is the deconversion story of Richard Holloway (born in 1933), former bishop of Edinburgh of the Scottish Episcopal Church (within the Anglican communion). In his autobiography, we can discover all the humanity and passion of a man committed to improving society who cannot help but act and think in an increasingly autonomous way.³³ His choices led him to leave the religious life, dedicating himself to writing and lecturing, for which he is internationally known.

These three life stories are in a sense parallel stories, which start from a religious education experienced with conviction and constant search for truth. There are also three stories of apostasy, one of the most serious sins, both in Christianity and in the Islamic world.³⁴ It should not be forgotten that even today apostasy, and also simple blasphemy, is punished with the death penalty in some countries.³⁵

³¹ Anthony Kenny, *A Path from Rome: An Autobiography* (Oxford: Oxford University Press, 1986); Anthony Kenny, *Un affettuoso addio alla Chiesa* (Rome: Carocci, 2016).

³² François Jullien, *Ressources du christianisme: mais sans y entrer par la foi* (Paris: L'Herne, 2018).

³³ Richard Holloway, *Leaving Alexandria: a memoir of faith and doubt* (Edinburgh: Canongate, 2012).

³⁴ Refer to, for example: in the Bible, Deuteronomy 13:7-11; in the Qur'an, Sura IV An-Nisâ' (The Women), 89.

³⁵ For a detailed and updated analysis, cfr. The Freedom of Thought Report, <https://fot.humanists.international>, 2016, 2017, 2018, 2019 editions. Valuable proof of the difficulty and risk associated with the profession of atheism can be read in the autobiography of Waleed Al-Husseini, *Blasphémateur! Les prisons d'Allah* (Paris: Grasset & Fasquelle, 2015).

Alongside the life stories of former religious individuals, there are others – no less interesting and involving – that concern ordinary people, who deal with a faith taught, transmitted, practiced but never explained and discussed. And even in these cases we note how difficult it is to get out of the educational and family context. The American actress, Julia Sweeney, describes it in an original and at times even hilarious way, especially in her theatrical work as rich in autobiographical notes as it has profound theoretical implications.³⁶

Obviously we could continue on this biographical path with other interesting authors (such as Ken Follett, Bart Ehrman, Margherita Hack, etc.), but the fundamental point I think is already clear: the contemporary age, at least in some areas of the world, has allowed the emergence of a marginalised community, forced into silence, condemned even before listening to its reasons. From a more general point of view, this change can be interpreted as a re-emergence of paganism, or rather of some characteristics that were its own:³⁷ think of religious tolerance understood as a plurality of manifestations of the sacred, the separation between religion and political sphere, the supremacy of reason, the idea that the only reality is that which humanity finds itself living in this world.³⁸

The authors mentioned so far can certainly be included in the “atheist world”, as well as other scholars of great interest (think of Hector Avalos³⁹, Paul Cliteur⁴⁰ or Michel Onfray⁴¹). But the term *New Atheism*

³⁶ Julia Sweeney, *God said, “Ha!”* (New York: Bantam Books, 1997); Julia Sweeney, *Letting Go of God* (DVD, 130 minutes, Los Angeles, California: Five Sisters Productions, 2008).

³⁷ Cfr. Maurizio Bettini, *Elogio del politeismo: quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche* (Bologna: Il mulino, 2014); Riccardo Campa, *La rivincita del paganesimo: Una teoria della modernità* (Roma: Deleyva Editore, 2015); Luciano Pellicani, *Le radici pagane dell'Europa* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2007).

³⁸ Pellicani, *Le radici pagane dell'Europa*, 163-164.

³⁹ Hector Avalos, *Fighting Words: The Origins of Religious Violence* (Amherst, NY: Prometheus, 2005).

⁴⁰ Paul Cliteur, *The Secular Outlook: In Defense of Moral and Political Secularism* (Boston: Wiley-Blackwell, 2010); Paul Cliteur, “A secular critique of religious ethics and politics”, in *The Oxford Handbook of Secularism*, ed. John R. Shook and Phil Zuckerman (Oxford: Oxford University Press, 2017), 389-400; Paul Cliteur, “Biblical stories and religion as the root cause of terrorism”, in *The Root Causes of Terrorism: A Religious Studies Perspective*, ed. Mahmoud Masaeli and Rico Sneller (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017), 1-26.

⁴¹ Michel Onfray, *Traité d'athéologie: physique de la métaphysique* (Paris: Grasset, 2005); Michel Onfray, *La puissance d'exister: manifeste hédoniste* (Paris: Grasset, 2006); Michel Onfray, *Le souci des*

actually connects to a particular and specific event: to the publication, in a few years, of some *bestsellers* that have relaunched the atheist idea in the context of global communication. The philosopher, Sam Harris,⁴² the biologist,⁴³ Richard Dawkins, the philosopher of science, Daniel⁴⁴ Dennett and the journalist,⁴⁵ Christopher Hitchens, published a series of volumes between 2004 and 2007 which were quickly translated into many languages. Both individually, and considered in their mutual relationships, they relaunched the atheist proposal to the point of deserving a specially-made media label, that of the “Four Horsemen of Atheism”.⁴⁶ It was a very important media event, but above all the theoretical restructuring of a field of cultural and political action that seemed destined to end after the results of the experience of atheist and communist totalitarianisms and the fall of the Berlin wall. In different ways (and also with some debates), these four authors have reused the centuries-old cultural tradition of non-belief: think, for example, of the refutation of the rational proofs of the existence of God. The most original aspect, however, is the connection with new scientific acquisitions and, in particular, with evolutionism. Richard Dawkins is the main creator both as a biologist and as a populariser or better as a philosopher. It is good to point out the issue because it is of great importance and has a general meaning. From the *hard sciences* point of view, the issue of divinity per se does not exist and cannot be included in research programmes. For

plaisirs: construction d'une érotique solaire (Paris: le Grand livre du mois, 2008); Michel Onfray, *L'ordre libertaire: la vie philosophique d'Albert Camus* (Paris: le Grand livre du mois, 2011).

⁴² Sam Harris, *The End of Faith: Religion, Terror, and the Future of Reason* (New York: WW Norton, 2004); Sam Harris, *Letter to a Christian Nation* (New York: Knopf, 2006); Sam Harris, *The Moral Landscape* (New York: Free Press, 2010).

⁴³ Richard Dawkins, *A devil's chaplain: reflections on hope, lies, science, and love* (Boston: Houghton Mifflin, 2003); Richard Dawkins, *The God delusion* (Boston: Houghton Mifflin, 2006).

⁴⁴ Daniel C. Dennett, *Breaking the spell: religion as a natural phenomenon* (New York: Viking, 2006); Daniel C. Dennett, Alvin Plantinga, *Science and religion: are they compatible?* (New York: Oxford University Press, 2011).

⁴⁵ Christopher Hitchens, *God is not great: how religion poisons everything* (New York: Twelve, 2007); Christopher Hitchens (ed.), *The portable atheist: essential readings for the nonbeliever* (Philadelphia, PA: Da Capo, 2007); Christopher Hitchens, Douglas Wilson, *Is Christianity good for the world?* (Moscow, Idaho: Canon Press, 2008).

⁴⁶ The same authors reprised this journalistic title when they published their 2007 conversation that had been broadcast online: Richard Dawkins, Daniel C. Dennett, Sam Harris, Christopher Hitchens, *The Four Horsemen: The Conversation that Sparked an Atheist Revolution* (New York: Random House, 2019).

the simple fact that the affirmation of the existence of divinity is an assumption that cannot be falsified in any way.⁴⁷ From this point of view, what Bertrand Russell claimed many years ago regarding the philosophical and theological affirmation of the existence of the divinity maintains its full validity: the burden of proof lies with those who affirm its existence, not with others. The famous metaphor of the teapot, also taken up by Dawkins, was also used in a creative and ironic way⁴⁸ to contrast the creationist positions in the school, founding the Pastafarian church, that is, of the worshipers of the *Flying Spaghetti Monster*.⁴⁹

The stakes are very high, especially in the light of recent scientific discoveries that radically challenge the consolidated image of human evolution. Telmo Pievani explains:

Since the unilinear paradigm that interpreted our natural history as a succession of stages of progress has definitely fallen, the intricate diagram of the hominin species that in reverse connects the last surviving twig, that is *Homo sapiens*, with the common ancestor among us humans and the chimpanzees – who lived in Africa around 6 million years ago – is currently composed of at least twenty different species, each with its own taxonomic uniqueness and with a peculiar mosaic of adaptive characteristics. Not a march towards modern humanity, therefore, but an exuberant exploration of possibilities.⁵⁰

The contribution of evolutionism does not consist in defining once and for all and “scientifically” the meanings of human experiences (some of which are definitely out of its scope) but rather in asking new questions

⁴⁷ Bertrand Russell, “Is There a God? [1952]”, in *The Collected Papers of Bertrand Russell, Vol. 11: Last Philosophical Testament, 1943–68*, ed. John G. Slater, with the assistance of Peter Köllner (London and New York: Routledge, 1997), 542–548.

⁴⁸ On the official website, in the Questions and Answers section, you can read: “Q: Is this a joke? A: It’s not a joke. Elements of our religion are sometimes described as satire and there are many members who do not literally believe our scripture, but this isn’t unusual in religion. A lot of Christians don’t believe the Bible is literally true – but that doesn’t mean they aren’t True Christians”. (<https://www.spaghettimonster.org/about/>).

⁴⁹ See Lionel Obadia, “When Virtuality Shapes Social Reality. Fake Cults and the Church of the Flying Spaghetti Monster”, *Online-Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 8 (2015). <https://www.spaghettimonster.org/>

⁵⁰ Telmo Pievani, “Il non senso dell’evoluzione umana”, *MicroMega Alamanacco della Scienza* 1 (2012).

starting from its acquisitions. The first consists in the documented belief that *homo sapiens* is currently on earth due to a specific historical and geographical contingency, so that its survival is due to contextual factors that could have rewarded other species, even non-human ones.⁵¹ There is no one who does not see how the idea of man's superiority and his insertion into a design that puts him at the peak (even hierarchical) of life may be shaken.

From a theoretical point of view, Stephen J. Gould proposed the idea of "Nonoverlapping Magisteria", that is, the exclusive competence of religion on the ultimate things, on the meaning of life and on morals, that of science on natural things.⁵² The proposal, although advanced by an influential scientist, did not satisfy anyone and added itself to the other two logical options that history has presented to us: that of those who consider the search for *hard sciences* as the only possible way of knowing (position recently brilliantly expressed by Jerry Coyne⁵³) and the alternative that considers scientific research insufficient and therefore it is necessary to impose an act of faith. Indeed, the geneticist, Francis Collins disputes the claim of science with these words:

Dawkins uses evolution as one of his strongest arguments against God's plausibility. Seeing as how Darwin came to his theory of evolution, insists the author, there was no longer any need to believe in a Designer or Creator. But for me, as for most of the wisest believers, Dawkins makes a categorical mistake trying to use scientific arguments to discuss the existence of the supernatural.⁵⁴

The controversy raised by the writings of the new atheists quickly rose in tone, leading to accusations of dogmatism and fundamentalism.⁵⁵ However, if science cannot fully answer the questions of meaning,

⁵¹ Telmo Pievani, *La vita inaspettata. Il fascino di un'evoluzione che non ci aveva previsto* (Milan: Cortina, 2011).

⁵² Stephen J. Gould, "Nonoverlapping Magisteria", *Natural History* 106 March (1997): 16–22 and 60–62.

⁵³ Jerry A. Coyne, *Faith vs. Fact: Why Science and Religion are Incompatible* (New York: Viking, 2015).

⁵⁴ Francis Collins, *La genetica di Dio* (Rome: Lit, 2018), 34.

⁵⁵ Refer to, for example, Alister McGrath, Joanna Collicutt McGrath, *The Dawkins Delusion? Atheist Fundamentalism and the Denial of the Divine* (Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2007).

it nevertheless has the great advantage of asking questions and providing argumentative logics resulting from centuries of elaboration and improvements.⁵⁶ Human history clearly shows that these are “undecidable” issues on an argumentative level and that they have seen different and repeated opposite positions without having been able to arrive at a weighted decision in favour of one or the other (as, instead, happens regularly in the field of *hard sciences*, the claims of which are subject to obsolescence and replacement).

THE EDUCATIONAL COMMITMENT OF THE “ATHEIST WORLD”

A second aspect of evolutionism – which brings us to the centre of educational issues – can help us understand this controversial relationship between scientific/falsifiable statements and philosophical/interpretative statements. We all know from life experience that pain and suffering are inevitable. However, scientific research presents us with the pain of the innocent, of children, of the discovery of terrible childhood diseases with a new and disturbing awareness: that of their location within the biological development itself, therefore not exceptions or errors of nature, but even normal and essential biological elements of evolutionary mechanisms.

It is an absolutely shocking fact that challenges our conscience and that requires a standpoint. Umberto Veronesi, an internationally renowned oncologist, faces this issue head on in his autobiography:

In the same way as Auschwitz, for me cancer has become a proof of the non-existence of God. I developed this belief above all at the National Cancer Institute of Milan, where I occasionally spent time in the Pediatrics ward. How can you believe in Providence or divine love when you see a child plagued by this terrible illness, which is consuming him/her day after day before your eyes? Are there words in some holy book somewhere in the world, are there truths revealed that can alleviate the pain of parents? I don't think so, and I prefer silence, or the murmur of a “I don't know”.⁵⁷

⁵⁶ Daniel C. Dennett, *Intuition pumps and other tools for thinking* (New York: W.W. Norton, 2013).

⁵⁷ Umberto Veronesi, *Il mestiere di uomo* (Turin: Einaudi, 2014), 18.

Vito Mancuso, Christian theologian and philosopher, deals with the theme of the suffering of the innocent in a completely different way:

Creation carries within itself the need for God to suffer more: for God to be sacrificed. Inside here, inside this absurd revelation, lies the absurdity of children who are born with a handicap. God's relationship with the world makes God take the shape of the lamb, gives rise to the figure of the lamb destined for sacrifice. God who is love, choosing to set the world and to set it free, becomes a sacrificial lamb... this absurdity is the only conceptual space to think about the absurdity of children born with a disability.⁵⁸

In devotional written works the subject is treated in a much more explicit way. For example, in the reflection of the first Friday of June, in the *book of novenas*, we can read:

The heart of Jesus exalts pain. From the sin of the first man, life became suffering and thorns. (...) *The heart of Jesus loves pain.* He did not move away from pain but waited for it and embraced it with love. (...) What better example for us as sinners as we are and therefore worthy of every pain, we shy away from all that afflicts and torments us and we are hungry only for consolations and joys. *The heart of Jesus generously endures pain.* His entire life can be defined as a continuous cross. The prophet had rightly called him "the man of sorrows". (...) His heart wanted all these sufferings, embraced them heroically, supported them with admirable calm and sublime generosity. We learn from the Heart of Jesus to appreciate and love the Christian pain that admirably serves to sanctify, embellish and transform our souls.⁵⁹

I don't think it's necessary to add other citations to document the opposite interpretations summarily presented here; I believe they are sufficient to support the rational undecidability of the theodicy issue, filled with a vast and embedded literature. If anything, the significant educational repercussions are worth highlighting. Given this controversy, both in this specific case of the presence of pain of the innocent, and

⁵⁸ Vito Mancuso, *Il dolore innocente. L'handicap, la natura e Dio* (Milan: Mondadori, 2002), 157.

⁵⁹ Tiziana e Roberto Bagato, and Raffaella e Roberto Gava (a cura di), *Il libro delle novene* (Conegliano: Editrice Ancilla, 1995), 551-552.

more generally on questions of meaning relating to human life, no one can claim the right to impose or teach only his/her specific truth:

Atheists don't presume to know for certain that there is no such an unquantifiable "entity". They merely –merely! – deny the claim of any human to be able to "know" it and to claim authority over other human as consequence.⁶⁰

This last statement is in fact the central point of the educational proposals of contemporary atheism. The question that humanists and new atheists highlight, particularly in Richard Dawkins' works, is that children cannot be classified, from early childhood, as Christians, Catholics, Muslims, Buddhists or others, so as to be treated in different ways or to receive diversified lessons:

I think we should all wince when we hear a small child being labelled as belonging to some particular religion or another. Small children are too young to decide their views on the origins of the cosmos, of life and of morals. The very sound of the phrase "Christian child" or 'Muslim child' should grate like fingernails on a blackboard.⁶¹

These labels, although used and abused by educators and teachers (and also official statistics from ministries), only concern parents, but not their children. The school, therefore, must not be conceived as a place to form or strengthen the identities (religious or other, for example nationalist) of individuals being taught, but to train scientific thought and the free choice of individuals. The school is in fact the place of science and not of the dissemination of identities. After a long excursus on the relationship between coercion, violence and religious faith, Dawkins states: "Faith can be very, very dangerous, and deliberately to implant it into the vulnerable mind of an innocent child is a grievous wrong".⁶²

Although Dawkins speaks of it as a real "abuse of childhood", this does not follow the proposal for an atheist or anti-clerical education (as

⁶⁰ Christopher Hitchens, "Foreword", in *Against Religion: The Atheist Writings of H.P. Lovecraft*, ed. Susand T. Joshi (New York, NY: Sporting Gentlemen, 2010), VIII.

⁶¹ Dawkins, *The God delusion*, 338.

⁶² Dawkins, *The God delusion*, 308.

in the Marxist tradition), but rather for a plural and multireligious education that also includes the point of view of non-believers:

an atheistic world-view provides no justification for cutting the Bible, and other sacred books, out of our education. And of course, we can retain a sentimental loyalty to the cultural and literary traditions of, say, Judaism, Anglicanism or Islam, and even participate in religious rituals such as marriages and funerals, without buying into the supernatural beliefs that historically went along with those traditions. We can give up belief in God while not losing touch with a treasured heritage.⁶³

In a similar perspective Daniel Dennett, interpreting the history of religions from an evolutionary point of view as any other natural phenomenon,⁶⁴ does not hesitate to ask for the study of all religions:

Here's my proposal (...): education on world religions for all of our children — in primary school, in high school, in public schools, in private schools and home schooling. So what I'm proposing is, just as we require reading, writing, arithmetic, American history, so we should have a curriculum on facts about all the religions of the world – about their history, about their creeds, about their texts, their music, their symbolisms, their prohibitions, their requirements. And this should be presented factually, straightforwardly, with no particular spin, to all of the children in the country. (...) That, I think, is maximal tolerance for religious freedom. As long as you inform your children about other religions, then you may – and as early as you like and whatever you like – teach them whatever creed you want them to learn. But also let them know about other religions. Now, why do I say that? Because democracy depends on an informed citizenship. Informed consent is the very bedrock of our understanding of democracy. (...) This is the way we treat people as responsible adults.⁶⁵

⁶³ Dawkins, *The God delusion*, 344.

⁶⁴ Cfr: Dennett, *Breaking the spell*.

⁶⁵ Daniel Dennett, *Let's teach religion — all religion — in schools*, TED2006, https://www.ted.com/talks/dan_dennett_let_s_teach_religion_all_religion_in_schools, dal minuto 4:08.

The long quote is useful for evaluating the proposal in its entirety and in its close connection with the democratic culture of the school. It is a proposal that, regardless of the approval or disapproval of the non-religious thought that expresses it, is particularly suitable for the times we are living in. The pluralism of contemporary society is indeed posing many challenges to society and education systems. Classes that include children whose families express different, sometimes conflicting, faiths are increasingly frequent: a first response, in some European states, has been the replacement of the traditional teaching of religion as a mono-confessional subject with separate teachings according to the faiths declared by families. However, this model does not solve the problems, because it translates into classes that are divided according to the wishes of families, strengthening separate identities, increasing the sense of otherness, rather than that of inclusiveness and dialogue.⁶⁶

However, a third model is taking its first steps, gathering both the suggestions (and criticisms) of *humanists*, and of non-Christian religions (in this specific case, of Muslims): I am referring to the recent and very interesting changes in the teaching of school religion in Norway, a real case study. In summary: in 1997 the subject *Christianity, Religion and Ethics (KRL)* was introduced in primary and secondary schools, focused on the Christian religion as a cultural heritage of the country, but open to the study of other religions. Non-believing parents, but also Muslim parents, started a dispute with the ministry of education immediately after, in which they denounced their clear discrimination. The problem reached the European bodies and in 2004 led to a ruling by the UN's *Human Rights Committees* and the *European Court of Human Rights*. The incident thus became part of legal discussions regarding discrimination of minorities and led, after a heated public discussion, to a review of the curriculum that began in 2008 with the new denomination of *Religion, Philosophies of Life – livssyn – and Ethics (RLE)*.⁶⁷

⁶⁶ Francisco Díez de Velasco, "La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada", *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 277-306; Francisco Díez de Velasco, *Las religiones en un mundo global: retos y perspectivas: lección inaugural del curso académico 2000-2001 de la Universidad de La Laguna pronunciada el 29 de septiembre de 2000* (Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones, 2000).

⁶⁷ Bengt-Ove Andreassen, "Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage?", *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion* 49, no. 2 (2013): 137-164.

A specific area of this teaching (*philosophy, ethics and views on life/humanism - livssynshumanisme*), meets the demands of a pluralism really open to all positions of life, therefore both to the conceptions of life of believers and non-believers:

The main subject area philosophy, ethics and views on life/humanism (*livssynshumanisme*) focuses on selected philosophers from a number of epochs and from several regions of the world. The main subject area also looks into ethical concepts and argumentation models and forms the basis for making one's own opinions and choices. This main subject area focuses on humanism in a historical and contemporary perspective. Continuity and tensions within the humanism tradition are key elements.⁶⁸

England has followed a similar path. It should be remembered that religious education is not part of the National Curriculum, but is entrusted to the mediation of local bodies (*Standing Advisory Council on Religious Education, SACRE*): “religious education aims to strengthen students’ knowledge (learning about religions), to develop their critical thinking, and to link what they learn with their own experience (learning from religions)”.⁶⁹ Since 2004, through the adoption of a national reference document, some points have been clarified, among which the inclusion of non-religious conceptions of life appears fundamental. Also, in this case, the contribution of humanist associations was significant, starting from the sixties and seventies of the twentieth century. Although their opinion campaigns have only partially affected the legislation, they have had the great merit of bringing to light a series of very important issues regarding education and respect for people’s rights.⁷⁰

What derives from these initiatives, as well as from the underlying theoretical proposals, is that in education it is necessary to start from “questions” and not from “ready-made answers”, in particular those provided by the parents’ religion. Religions, both Abrahamic and other

⁶⁸ Andreassen, “Religion education in Norway”, 153.

⁶⁹ Luce Pépin, *Teaching about religions in European school systems: policy issues and trends* (London: Alliance Publishing Trust, 2009), 27-28.

⁷⁰ Stephen G. Parker, “Secularists, Humanists and religious education: religious crisis and curriculum change in England, 1963–1975”, *History of Education* 42, no. 2, (2013): 222-256.

numerous forms of faith present throughout the world, cannot be the starting point of a pedagogical reflection for the simple reason that they represent some of the possible (and often conflicting) answers to the questions of meaning that humanity has posed itself throughout its history: where we come from, what is our role on earth, what is our destiny, and so on. Starting from the questions means that the school, in the humanist perspective, has the opportunity to present the answers that have historically been elaborated by religions, philosophies, and pragmatic behaviours of the populations. This way of dealing with existential issues allows us to exercise critical thinking, using all the cultural resources available in order to understand the world.

It is important to note that in the picture outlined so far, a few other voices also appear that, although belonging to the secular area, do not wish to position themselves in opposition, not even in a dialectical way, with the churches. This more conciliatory vision is offered in particular by the proposal of *Modern Stoicism*, a movement that aspires to a contemporary and updated vision of the great legacy of Stoic culture.⁷¹ In groups many positions, both atheistic and spiritual, which find acceptance precisely because of the pagan ideals of respect for the different conceptions of divinity.

The non-exclusion of spiritual aspects is at the same time a characterising trait of a part of the current secular thought and also a specific trait of the ancient culture of paganism. The claim to an individual's own religiosity, understood as a vital impetus towards humanity and the earth, is a decidedly interesting aspect and constitutes going beyond the binary logic between believers and non-believers, albeit in the precise clarification of their respective differences.⁷²

In this context, it is understandable that other issues can also be addressed by moving away from a transmissive and normative teaching, to leave room for reflection and dialogue. It is the case, above all, of the moral education that non-believing families want to be set up in a way that

⁷¹ Modern Stoicism, Home of Soic Week, Stoicism Today and Stoicon, <https://modernstoicism.com>. Cfr. Massimo Pigliucci, *How to be a stoic. Using Ancient Philosophy to Live a Modern Life* (New York: Basic Books, 2017).

⁷² In this regard, refer to Duccio Demetrio's excellent theorisation, *La religiosità della terra: una fede civile per la cura del mondo* (Milano: Raffaello Cortina, 2013).

respects their conceptions. However, the request for a “pedagogical continuity” does not derive from this, with the thought of families in mind, as usual. Rather, it is requested that in school education children can “also” find the position of their family: that they can, in essence, reflect themselves in a common educational discourse and not feel excluded and marginalised.⁷³

The new atheist movements emphasise that a moral education based on human experiences and rationality is not only possible, but also desirable.⁷⁴ They also highlight that it is necessary to start from the awareness of the identical situation shared by every living being, human and animal species, united by suffering and pain, but also by feelings of justice and compassion which – as Frans de Waal taught us – are not only the prerogative of humans, as “superior beings”.⁷⁵ This is a point of great conflict with monotheistic religions that consider this approach absolutely harmful to the individual and to societies.⁷⁶

In conclusion, it is possible to affirm that, although the positions expressed by *Humanism* and *New Atheism* have not been studied very much in the historical-educational context, they represent one of the most innovative aspects of the current debate on the purpose of education both at school and in the family. These are movements that are not only academic or theoretical research, but they represent a varied social

⁷³ Dale McGowan (ed.), *Parenting beyond belief: on raising ethical, caring kids without religion* (New York: American Management Association, 2007); Dale McGowan et al, *Raising freethinkers: A practical guide for parenting beyond belief* (New York: American Management Association, 2009); Nel Noddings, *Educating for intelligent belief or unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993); Nel Noddings, *Educating moral people: A caring alternative to character education* (New York: Teachers College Press, 2002).

⁷⁴ Greg M. Epstein, *Good Without God: What a Billion Nonreligious People Do Believe* (New York: Harper, 2009); Richard Holloway, *Godless morality: keeping religion out of ethics* (Edinburgh: Canongate, 1999).

⁷⁵ Frans de Waal, *The bonobo and the atheist: in search of humanism among the primates* (New York - London: W.W. Norton, 2013).

⁷⁶ Refer to the pope’s recent pronouncement: “At the heart of biblical faith is God’s love, his concrete concern for every person, and his plan of salvation which embraces all of humanity and all creation, culminating in the incarnation, death and resurrection of Jesus Christ. Without insight into these realities, there is no criterion for discerning what makes human life precious and unique. Man loses his place in the universe, he is cast adrift in nature, either renouncing his proper moral responsibility or else presuming to be a sort of absolute judge, endowed with an unlimited power to manipulate the world around him” (Encyclical letter *Lumen Fidei* of the Supreme Pontiff Francis - Jorge Mario Bergoglio to the bishop priest and deacons consecrated persons and the lay faithful on faith, 9 June, 2013, paragraph n. 54, http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html).

sample which in some countries, moreover, is no longer a small minority, but clearly affects public opinion and even parts of the political agenda. All this seems to indicate that the movements of the “atheist world” are also destined to be an integral part of the debates on educational issues in the future. In particular, because the positions they expressed – for their constant anchoring to scientific culture and rational dialogue – seem very suitable for facing the current challenges of globalisation and the tensions that are running through contemporary societies.

Note on the author

GIANFRANCO BANDINI is a full professor of History of Education at the *Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology* of the University of Florence. He was able to combine research activities in this disciplinary area with numerous teaching commitments in various three-year and post-graduate courses, and in the PhD in Educational Sciences and Psychology. He is interested in the didactic and educational subjects of the nineteenth and twentieth century in a social-historical tone, with particular attention to methodological-historiographic reflection and digital documentation. In recent years he has launched studies and initiatives on *public history* in the educational sector. He worked as a referee for national and international scientific journals; he was a member of the scientific committee of national and international scientific journals. He was a member of the Scientific Council of the Independent University of Anghiari's Autobiography and secretary of CIRSE, *Italian Centre for Historical Educational Research*. From 2016 he was co-director of the *Journal of History of Education* (www.rivistadistoriadelleducazione.it).

REFERENCES

- A Humanist Manifesto I*, 1933, <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto1>.
- Abbott, Dena M. and Debra Mollen. “Atheism as a concealable stigmatized identity: Outness, anticipated stigma, and well-being”. *The Counseling Psychologist* 46, no. 6 (2018): 685-707.
- Al-Husseini, Waleed. *Blasphémateur! Les prisons d'Allah*. Paris: Grasset & Fasquelle, 2015.

- Amsterdam Declaration*, 1952, Humanists International, World Humanist Congress, 1952, <https://humanists.international/policy/amsterdam-declaration-1952>.
- Amsterdam Declaration*, 2002, Humanists International, 50th anniversary World Humanist Congress, <https://humanists.international/what-is-humanism/the-amsterdam-declaration>.
- Andreassen, Bengt-Ove. "Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage?". *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion* 49, no. 2 (2013), 137-164.
- Arias Gómez, Diego H. "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". *Folios* 42, no. 2 (2015): 29-41.
- Aron, Raymond. *L'opium des intellectuel*. Paris: éditions Calmann-Lévy. 1995.
- Avalos, Hector. *Fighting Words: The Origins of Religious Violence*. Amherst, NY: Prometheus, 2005.
- Bagata, Tiziana and Roberto, and Raffaella and Roberto Gava (edited by), *Il libro delle novene*. Conegliano: Editrice Ancilla, 1995.
- Barker, Dan. *Losing faith in faith. From preacher to atheist*. Madison. Wis.: FFRF, 2006.
- Bédarida, François. "Le temps présent et l'Historiographie contemporaine". *Vingtième siècle, Revue d'histoire* 69 (2001): 153-160.
- Bettini, Maurizio. *Elogio del politeismo: quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche*. Bologna: Il mulino, 2014.
- Campa, Riccardo. *La rivincita del paganesimo: Una teoria della modernità*. Rome: Deleyva Editore, 2015.
- Cliteur, Paul. "A secular critique of religious ethics and politics". In *The Oxford Handbook of Secularism*, edited by John R. Shook, Phil Zuckerman, 389-400. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Cliteur, Paul. "Biblical stories and religion as the root cause of terrorism". In *The Root Causes of Terrorism: A Religious Studies Perspective*, edited by Mahmoud Masaeli and Rico Sneller, 1-26. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- Cliteur, Paul. *The Secular Outlook: In Defense of Moral and Political Secularism*. Boston: Wiley-Blackwell, 2010.
- Collins, Francis. *La genetica di Dio*. Rome: Lit, 2018.
- Coyne, Jerry A. *Faith vs. Fact: Why Science and Religion are Incompatible*. New York: Viking, 2015.
- Dawkins, Richard, Daniel C. Dennett, Sam Harris, and Christopher Hitchens. *The Four Horsemen: The Conversation that Sparked an Atheist Revolution*. New York: Random House, 2019.
- Dawkins, Richard. *A devil's chaplain: reflections on hope, lies, science, and love*. Boston: Houghton Mifflin, 2003.
- Dawkins, Richard. *The God delusion*. Boston: Houghton Mifflin, 2006.

- De Botton, Alain. *Religion for atheists: a non-believer's guide to the uses of religion*. New York: Pantheon Books, 2012.
- Demetrio, Duccio. *La religiosità della terra: una fede civile per la cura del mondo*. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Dennett, Daniel C. *Breaking the spell: religion as a natural phenomenon*. New York: Viking, 2006.
- Dennett, Daniel C. *Intuition pumps and other tools for thinking*. New York: W.W. Norton, 2013.
- Dennett, Daniel C. and Alvin Plantinga. *Science and religion: are they compatible?*. New York: Oxford University Press, 2011.
- Depaepe, Marc. "Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?". *Educational Philosophy and Theory* 39, no. 1 (2007): 28-43.
- Dewey, John. *A Common Faith*. Yale: Yale University Press, 1934.
- Dewey, Melvil. *Dewey decimal classification and relative index*, Ed. 23, edited by Joan S. Mitchell. Dublin, Ohio: OCLC Online, 2011.
- Díez de Velasco, Francisco. "La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada". *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 277-306.
- Díez de Velasco, Francisco. *Las religiones en un mundo global: retos y perspectivas: lección inaugural del curso académico 2000-2001 de la Universidad de La Laguna pronunciada el 29 de septiembre de 2000*. University of La Laguna: Servicio de Publicaciones, 2000.
- Encyclical letter *Lumen Fidei* of the Supreme Pontiff Francis - Jorge Mario Bergoglio to the bishop priest and deacons consecrated persons and the lay faithful on faith, 9 June, 2013, paragraph n. 54, http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html).
- Epstein, Greg M. *Good Without God: What a Billion Nonreligious People Do Believe*. New York: Harper, 2009.
- Franco, Marina, and Florencia Levín. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Freathy, Rob, and Stephen G. Parker. "Secularists, Humanists and religious education: religious crisis and curriculum change in England, 1963-1975". *History of Education* 42, no. 2 (2013): 222-256.
- Ginzburg, Carlo. *The Cheese and the Worms: The Cosmos of a Sixteenth-Century Miller*. London: Routledge and Kegan Paul, 1980 (1976 1st edition).
- Goodman, Kathleen M., and John A. Mueller. "Invisible, marginalized, and stigmatized: Understanding and addressing the needs of atheist students". *New Directions for Student Services*, 125 (2009): 55-63.
- Gould, Stephen J. "Nonoverlapping Magisteria". *Natural History* 106, March (1997): 16-22.

- Harris, Sam. *Letter to a Christian Nation*. New York: Knopf, 2006.
- Harris, Sam. *The End of Faith: Religion, Terror, and the Future of Reason*. New York: W.W. Norton, 2004.
- Harris, Sam. *The Moral Landscape*. New York: Free Press, 2010.
- Hitchens, Christopher (ed.). *The portable atheist: essential readings for the non-believer*. Philadelphia, PA: Da Capo, 2007.
- Hitchens, Christopher, and Douglas Wilson. *Is Christianity good for the world?*. Moscow, Idaho: Canon Press, 2008.
- Hitchens, Christopher. "Foreword". In *Against Religion: The Atheist Writings of H.P. Lovecraft*, edited by SusandT. Joshi. New York, NY: Sporting Gentlemen, 2010.
- Hitchens, Christopher. *God is not great: how religion poisons everything*. New York: Twelve, 2007.
- Holloway, Richard. *Godless morality: keeping religion out of ethics*. Edinburgh: Canongate, 1999.
- Holloway, Richard. *Leaving Alexandria: a memoir of faith and doubt*. Edinburgh: Canongate, 2012.
- Humanist Manifesto II*, 1973, <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto2>.
- Jullien, François. *Ressources du christianisme: mais sans y entrer par la foi*. Paris: L'Herne, 2018.
- Karl Marx and Friedrich Engels. *The Communist Manifesto*, with an Introduction and Notes by G. S. Jones. London: Penguin Books, 2002.
- Kenny, Anthony. *A Path form Rome: An Autobiography*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Kenny, Anthony. *Un affettuoso addio alla Chiesa*. Roma: Carocci. 2016.
- Liddell, Elizabeth RA. and Christopher D. Stedman. "Nontheistic students on campus: Understanding and accommodating atheists, agnostics, humanists and others". *Journal of College and Character* 12, no. 3 (2011): 1-8.
- Lo Giacco, Maria Luisa. "Educazione religiosa e tutela del minore nella famiglia". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale* (rivista telematica), febbraio 2007.
- Mancuso, Vito. *Il dolore innocente. L'handicap, la natura e Dio*. Milan: Mondadori, 2002.
- McClure, Amy I. "Becoming a Parent Changes Everything: How Nonbeliever and Pagan Parents Manage Stigma in the US Bible Belt". *Qualitative Sociology* 40, no. 3 (2017): 331-352.
- McCulloch, Gary. *The struggle for the history of education*. Abingdon: Routledge, 2011.
- McGowan, Dale (ed.). *Parenting beyond belief: on raising ethical, caring kids without religion*. New York: American Management Association, 2007.

- McGowan, Dale (ed.). *Voices of unbelief: documents from atheists and agnostics*. Santa Barbara, Calif.: Greenwood, 2012.
- McGowan, Dale et al. *Raising freethinkers: A practical guide for parenting beyond belief*. New York: American Management Association, 2009.
- McGrath, Alistair, and Joanna Collicutt McGrath. *The Dawkins Delusion? Atheist Fundamentalism and the Denial of the Divine*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2007.
- Meslier, Jean. *Mémoire contre la religion*. Établissement du texte par JeanPierre Jackson et Alain Toupin. Paris: Éditions Coda, 2007.
- Noddings, Nel. *Educating for intelligent belief or unbelief*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Noddings, Nel. *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press, 2002.
- Obadia, Lyon. "When Virtuality Shapes Social Reality. Fake Cults and the Church of the Flying Spaghetti Monster". *Online-Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 8 (2015).
- Onfray, Michel. *Traité d'athéologie: physique de la métaphysique*. Paris: Grasset, 2005.
- Onfray, Michel. *La puissance d'exister: manifeste hédoniste*. Paris: Grasset, 2006.
- Onfray, Michel. *The souci des plaisirs: construction d'une érotique solaire*. Paris: le Grand livre du mois, 2008.
- Onfray, Michel. *L'ordre libertaire: la vie philosophique d'Albert Camus*. Paris: le Grand livre du mois, 2011.
- Pellicani, Luciano. *Le radici pagane dell'Europa*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2007.
- Pépin, Luce. *Teaching about religions in European school systems: policy issues and trends*. London: Alliance Publishing Trust, 2009.
- Pievani, Telmo. *La vita inaspettata. Il fascino di un'evoluzione che non ci aveva previsto*. Milan: Cortina, 2011.
- Pievani, Telmo. "Il non senso dell'evoluzione umana". *MicroMega Almanacco della Scienza* 1 (2012).
- Pigliucci, Massimo. *How to be a stoic. Using Ancient Philosophy to Live a Modern Life*. New York: Basic Books, 2017.
- Russell, Bertrand. "Is There a God? [1952]". In *The Collected Papers of Bertrand Russell, Vol. 11: Last Philosophical Testament, 1943–68*, edited by John G. Slater with the assistance of Peter Köllner, 542–548. London and New York: Routledge, 1997.
- Smith, Jesse M. "Creating a godless community: The collective identity work of contemporary American atheists". *Journal for the Scientific Study of Religion* 52, no. 1 (2013): 80-99.
- Sweeney, Julia. *God said, "Ha!"*. New York: Bantam Books, 1997.

- Sweeney, Julia. *Letting Go of God*. DVD, 130 minutes. Los Angeles, California: Five Sisters Productions, 2008.
- Veronesi, Umberto. *Il mestiere di uomo*. Turin: Einaudi, 2014.
- Wine, Sherwin. *Judaism beyond God: A radical new way to be Jewish*. Farmington Hills, Michigan: Society for Humanistic Judaism, 1985.
- Zanghi, Giuseppe Maria. "Una chiave di lettura dell'ateismo occidentale". In *Il problema ateismo. Per una comprensione del fenomeno*, edited by V. Araújo et al, 202-225. Rome: Città Nuova Editrice, 1986.
- Zuckerman, Phil. "Atheism: Contemporary rates and pattern". In *The Cambridge companion to atheism*, edited by M. Martin, 47-67. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Zuckerman, Phil. *Society without God: What the least religious nations can tell us about contentment*. New York: NYU Press, 2008.

A INVISIBILIDADE DA IMIGRAÇÃO GALEGA E A PRODUÇÃO DE UMA IDENTIDADE SOCIAL HÍBRIDA NAS NOVAS TERRAS (SÃO PAULO, 1880-1910)

La invisibilidad de la inmigración de gallega y la producción de una identidad social híbrida en las nuevas tierras (São Paulo, 1880-1910)

The invisibility of Galician immigration and the production of a hybrid social identity in the new lands (São Paulo, 1880-1910)

Maurilane de Souza Biccas^a e Diana Gonçalves Vidal^b

Data de recepção: 07/11/2019 • Data de aceitação: 18/12/2019

Resumo. O artigo explora as características da emigração galega ao Brasil entre o final do século XIX e início do XX, concentrando-se na região de São Paulo. Está organizado em duas partes complementares. Na primeira, debruça-se sobre a historiografia acerca da temática, inquirendo estatísticas e procurando perscrutar o perfil do migrante galego que busca a travessia oceânica. No mesmo apartado, discorre sobre o que consideramos a dupla invisibilidade da imigração galega, confundida com a portuguesa do Norte de Portugal ou com a generalidade da imigração espanhola nos registros oficiais de entrada no país. No segundo apartado, o *Centro Español de Santos* e a escola por ele constituída são objeto de análise de modo a perceber como os imigrantes galegos foram produzindo uma identidade social híbrida a partir de uma prática associativista. Nos Comentários finais, tecem-se algumas indagações acerca da denominação da entidade.

Palavras-chave: Migração; Centro Español; associativismo; educação escolar; história da educação.

^a Departamento de Filosofia e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, USP. Rua Paraguassu 476 ap 12. Perdizes, São Paulo, SP, CEP 05006-011, Brasil. msbiccas@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-5246-4742>

^b Departamento de Filosofia e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, e Instituto de Estudos Brasileiros, USP. Brasil. dvidal@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-7592-0448>

Resumen. *El artículo explora las características de la emigración gallega a Brasil entre finales del siglo XIX y principios del XX, centrándose en la región de São Paulo. Está organizado en dos partes complementarias. En la primera, se ocupa de la historiografía sobre el tema, indagando estadísticas e intentando examinar el perfil del migrante gallego que busca cruzar el océano. En la misma sección, analiza lo que consideramos la doble invisibilidad de la inmigración gallega, mezclada con los portugueses del norte de Portugal o con la generalidad de la inmigración española en los registros oficiales de entrada al país. En la segunda sección, el Centro Español de Santos y la escuela creada por él son objeto de análisis para comprender cómo los inmigrantes gallegos produjeron una identidad social híbrida a partir de una práctica asociativa. En los Comentarios finales, se hacen algunas preguntas sobre la denominación de la entidad.*

Palabras clave: Migración; Centro Español; sociabilidad; educación escolar; historia de la educación.

Abstract. *The article explores the characteristics of Galician emigration to Brazil between the late 19th and early 20th centuries, focusing on the São Paulo region. It is organized into two complementary parts. In the first one, it deals with the historiography on the subject, inquiring statistics and trying to examine the profile of the Galician migrant who seeks the ocean crossing. In the same section, it discusses what we consider the double invisibility of Galician immigration, mixed with the Portuguese from the northern Portugal or with the generality of Spanish immigration in the official records of entry into the country. In the second section, the Centro Español de Santos and the school created by it are the subject of analysis in order to understand how the Galician immigrants produced a hybrid social identity from an associative practice. In the Final Comments, some questions are asked about the denomination of the entity.*

Keywords: Migration; Centro Español; associativism; schooling; history of education.

INTRODUÇÃO

Drauzio Varella, no livro *Nas Ruas do Brás*, inicia o texto com algumas memórias da sua infância, da família e do bairro em que viveu na cidade de São Paulo. A primeira história é sobre o avô paterno, um galeguinho de 12 anos que resolveu que queria fazer a América, no final do século XIX.

Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe, na luz quente do fogo a lenha:

– Mãe, eu quero ir ao Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os meus irmãos.

Ela fez o que pode para convencê-lo a ficar. Pediu que esperasse um pouco mais, era ainda um menino, mas ele estava determinado:

– Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai.

Mais tarde, como em outras noites de frio, a mãe foi por uma garrafa de água quente entre as cobertas para esquentar a cama dele:

– Doze anos, meu filho, quase um homem. Você tem razão, a Espanha pouco pode nos dar. Vá para o Brasil, terra nova cheia de oportunidades. E trabalhe duro, siga o exemplo do seu pai.

Meu avô viu os olhos de sua mãe brilharem como líquido. Desde a morte do marido, era a primeira vez que chorava na frente de um filho.¹

Fazer a América tem um sentido muito particular, abordado na história de Varella, significa ir para um país americano e ganhar dinheiro para o sustento dos familiares e de si mesmo. Este é um, entre os milhões de casos de emigração ocorridos na Galícia nesse período, quando a população pobre vislumbrou uma possibilidade de construir uma vida melhor alhures.

No relato, Varella ainda anuncia que seu avô era «analfabeto, desembarcou em Santos com uma calça, uma camisa, um par de meias e o capote na malinha».² Quando chegou em São Paulo foi morar no Brás, bairro industrial próximo da região central da cidade, e comprou uma carroça para entregar mercadorias. «Como não sabia ler e precisava assinar recibos, pagou um garrafão de vinho para que um espanhol mais velho lhe ensinasse».³

¹ Drauzio Varella, *Nas Ruas do Brás* (São Paulo: Cia das Letras, 2000), 3-4.

² Varella, *Nas Ruas do Brás*, 4.

³ Varella, *Nas Ruas do Brás*, 4.

O fragmento que abre este artigo traz elementos importantes que ajudam a compreender algumas das causas e condições em que muitos galegos vieram para o Brasil. Para desdobrá-los, decidimos estruturar o texto em duas partes. Na primeira, realizamos uma discussão sobre a invisibilidade da imigração galega no Brasil e sobre o silêncio das fontes e destacamos a presença espanhola e galega no Estado de São Paulo. Na segunda, enfatizamos a organização e o funcionamento do *Centro Español*, criado na cidade de Santos, em 6 de janeiro de 1895, e a produção das memórias dessa instituição como meio de constituir uma nova identidade social, entre o final do século XIX e a primeira década do século XX.

As fontes utilizadas foram coletadas na Biblioteca Geral e na Hemeroteca da Universidade de Santiago de Compostela, tais como: periódicos galegos e argentinos; anais de congressos realizados na Espanha; memórias de associações galegas criadas na América do Sul; estatutos e atas do *Centro Español*; livros produzidos na Espanha, Argentina e Cuba e que circularam no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

INVISIBILIDADE GALEGA NO BRASIL: O SILÊNCIO DAS FONTES

Nas últimas décadas foram elaborados vários estudos sobre a emigração galega para a América.⁴ As primeiras investigações historiográficas

⁴ Antón Costa Rico, «As sociedades dos “Americanos” e a educación en Galicia», *Revista da Comisión Galega do Quinto Centenario* 5 (1990): 89-140. Antón Costa Rico, «Emigrantes, escuelas y regeneración social: los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936)», *Revista Brasileira de História da Educação* 16 (2008): 13-45. Narciso de Gabriel, «Emigración y alfabetización en Galicia», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 321-336. Mais recentemente do mesmo autor onde, entre outros factores, se relaciona o fenómeno da emigración galega com o da alfabetización: «El proceso de alfabetización en Galicia: un intento de explicación y de comprensión», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 32 (2013): 289-313. Herbert S. Klein, A imigração espanhola no Brasil (São Paulo: Editora Sumaré/FAPESP, 1994). Xosé M. Malheiro Gutiérrez, «Mobilización societaria, correntes de pensamento e escolas de emigrantes en Galicia durante o primeiro tercio do século XX: o protagonismo de Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos» (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 2003). Vicente Peña Saavedra, «Presupuestos socioeducativos para la implantación de las escuelas de americanos y las Sociedades de Instrucción en Galicia», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 2 (1983): 359-369. Vicente Peña Saavedra, «As escolas que viñeron de alén mar (Galicia, ss. XVII-XXI). Algunhas réplicas dende terras lusas», *Revista da Facultade de Letras. História. III Série* 3 (2002): 245-262. Elena Pájaro Peres, *A inexistência da Terra Firme: A imigração Galega em São Paulo, 1946-1964* (São Paulo: Edusp, 2003). Elaine Veiga Porta, *Os imigrantes Espanhóis em Santos (1880-1920)* (Doutorado: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2008). Érica Sarmiento da Silva, *O outro rio. A emigração galega a Rio de Janeiro* (Santa Comba, A Coruña: TresCtres, 2006). Diana Gonçalves Vidal, «Galicia e Brasil: tecendo histórias da educação (1871-1936)», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 12 (2008): 111-126. Marília Dalva Klaumann Cánovas, *A emigração espanhola e a trajetória do imigrante na cafeicultura paulista: o caso de*

realizadas trazem a marca quantitativa na sua abordagem, destacando os aspectos demográficos e econômicos, percebidos a partir das consequências da emigração e da movimentação de recursos financeiros. Outros estudos focaram a relação dessas iniciativas com o desenvolvimento educativo na Galícia e nos países da América que receberam os galegos entre o final do século XIX e o início do XX, evidenciando a disseminação de práticas de associativismo. Em particular, estes estudos historiográficos, efetuados tanto na Espanha quanto no Brasil, têm procurado compreender a relação entre migração e instrução, a partir da instalação de Sociedades de Beneficência e de Instrução nos dois lados do Atlântico.

Combinando as duas vertentes, dispomo-nos neste apartado a esboçar dados estatísticos sobre a migração galega para o Brasil e, em particular, para São Paulo, de modo a dimensionar a magnitude desse fluxo de pessoas. No apartado seguinte, reposicionamos a lente de observação e analisamos o caso do *Centro Español de Santos*, com o propósito de anunciar algumas das práticas educativas implantadas pela associação.⁵

Segundo os dados estatísticos oficiais, ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, 50.000.000 de europeus deixaram seus países de origem em direção ao outro lado do Atlântico. Este certamente foi um dos mais importantes acontecimentos sociais da Europa à época. Vicente Peña Saavedra chama a atenção para o fato de 84% dos emigrantes terem saído de cinco áreas territoriais: Ilhas Britânicas, Itália, Áustria-Hungria, Alemanha e Espanha. Destaca também que aproximadamente 86% dessas saídas foram em direção a América e, desse contingente, entre 1882 a 1930, segundo registros oficiais deixaram a Espanha 3.297.312 indivíduos.⁶

Villa Novaes, 1880-1930 (Mestrado: FFLCH-USP, 2001). Marília Dalva Klaumann Cánovas, «Imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista, 1880-1930: protagonistas ou coadjuvantes», *Revista História Hoje. Revista eletrônica de história* 2, no. 6 (2005): 1-16.

⁵ Para um maior detalhamento sobre a relação entre o *Centro Español* e a educação, conferir a dissertação de mestrado de Karime Antigo, ainda em andamento, sob a orientação de Diana Gonçalves Vidal, na Faculdade de Educação da USP.

⁶ Vicente Peña Saavedra, «Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa em el norte peninsular», en *La educación en España a examen (1898-1998)*, coords. Julio Ruíz Berrio *et al.* (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura/Instituto «Fernando El Católico»/Diputación de Zaragoza, 1999), 214.

Narciso de Gabriel contabiliza, no período de 1860 a 1910, a saída de aproximadamente 500.000 pessoas da Galícia, ou seja, um terço dos então habitantes da região.⁷ Para Antón Costa Rico, entre 1836 e 1930, 1.500.000 de galegos deixaram o país.⁸ Mesmo utilizando recortes temporais diferenciados, os números sinalizam que a migração galega foi uma das mais expressivas da Europa no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX. Para o Brasil, veio uma parcela significativa desses indivíduos. De acordo com dados oficiais, os espanhóis foram o terceiro maior contingente de imigrantes que aportaram em terras brasileiras, perdendo apenas para os provenientes da Itália e Portugal.

A escassez e a dispersão dos dados estatísticos são desafios enfrentados pelos pesquisadores brasileiros quando se dedicam ao tema da imigração. No caso do Estado de São Paulo, por exemplo, os registros sobre o ingresso de imigrantes, com raras exceções, especificam informações sobre a entrada por períodos mais curtos, o que impede analisar a dinâmica e a intensidade do fluxo migratório das diversas nacionalidades e ou de alguma específica.

Aos estudos sobre a imigração galega no Brasil, acrescentam-se ainda outras dificuldades, que por vezes inviabilizam a detecção desse contingente. A primeira delas refere-se à proximidade linguística. Valéria Gil Condé,⁹ ao analisar a convergência entre o português brasileiro e o galego, identifica como ponto de encontro entre as duas culturas o Norte de Portugal, precisamente as regiões entre o Douro e o Minho, que guardam do ponto de visto histórico-linguístico características da Galícia. As investigações constataam uma certa unidade linguística deste léxico que distingue estas regiões de demais de Portugal e da Espanha. Aliás, de acordo com Luis Felipe de Alencastro e Maria Luiza Renaux,¹⁰ em Lisboa, os comerciantes lusitanos utilizavam a denominação «galego»

⁷ Gabriel, «Emigración», 1985.

⁸ Anton Costa Rico, «Con billete de volta. Os americanos da Mariña, a creación de escolas e a búsqueda do progreso», *Estudos Migratorios. Revista Galega de Análise das Migracións* 1, no. 2 (2008): 131-149.

⁹ Valéria Gil Condé, «Convergência do léxico por contato entre o português brasileiro e o galego moderno», *Labor Histórico* 3, no. 2 (2017): 97-107.

¹⁰ Luis Felipe de Alencastro e Maria Luiza Renaux, «Caras e Modos dos Migrantes e Imigrantes», em *História da Vida Privada no Brasil, Império: a corte e a modernidade nacional*, org. Luis Felipe de Alencastro (São Paulo: Companhia das Letras, 1997), 312.

de forma pejorativa para nomear os portugueses pobres que realizavam trabalhos semelhantes aos feitos pelos emigrados da Galícia.

Como a origem do maior grupo de emigrantes portugueses que chegou às terras brasileiras no período era justamente do Norte de Portugal, podemos considerar assim, como o fez Jorge Fernandes Alves, que parte dos emigrantes galegos ao Brasil saísse da cidade do Porto e não da Espanha.¹¹ O alerta provém da análise que fez sobre a migração intrapeninsular, tomando como fonte os títulos de residência conferidos aos galegos decorrente da convenção consular de 1870 entre Portugal e Espanha. Segundo seus cálculos, em média 2.000 indivíduos solicitaram títulos por ano entre 1874 e 1893. Desconfia, entretanto, que o trânsito de pessoas entre as regiões da Galícia e do Norte de Portugal era mais intenso do que o registrado oficialmente.

Érica Sarmiento da Silva¹² acrescenta que, no Brasil, era usual a denominação de galegos, tanto para as pessoas naturais da Galícia quanto para os nascidos no Norte de Portugal, corroborada pela circunstância de ambos ocuparem os mesmos ramos profissionais, atuando em atividades de baixa e média qualificação, fosse no comércio, na construção de linhas férreas, na pequena indústria, na construção civil, na atividade portuária, bares, cafés, padaria, dentre outros. Confundidos com a emigração portuguesa, os galegos tornavam-se invisíveis como agrupamento social específico.¹³

A esta invisibilidade se associava uma segunda, de acordo com Diana Vidal.¹⁴ Como as estatísticas de ingresso não discriminavam a proveniência regional dos emigrantes espanhóis, não se podia precisar o contingente galego dentre o total de espanhóis emigrados. Confundiam-se assim, particularmente, galegos e andaluzes: os dois mais importantes agrupamentos étnicos chegados ao Brasil da Espanha. De acordo com

¹¹ Jorge Luis Alves, *Os brasileiros, emigração e retorno no Porto oitocentista* (Porto: Câmara Municipal, 1994), 96-97.

¹² Sarmiento Silva, *O Outro Rio*, 2006.

¹³ Érica Sarmiento da Silva, «Pelos logradouros cariocas: uma perspectiva da imigração galega no Rio de Janeiro», *População e Sociedade. A emigração portuguesa para o Brasil* 14/15 (2007): 193-208. Veja-se também: Regina Weber, «Espanhóis no sul do Brasil: diversidade e identidade», *História: Questões & Debates* 56 (2012): 137-157.

¹⁴ Vidal, «Galícia», 2008.

Sarmiento da Silva,¹⁵ entre 1884 e 1939, dos 4.167.301 indivíduos ingressantes em terras brasileiras, apenas 581.718 eram espanhóis. Sabemos pelos dados oferecidos pela Hospedaria do Imigrante em São Paulo que 66% desses espanhóis, ou seja, 386.085 pessoas, ingressaram pelo Porto de Santos. Mas nem todos se fixaram no estado. Elena Pájaro Peres¹⁶ estima que dos 143.485 espanhóis que ingressaram em São Paulo entre 1910 e 1914, apenas 108.154 tenham aí se radicado.

Segundo Marília Cánovas,¹⁷ o subsídio oferecido pelo governo paulista para a compra de passagem a trabalhadores destinados às fazendas de café servia de atrativo a uma população que almejava estabelecer-se na Argentina e no Uruguai. Era em especial o caso dos andaluzes. Outros espanhóis se dirigiram aos demais estados brasileiros, com predileção para Rio de Janeiro, para a Bahia (Salvador) e para o Pará (Belém), onde a bibliografia sobre a temática identifica a existência de grupos de emigrados da Galícia.

Estas digressões sinalizam para dois principais perfis de espanhóis que ingressavam em São Paulo. Por um lado, os andaluzes que se dirigiam às zonas rurais, valiam-se da emigração dirigida ou subsidiada e consideram o Brasil como um local de passagem para atingir a Bacia do Prata. Por outro, os galegos que buscavam as zonas urbanas, faziam uso de seus próprios recursos e contavam com uma extensa rede de solidariedade de compatriotas emigrados, em geral parentes ou vizinhos de suas paróquias. Somente uma pequena parte desse contingente optou por trabalhar nas fazendas de café e nos engenhos de açúcar.

Erica Sarmiento da Silva¹⁸ delineou o perfil do emigrante galego no período de 1880 e 1939, apontando as seguintes características: a) o percentual de jovens com capacidade produtiva era significativo, 45,2% dos indivíduos encontravam-se na faixa de 14 a 29 anos; 39,2% dos indivíduos encontravam-se na faixa etária de 30 aos 49 anos, o que somado chega a 84,6%; b) os emigrantes na maioria eram homens, somente 12% eram mulheres; c) o índice de alfabetismo era bastante alto, 88,3% dos

¹⁵ Sarmiento Silva, *O Outro Rio*, 2006.

¹⁶ Pájaro Peres, *A inexistência da Terra Firme*, 2003, 34.

¹⁷ Cánovas, «Imigrantes», 2005.

¹⁸ Sarmiento Silva, *O Outro Rio*, 2006.

emigrantes sabiam assinar o nome.¹⁹ Segundo Narciso de Gabriel,²⁰ entre 1860 e 1940, as taxas de alfabetização masculina na Galícia saltaram de 33 para 71%, configurando-se em uma importante estratégia de emigração por parte das famílias.

Peña Saavedra²¹ e Costa Rico²² apontam que os emigrantes, individual ou coletivamente, realizaram intervenções no campo escolar tanto nos países para os quais se dirigiram, quanto nos lugares de origem. As motivações que os impulsionaram, principalmente os *indianos* - *americanos*, a investir na educação articulavam-se em dois grupos de fatores. O primeiro era de ordem mais geral e permanente no tempo, reunia indivíduos que valorizavam positivamente a educação e tinham tendência filantrópica, altruísta e caritativa. O segundo grupo exibia móveis mais específicos e variáveis de acordo com os sujeitos e o contexto, como a devoção religiosa, que era tanto mais forte quando recuamos no tempo e mais fraca quando avançamos para o presente; expectativas de rentabilidade social, econômica e/ou espiritual da contribuição realizada, o desejo de imortalizarem-se na memória das pessoas, junto com a esperança de retorno simbólico ao lugar de origem.

As escolas criadas pelos emigrantes na Galícia constituíam-se em construções humildes, com 3 ou 4 salas, a graduação em séries era incipiente, e contavam com poucos meios didáticos. Instalavam-se em lugares onde não houvesse oferta de instrução. Costa Rico²³ aponta que excepcionalmente, os centros culturais/escolas construídos fugiam a esta regra, pois em muitas outras ocasiões, o centro e as salas de aula eram, de fato, um espaço cultural e educacional importante e moderno.²⁴

A emigração galega, assim, acabou impactando ou impulsionando a difusão da alfabetização na região rural da Galícia. Essa experiência

¹⁹ Em estudo que comparava as migrações galega e portuguesa para o Brasil no período, Diana Vidal demonstrou que também com relação ao sexo, idade e índice de alfabetização os perfis se assemelhavam. Cf. Vidal, «Galicia», 2008.

²⁰ Narciso de Gabriel, *Ler e escribir en Galicia* (A Coruña: Universidade da Coruña, 2006), 57.

²¹ Peña Saavedra, «As escolas», 2002.

²² Costa Rico, «As sociedades», 1990.

²³ Anton Costa Rico, «Emigrantes», 2008, 13-45.

²⁴ Antón Costa Rico, «Ignacio Ares de Parga e as “escolas dos americanos” en Galicia», *Pontevedra. Revista de estudos provinciais* 15 (1999): 145.

marcou de forma significativa o desenvolvimento cultural e educativo da região e as pessoas diretamente envolvidas nas atividades empreendidas, pois como assinala Malheiro Gutiérrez, as escolas fundadas pelas chamadas associações educacionais nasceram como verdadeiros ateneus da cidadania, introduzindo novas atitudes e valores cívicos, de acordo com as sociedades democráticas americanas modernas, enriquecendo os comportamentos tradicionais existentes de coexistência comunitária.²⁵ Castrillo Sagredo²⁶ indica que esse processo também ocorreu com os emigrantes de outras partes da Espanha, tais como Astúrias, Santander, dentre outras. No entanto, o fenômeno foi muito mais intenso na Galícia.

A partir de 1840, surgiram instituições beneméritas, de âmbito nacional como a *Sociedad de Beneficencia Española de Tampico*, em Tampico, México, ou de âmbito regional, a *Sociedad de beneficencia* de Naturales de Cataluña, em Havana, Cuba. Emergiram nos vários países latino-americanos onde os galegos estavam presentes. Peña Saavedra²⁷ assinala que tais instituições poderiam ser classificadas de acordo com suas abrangências territoriais: a) as macroterritoriais que agrupavam os emigrantes por comunidades regionais; b) as microterritoriais, que reuniam os emigrantes localmente; c) as mesoterritoriais, que agregavam os emigrantes de uma única região ou província. A função da educação escolar passou a ser incorporada pelas sociedades macroterritoriais a partir de 1870. As principais sociedades criadas nesse período e que serviram de modelo para outras comunidades foram as das cidades de Montevideu (1876) e de Buenos Aires (1877). No entanto, o Centro Galego de maior expressão e projeção foi o de Havana.

Para entender como essas associações atuaram no Brasil, na sua relação com a educação, tomemos o exemplo do *Centro Español de Santos*.

²⁵ Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, «Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes», *History of Education* 47, no. 6, (2018): 761.

²⁶ Benito Castrillo Sagredo, *El aporte de los «indianos» a la Instrucción Pública, a la Beneficencia y al Progreso general de España y su historia* (Buenos Aires: Prensa de Buenos Aires, 1926).

²⁷ Vicente Peña Saavedra, *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar: la impronta educativa de la emigración transoceánica* (Santiago de Compostela: Xunta da Galicia, 1991).

CENTRO ESPAÑOL DE SANTOS: PRODUÇÃO DE UMA IDENTIDADE SOCIAL HÍBRIDA

Elda Gonzalez Martinez²⁸ afirma, com base no *Inventário de Interesses Demográficos*, de 1933, e em informações oferecidas pelo consulado, que a emigração galega estava bem disseminada em São Paulo. A maior concentração populacional encontrava-se na região de Araraquara (Canduvera, Rio Preto, Arara, Santa Adélia) com aproximadamente 108.000 migrantes. Na região central (Campinas, Sorocaba), havia aproximadamente 28.000 indivíduos. No noroeste do Estado (Bauru, Araçatuba e Marília), estimava-se 45.000 e, em São Carlos, 8.000. Na cidade de Santos, pelo Censo de 1913, dos 39.802 residentes, 8.343 eram espanhóis, dentre eles 78% galegos. Segundo o consulado, as principais ocupações profissionais dessa população eram as docas e o comércio.

Os espanhóis criaram muitas associações em São Paulo, cuja característica comum era a fragilidade financeira devido ao pequeno número de associados. Em Santos, no mesmo período da criação do *Centro Español* foram fundadas, também por espanhóis, a Sociedade Española de Repatriación (1902), com o objetivo auxiliar no retorno à Espanha aos sócios que estivessem quites com as mensalidades; e a Sociedade Española de Socorros Mútuos e Instrucción (1900), que estabelecia convênios com hospitais e médicos para oferecer atendimento aos associados. Além das sociedades beneficentes, na cidade houve algumas mutualistas, que não tinham recorte étnico, como a Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio (1879); a União Operária (1890), fundada por trabalhadores da construção civil; a Sociedade Benéfica 2 de Fevereiro (1902); e a Associação Feminina Benéfica e Instrutora (1902).

Marília Cánovas²⁹ destaca que foi, sobretudo, no Estado de São Paulo, onde o associativismo espanhol foi mais expressivo, principalmente no final do século XIX e início do XX, marcado pelo modelo mutualista difundido em países como a Argentina e Uruguai. A autora, ainda,

²⁸ Elda González Martínez, «Café, inmigración y estructura urbana Sao Paulo en el siglo XIX y principios del XX», *Anuario de estudios americanos* 54, no. 2 (1997): 593-611.

²⁹ Marília Dalva Kaulmann Cánovas, *Imigrantes Espanhóis na Paulicéia: trabalho, sociabilidade Urbana (1890-1922)* (Doutorado, FFLCH-USP, 2007), 299.

aponta que, segundo Alejandro Fernández,³⁰ investigador de modelos de associativismo espanhol desse período em diversos países americanos, somente uma minoria dos espanhóis ingressantes na América conhecia a experiência associativa ou havia tomado parte em alguma associação na Espanha.

O *Centro Español de Santos* pode ser compreendido no âmbito dessas iniciativas.³¹ Como afirmando anteriormente, foi criado em janeiro de 1895. Sua primeira denominação foi «Casino Español, que rapidamente mudou o nome para Centro Español e hoje é conhecido como Centro Español y Repatriación de Santos, devido à sua fusão com a Sociedad Española de Repatriación».³² A primeira Junta Diretiva constituía-se por:

Presidente: Manuel Troncoso³³; Vice-Presidente: Justino Flores Fernández; Secretario: Gerardo Santiago Álvarez; Vice-secretário: José V. Bojart; Tesoureiro: Juan Estévez Martínez; Contador: José María Molinos; Procuradores: D. Antonio Vázquez Quintela, D. Manuel Alonso Fernández, D. Felipe Vidal Ribas; Vocales: D. Guillermo Linares, D. Eduardo Parada, D. Francisco Gimeno, D. José Rodríguez Pérez, D. Segundo Lobariñas, D. Juan V. Bojart, D. Francisco Gómez Fernández, D. José Fernández

³⁰ Alejandro Fernández, «El mutualismo español en un barrio de Buenos Aires: San José de Flores, (1890-1900)», em *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, comp. Fernando J. Devoto y Eduardo J. Míguez (Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS, 1992), 169-188.

³¹ Diana G. Vidal y Maurilane Biccass, «As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e prática escolares», em *Educación e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*, org. Diana Gonçalves Vidal (Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008): 19-44.

³² Karime Antigo y Diana G. Vidal, «A imigração galega em santos: associações de socorros mútuos e repatriação (1870-1920)», em *Santos na modernidade capitalista (1870-1930): novas abordagens e releituras de velhas fontes*, coords. Luiz Henrique Portela Faria y Maria Aparecida Franco Pereira (São Paulo: e-Manuscrito, 2019), 147-174.

³³ Troncoso e Civdanes são sobrenomes comuns nas terras do Baixo Miño galego, fronteiriças com o Alto Minho português. Na vila de Goián é muito frequente o sobrenome Troncoso (de procedência lusa) e provavelmente este Troncoso era natural dessa vila. Em Santos, os migrantes goianeses fundaram a denominada Sociedad de Socorros y Mejoramientos en el pueblo de Goyán en 1935, que chegou a contar com 200 sócios. Da relativa importancia da comunidade goianesa em Santos também dá conta Eliane Veiga Porta ao citar a «Sociedade de Obreros Agricultores, de Goyan» entre as muitas entidades espanholas que «enviaram seu estatuto, ou somente uma correspondência amigável ao Centro Espanhol, ou ainda comunicaram a posse de nova diretoria» em 1905 (Elaine Veiga Porta, *Os imigrantes*, p. 101). Possivelmente, a afinidade local do presidente Manuel Troncoso explica a nota de correspondência da Sociedade de Obreros y Agricultores de Goyán.

Domínguez, D. José Souto Domínguez, D. Rufino Fernández, D. Antonio Araujo, D. Juan Antonio Cividanes; Bibliotecario: D. José Pascual Gómez; Síndicos: D. Antonio Alonso Fernández, D. Miguel García, D. Miguel Vázquez.

Eram na sua maioria galegos, como atesta a investigação de Marília Cánovas,³⁴ provavelmente naturais de Pontevedra, estabelecidos financeiramente na cidade.

Um mês após a criação do *Centro Español*, em reunião ocorrida no dia 14 de fevereiro, era anunciado o projeto de adquirir e construir uma sede própria. Em 14 de março um terreno de 750 metros quadrados foi comprado à Rua Andrade, no bairro de Paquetá, e em 02 de maio celebrou-se a pedra inaugural. O dinheiro para a construção da sede veio de várias fontes, como empréstimos junto aos associados por meio de ações, doação de materiais, dentre outras. Durante todo o período da construção, uma comissão ficou responsável pela compra de telhas, ladrilhos e madeira. Nas atas anuais, incluía-se o detalhamento de todas as atividades envolvidas na construção, bem como divulgavam-se os agradecimentos a todos os participantes. A ata de 1895 contabilizava 147 doações, feitas por associados e outras pessoas não identificadas.

Finalizada a obra, a sede do Centro foi instalada em um prédio majestoso para o padrão da época. Ao projeto original foi acrescido um anexo para acolher um teatro e uma escola. A Junta Diretiva comemorava o fato de ser uma das primeiras sociedades de espanhóis no Brasil a ter uma sede própria. A construção pretendia suscitar o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma coletividade. De acordo com Porta,³⁵ o Centro ganhou destaque na cidade por ter uma sede com instalações adequadas para reuniões e comemorações, o que se evidenciava pelas solicitações de sociedades para empréstimo de salões, palco cênico, piano, cadeiras, dentre outras, surgidas após 1903.

A identidade social do Centro foi se consolidando por meio do espaço, por meio do lugar ocupado na cidade e das relações que nutriu com outras sociedades e associações em Santos, no âmbito do Estado de São

³⁴ Marília Cánovas, *Santos e imigração na belle époque* (São Paulo: Edusp, 2017): 271-278.

³⁵ Porta, *Os imigrantes*, 2008, 95.

Paulo e, mesmo, no Brasil. Isto pode ser observado pelas menções e agradecimentos registrados nos Livros de Memória.

Outras ações também visavam promover o senso de pertencimento a uma coletividade, como a criação de uma escola e a organização de uma biblioteca. Consubstanciavam o que no Estatuto emergia como as bases do associativismo: «reunir lo ameno y lo agradable á benéfico y provechoso, á fin de fomentar el espíritu de asociación que une á los sagrados vínculos de la fraternidad y la armonía, ya para instruirse, ya para ayudarse mutuamente».³⁶

Detalhando inciativas com finalidade de fomentar tal espírito, o Estatuto trazia diretrizes para o funcionamento de uma seção de recreação e instrução, bem como continha capítulos específicos sobre a constituição de uma biblioteca e sobre obras de socorros mútuos.

Em 1903, na ata elaborada sobre a assembleia do *Centro Español*, figurava a discussão e o anúncio da formação de uma escola:

O Reglamento Escolar presentado por la Comisión al efecto nombrada, y se delibero: realizar um espectáculo cujo producto seria aplicado á la adquisición de utensílios y muebles escolares, y anunciar por médio de la prensa local y *La Voz de España*, de S. Pablo, la apertura de las matrículas para las aulas inauguradas el 15 de setiembre.³⁷

Entretanto, seu início deu-se efetivamente em 1904,³⁸ permanecendo em atividade até o final de 1906. Nos Livros de Memória, aparecem referências às atividades educacionais voltadas para adolescentes e adultos, com a instauração de aulas noturnas e o desejo de criar uma escola diurna. No regimento interno da Sociedade *Centro Español de Santos*, no capítulo dedicado ao Colégio Social, definiram-se os critérios para as matrículas de sócios e de seus filhos menores de 15 anos e maiores de 7 anos, facultando-se aos estrangeiros interessados que fizessem uma

³⁶ Centro Español. *Estatutos de la Sociedad Centro Español de Santos fundado em 06 de enero de 1895*. (São Paulo: Typografia de La Voz da España, 1895).

³⁷ Centro Español. *Libro de Memorias del ejercicio de 1903*. (São Paulo: Typografia de La Voz de España, 1903).

³⁸ Maurilane de Souza Biccass, *A história da Escolarização de Adolescentes e Adultos no Brasil (1870-1950)* (Tese de Livre Docência, FEUSP, 2019).

solicitação à Junta Diretiva. Os alunos deveriam apresentar os documentos de identidade e certificado de vacina. A matrícula era gratuita para o curso primário e, para os outros cursos, os alunos deveriam pagar uma taxa de 10\$000 no ato da inscrição. Os recursos financeiros advindos das matrículas eram revertidos para a aquisição de objetos e materiais escolares e para premiação dos alunos classificados pela frequência e bom comportamento.

Novamente em 1911, encontramos o registro da reabertura das aulas, mantendo-se em funcionamento até 1917, de acordo com a pesquisa de mestrado, em andamento, de Karime Antigo. No escopo deste artigo, entretanto, detalharemos apenas o primeiro período de atuação da escola do *Centro Español*, entre 1904 e 1906, tomando como fonte os Livros de Memória elaborados pela associação.

A escola iniciou suas atividades com 41 alunos matriculados (28 sócios e 13 não sócios), oferecendo matrículas para o ensino primário (22 alunos); desenho (18 alunos); castelhano (09 alunos); aritmética (08 alunos); francês (03 alunos); latim e geografia (1 aluno). Durante todo o período, esteve como professor da escola o galego Juan Bernils, que de acordo com Cánovas,³⁹ havia ingressado como sócio no Centro em 1903.

No Livro de Memória, publicado em 1905, fazendo um balanço da instrução promovida em 1904, Juan Bernils demonstrava desânimo pela baixa procura e frequência:

las clases que nos figurábamos a transbordar de sedentos de algo a saber, las temos presenciado casi em absoluto desiertas, sendo el profesor obligado a retirar-se noches consecutivas por el diminuto número de alumnos que concurrían.⁴⁰

A exceção eram as aulas de desenho, uma matéria de

adorno y serviendo, las más de las veces, de distracción al espíritu fatigado por extenuante struggle for life, el dibujo há tenido durante todo el curso extraordinária concurrencia, sendo raro el

³⁹ Cánovas, Santos, 309.

⁴⁰ Centro Español. *Libro de Memorias del ejercicio de 1904*. (São Paulo: Typografia de La Voz de España, 1904).

dia, y esto por culpa exclusiva del profesor, que la clase respectiva la dejado de funcionar.⁴¹

As informações sobre o funcionamento em 1905 apontam que se matricularam 29 pessoas: no curso de dibujo (18 alunos); aritmética e castelhano (15 alunos); primário (4 alunos); francês (3 alunos) e latim (1 aluno). Apesar da pouca procura e frequência nos cursos oferecidos, o Livro de Memória de 1907 apresenta a proposta aprovada na assembleia dos sócios, realizada no final de 1906, para a ampliação da secção de instrução aos filhos dos sócios e não sócios, inauguração de aulas diurnas e aprimoramento da escola noturna.

Em 1906, estavam matriculados 53 alunos, distribuídos nos seguintes cursos: dibujo (37 alunos); aritmética (31); português e castelhano (13 alunos em cada); primário (7 alunos) e latim (1 aluno). No Livro de Memória de 1907, aparece pela primeira vez a idade dos alunos, de 09 aos 34 anos, sendo que 30% na faixa etária de (9 aos 15 anos); 24% na faixa etária de (16 aos 20 anos); 15% de (21 aos 25 anos); 26% na faixa etária de 26 aos 30 anos e 5% na faixa etária de 31 aos 35 anos.

As razões do encerramento da escola ainda nos escapam. Podem referir-se à baixa frequência, seguidamente mencionada pelo professor Juan Bernils. As fontes não nos permitem avançar. No entanto, sabemos da reabertura da função em 1911. Ou seja, podemos dizer que tratou-se de uma interrupção temporária, permanecendo a preocupação com a educação escolar no seio dos objetivos do *Centro Español*.

O Centro também mantinha uma biblioteca, até a presente data em funcionamento. Não fugia às características comuns às escolas *americanas*, como afirma Malheiro Gutiérrez.⁴² O estabelecimento da biblioteca também pode ser compreendido como uma maneira de afirmar e construir uma identidade social, o que pode ser percebido pela maneira como o acervo foi constituído. Nos Livros de Memórias de 1903, 1904 e 1907 há informações sobre os periódicos incorporados, indicando local de publicação, conforme o Quadro:

⁴¹ Centro Español. *Libro de Memorias*, 1904.

⁴² Malheiro Gutiérrez, *Mobilización*, 7.

Tabla 1 - Lista dos periódicos da Biblioteca do Centro Español (1903-1904-1907)

Periódicos	Local de publicação	1903	1904	1907
1 - <i>La Ilustración Española y Americana</i>	Madrid	sim	sim	Sim
2 - <i>ABC</i>	Madrid	Sim	Sim	Sim
3 - <i>El Liberal</i>	Madrid	Sim	Sim	Sim
4 - <i>El Imparcial</i>	Madrid	Sim	Sim	Sim
5 - <i>Mercurio</i>	Barcelona	Sim	Não	Sim
6 - <i>El Mundo Latino</i>	Madrid	Sim	Não	Sim
7 - <i>El Faro de Vigo</i>	Vigo	Sim	Não	Não
8 - <i>Caras y Caretas</i>	Buenos Aires	Sim	Não	Não
9 - <i>Jornal do Brasil</i>	Rio de Janeiro	Sim	sim	Não
10 - <i>Revista da Semana</i>	Rio de Janeiro	Sim	Sim	Não
11 - <i>El Correo Español</i>	Rio de Janeiro	Sim	Não	Não
12 - <i>El Correo Gallego</i>	Rio de Janeiro	Sim	Sim	Não
13 - <i>El Progreso Sul Americano</i>	Buenos Aires	Sim	Não	Não
14 - <i>O Correio Paulista</i>	São Paulo	Sim	Sim	Não
15 - <i>O Estado de São Paulo</i>	São Paulo	Sim	Não	Não
16 - <i>A Tribuna</i>	Santos	Sim	Sim	Sim
17 - <i>A Cidade de Santos</i>	Santos	Sim	Sim	Sim
18 - <i>La Voz de España</i>	São Paulo	Sim	Sim	Sim
19 - <i>El Támea</i>	Ourense	Não	Sim	Não
20 - <i>Revista Kosmos</i>	Buenos Aires	Não	Sim	Sim
21 - <i>O Nuporanga</i>	Nuporanga/S. Paulo	Não	Não	Sim
22 - <i>Herald Guardia</i>	Estados Unidos	Não	Não	Sim
23 - <i>Diario de Santos</i>	Santos	Não	Não	Sim
24 - <i>Wett Connier</i>	Alemanha	Não	Não	Sim
25 - <i>O Verso</i>	Santos	Não	Não	Sim
26 - <i>Onze de Agosto</i>	São Paulo	Não	Não	Sim

A maioria desses periódicos oferecia assinaturas gratuitas para a biblioteca do Centro. Podemos observar que há jornais da região da Galícia —*El Támea* (Ourense) e *El Faro de Vigo* (Vigo-Pontevedra)—, e provenientes das cidades de Madrid e de Barcelona. Outras três assinaturas referem-se a jornais de Buenos Aires. Encontram-se ainda um jornal da Alemanha e outro dos Estados Unidos. Mais de 50% das assinaturas, entretanto, consistem de jornais brasileiros, sendo que três deste conjunto são publicados por galegos/espanhóis. O próprio nome dos periódicos já anuncia: *El Correo Español*, *El Correo Gallego* e o *La Voz de España*, do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A biblioteca do *Centro Español* tinha por propósito ser um espaço de socialização, de estudos e de lazer. Ter periódicos com notícias do país, da região de origem dos associados, trazia a possibilidade aos que aportavam em Santos de manter algum contato com conhecidos, parentes, familiares que seguiam a vida na Espanha. No que se refere aos jornais comerciais brasileiros, principalmente de Santos e de São Paulo, também eram de leitura necessária para acompanhar os acontecimentos cotidianos, bem como o cenário político, econômico e social do país receptor. Os jornais publicados no Brasil, mas identificados com a Espanha e a Galícia, remetiam à profissão de muitos dos emigrados, relacionada às empresas gráficas. Cabe mencionar que o *Centro Español* construiu uma relação mais estreita com dois jornais, a *Tribuna de Santos* e *La Voz de España*, cujas tipografias passaram a imprimir as atas —Livros de Memórias— já nos primeiros anos da década de 1900.

Por fim, sobre os livros que compunham o acervo da biblioteca do Centro, temos apenas informações acerca de idiomas, número de livros e quantidade de volumes conforme o Quadro abaixo, em que se percebe um equilíbrio entre as incorporações em português e em espanhol.

Tabla 2 - Obras existentes na Biblioteca – 1903, 1904, 1905 e 1907

Idioma	1903		1904		1905		1907	
	Obras	Volumes	Obras	Volumes	Obras	Volumes	Obras	Volumes
Português	257	366	286	420	295	432	313	453
Espanhol	137	177	163	207	173	240	259	365
Frances	95	123	97	125	97	125	97	125

Tabla 2 - Obras existentes na Biblioteca – 1903, 1904, 1905 e 1907 (cont.)

Idioma	1903		1904		1905		1907	
	Obras	Volumes	Obras	Volumes	Obras	Volumes	Obras	Volumes
Inglês	60	64	60	64	60	64	60	64
Italiano	4	4	4	4	4	4	4	4
Alemão	2	2	4	4	4	4	4	4
Latim	1	1	3	3	3	3	3	3
Grego	0	0	1	1	1	1	1	1
Total	556	737	618	808	637	873	741	1091

Uma análise mais detalhada dos títulos permitiria avançar na caracterização desse empreendimento. No entanto, a falta dessa investigação não invalida afiançar a preocupação educativa manifesta pelos membros do *Centro Español* na constituição da biblioteca. Além de servir à instrução dos sócios, como previsto no Estatuto, era lugar de convívio e lazer. Outras iniciativas como palestras, encenação de peças de teatro, festas e saraus foram promovidas e tinham como objetivo estreitar laços sociais e fomentar «vínculos de la fraternidad y la armonía, ya para instruirse, ya para ayudarse mutuamente»,⁴³ evidenciando o interesse em encorajar a formação e a manutenção do sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade.

COMENTÁRIOS FINAIS

Porta⁴⁴ sistematizou informações sobre a origem dos espanhóis associados ao *Centro Español de Santos* no período de 1895 a 1920, a partir de dados obtidos no Livro de Registros de Associados: 44,49% dos sócios provinham da região da Galícia; 9,85% vinham de outras províncias da Espanha; e 43,04% não identificaram a origem. Entre os estrangeiros figuravam portugueses (0,55%), italianos (0,21%), argentinos (0,07%) e brasileiros (1,85%).

⁴³ Centro Español. *Estatutos*, 1895.

⁴⁴ Porta, *Os imigrantes*, 126.

Cánovas⁴⁵ afirma que os integrantes a primeira Junta Diretiva eram provavelmente galegos naturais de Pontevedra, estabelecidos financeiramente na cidade de Santos. A bibliografia existente sobre a migração étnica para o Brasil sinaliza para a existência de grupos de emigrados galegos na Bahia, no Pará e no Rio de Janeiro, como já anunciado, e para a publicação de periódicos étnicos, como *El Correo Gallego*, no Rio de Janeiro.

Apesar de todos estes índices, em nenhum momento a associação criada em Santos tomou o genitivo galego para identificar-se. Denominou-se *Casino Español*, *Centro Español* e, atualmente, *Centro Español y Repatriación de Santos*. Curiosamente, nunca declinou da grafia em espanhol para o nome da entidade reforçando um pertencimento mais à Espanha que à Galícia propriamente dita. Aliás, cabe ressaltar que nas disciplinas ensinadas na escola, durante o curto período analisado, encontramos apenas menção a aulas de castellano. Simultaneamente, os Livros de Memória valem-se do idioma principalmente espanhol para sua escrita.

No primeiro apartado deste artigo, procuramos demonstrar uma dupla invisibilidade galega quando se aborda a emigração desse contingente ao Brasil, atentando à proximidade entre galegos e portugueses no Norte de Portugal, à convergência entre o português brasileiro e o galego e à precariedade das estatísticas no que concerne aos grupos étnicos da Espanha que ingressaram em terras brasileiras. Talvez ao reforçar elementos da cultura espanhola, o *Centro Español de Santos* buscasse distinguir-se de portugueses e brasileiros, e constituir uma nova identidade nem propriamente galega, nem totalmente espanhola.

Esta foi a razão porque evitamos aqui a referir-nos a uma identidade galega. Preferimos operar com a noção de uma identidade social híbrida, compósita de valores e sentimentos associados ao ultramar, mas tramada nas condições concretas da sobrevivência nas novas terras por parte de indivíduos e grupos. Perscrutar os meandros dessa construção suscita insistir na investigação, abrindo perspectivas de análise não encerradas no olhar retroativo que entende as identidades étnicas como encapsuladas nos países de origem. Mas, ao contrário, percebe-as como (re)configuradas no entroncamento entre o passado e a expectativa de futuro, vivenciadas individual e coletivamente pelos sujeitos nesse trânsito entre mundos.

⁴⁵ Cánovas, *Santos*, 271-278.

Nota sobre as autoras

MAURILANE DE SOUZA BICCAS é professora Livre Docente em História da Educação na Faculdade de Educação da USP (2019). Compõe a Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da FEUSP (CCInt-FE). Coordena dois convênios internacionais, Universidade Pedagógica em Moçambique e o da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Desde 2002, compõe a coordenação do NIEPHE (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação). Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Mineira de Educação e Cultura (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001) e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (2009). Foi editora da *Revista Brasileira de História da Educação* no período de 2004 a 2007. Atuou no período de 2006 a 2012, pela ALFASOL e o Ministério das Relações Exteriores, como assessora junto ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, na África. Participou também como assessora via SECADI e Ministério da Educação do Brasil junto ao Ministério do Desenvolvimento Humano de Moçambique, no período de 2015 a 2016. Compôs a comissão de Editores Assistentes da Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: imprensa pedagógica, práticas escolares, cultura escolar e escolarização, educação de pessoas jovens e adultas.

DIANA VIDAL é professora titular em História da Educação na Faculdade de Educação (USP) (2010), diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP) (2018-2022), bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq nível 1B, membro do Comitê Executivo da ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) (2014-2020), editora chefe da *Global Histories of Education*, coleção criada pela ISCHE em colaboração com a Palgrave Macmillan e, a partir de 2018, Tesoureira da mesma associação internacional, membro do International Advisory Board of the *British Journal for Educational Studies (BJES)* (2019-2021) e Editora Senior da Oxford Research Encyclopedia of Education. É líder do Projeto Temático FAPESP *Saberes e práticas em fronteiras: por uma*

história transnacional da educação (1810-...) (processo nr. 2018/26699-4). Defendeu sua livre-docência em História da Educação em 2005. Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Paraíba (1985), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado em Educação no INRP-França (2001) e na Universidade de Santiago de Compostela (2007). Desde 1996, exerce a coordenadoria do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). Foi vice-diretora da Faculdade de Educação da USP (2014-2018). Foi presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2003-2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: história transnacional da educação, cultura escolar, escola nova, práticas escolares de leitura e escrita, historiografia e circulação internacional de modelos e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- Alencastro, Luis Felipe de y Maria Luiza Renaux. «Caras e Modos dos Migrantes e Imigrantes». En *História da Vida Privada no Brasil, Império: a corte e a modernidade nacional*, organizada por Luis Felipe de Alencastro, 291-336. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Alves, Jorge Luis. *Os brasileiros, emigração e retorno no Porto oitocentista*. Porto: Câmara Municipal, 1994.
- Antigo, Karime y Diana Vidal. «A imigração galega em santos: associações de socorros mútuos e repatriação (1870-1920)». En *Santos na modernidade capitalista (1870-1930): novas abordagens e releituras de velhas fontes*, organizada por Luiz Henrique Portela Faria y Maria Aparecida Franco Pereira, 147-174. São Paulo: e-manuscrito, 2019.
- Biccas, Maurilane de Souza. «A história da Escolarização de Adolescentes e Adultos no Brasil (1870-1950)». PhD dis., Universidade de São Paulo, 2019.
- Cánovas Marília Dalva Kaulmann. «Imigrantes Espanóis na Paulicéia: trabalho, sociabilidade Urbana (1890-1922)». PhD dis., Universidade de São Paulo, 2007.
- Cánovas, Marília Dalva Kaulmann. *Santos e imigração na belle époque*. São Paulo: Edusp, 2017.
- Cánovas, Marília Dalva Kaulmann. «Imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista, 1880-1930: protagonistas ou coadjuvantes». *Revista História Hoje. Revista eletrônica de história* 2, no. 6 (mar. 2005): 1-16.

- Cánovas, Marília Dalva Klaumann. «A emigração espanhola e a trajetória do imigrante na cafeicultura paulista: o caso de Villa Novaes, 1880-1930». Mestrado: FFLCH-USP, 2001.
- Castrillo Sagredo, Benedito. *El aporte de los «indianos» a La Instrucción Pública, a la Beneficencia y al Progreso general de España y su historia*. Buenos Aires: Prensa de Buenos Aires, 1926.
- Condé, Valéria Gil. «Convergência do léxico por contato entre o português brasileiro e o galego moderno». *Labor Histórico* 3, no. 2 (2017): 97-107.
- Costa Rico, Antón. «As sociedades dos “Americanos” e a educación em Galicia». *Revista da Comisión Galega do Quinto Centenario* 5 (1990): 89-140.
- Costa Rico Antón. «Ignacio Ares de Parga e as “escolas dos americanos”». *Pontevedra. Revista de estudos provinciais* 15 (1999): 145.
- Costa Rico, Antón. «Emigrantes, escuelas y regeneración social: los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936)». *Revista Brasileira de Historia da Educação* 16 (2008): 13-45.
- Costa Rico, Anton. «Con billete de volta: os americanos da Mariña, a creación de escolas e a busca do progreso». *Estudos Migratorios: Revista Galega de Análise das Migracións* 1, no. 2 (2008), p. 131-149.
- Fernández, Alejandro. «El mutualismo español en un barrio de Buenos Aires: San José de Flores, (1890-1900)». En *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, compilado por Fernando J. Devoto y Eduardo J. Míguez, 169-188. Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS, 1992.
- Gabriel, Narciso de. «Emigración y alfabetización en Galicia». *Historia de la educación* 4 (1985): 321-336.
- Gonzalez Martínez, Elda. «Café, inmigración y estructura urbana Sao Paulo en el siglo XIX y principios del XX». *Anuario de estudios americanos* 54, no. 2 (1997): 593-611.
- Klein, Herbert S. *A imigração espanhola no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré / FAPESP, 1994.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Mobilización societária, correntes de pensamento e escolas de emigrantes em Galicia durante o primeiro Tercio do século XX: o protagonismo de Ignacio Ares de Parga e Anton Alonso Rios». PhD diss., Universidad de Santiago de Compostela, 2003.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes». *History of Education* 47, no. 6 (2018): 741-762.
- Pájaro Peres, Elena. *A inexistência da Terra Firme: A imigração Galega em São Paulo, 1946-1964*. São Paulo: Edusp, 2003.

- Peña Saavedra, Vicente. «As escolas que viñeron de alén mar (Galicia, ss. XVII-XXI). Algunhas réplicas dende terras lusas». *Revista da Faculdade de Letras. Historia*, III Série 3 (2002): 245-262.
- Peña Saavedra, Vicente. «Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa em el norte peninsular». En *La educación en España a examen (1898-1998)*, organizada por Julio Ruiz Berrio *et al.*, 213-246. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- Peña Saavedra, Vicente. «Presupuestos socioeducativos para la implantación de las escuelas de americanos y las Sociedades de Instrucción em Galicia». *Historia de la educación* 2 (1983): 359-369.
- Peña Saavedra, Vicente. *Êxodo, organización comunitaria e intervención escolar: La impronta educativa de la emigración transoceánica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1991.
- Porta, Elaine Veiga. «Os imigrantes Espanhóis em Santos (1880-1920)». PhD diss., Universidade de São Paulo, 2008.
- Sarmiento Silva, Érica. *O outro rio. A emigração galega a Rio de Janeiro*. Santa Comba (A Coruña): tresCtres, 2006.
- Varela, Drauzio. *Nas Ruas do Brás*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- Vidal, Diana Gonçalves. «Galicia e Brasil: tecendo histórias da educação (1871-1936)». *Sarmiento - Anuario Galego de Historia da Educación* 12 (2008): 111-126.
- Vidal, Diana G. y Biccás, Maurilane. «As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e prática escolares». En *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*, organizado por Diana Vidal, 19-44. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

IDENTIDAD, EDUCACIÓN, GÉNERO Y NACIÓN. A GALIZA IMAXINADA A TRAVÉS DE LA PRENSA GALLEGA DE LA EMIGRACIÓN (1915-1936)^α

Identity, education, gender and nation. A Galiza imaxinada through the Galician emigration press (1915-1936)

María Eugenia Bolaño Amigo^β

Fecha de recepción: 05/01/2020 • Fecha de aceptación: 31/01/2020

Resumen. Este trabajo se aproxima a las representaciones de la *Galiza imaxinada* que, mediante textos e imágenes relacionados con la educación y la infancia, se trazan a través de la prensa gallega de la emigración. Con esta finalidad, se parte del análisis de contenido de una muestra que comprende la totalidad de números publicados entre los años 1915 y 1936 por las revistas *Céltiga* (Buenos Aires, Argentina) y *Eco de Galicia* (La Habana, Cuba) atendiendo, en particular, a las representaciones identitarias que traspasan las nociones de género, clase social y nación.

Palabras clave: identidad; educación; género; nación; Galiza.

Abstract. *This work examines the representations of the Galiza imaxinada – Galicia imagined – that, through texts and images related to education and*

^α Partimos aquí de los avances propiciados por el proceso de realización de la Tesis Doctoral que llevó por título: *Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social*, dirigida por el Dr. Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) y la Dra. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares), a través de la que pudimos analizar las diversas representaciones de la infancia y de su educación que se proyectan en órganos que, además de suscitar estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social, permitiéndonos indagar en el mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época.

El texto original de este trabajo está escrito en lengua gallega: *Identidade, educación, xénero e nación. A Galiza imaxinada a través da prensa galega da emigración (1915-1936)*. A lo largo del mismo se mantienen las citas literales en su lengua original e, igualmente, se respeta la ortografía de origen.

^β Departamento de Pedagogía e Didáctica, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón s/n. Campus Vida, 15782. Santiago de Compostela. España. mariaeugenia.bolano@usc.es  <https://orcid.org/0000-0002-2436-7144>

childhood, are portrayed by the press produced by Galician emigrants. For this purpose, we analyze the content of a sample that includes all the numbers published between 1915 and 1936 of Céltiga (Buenos Aires, Argentina) and Eco de Galicia (La Habana, Cuba), magazines that specifically address the representations of identity that go beyond the notions of gender, social class and nation.

Keywords: *identity; education; gender; nation; Galiza.*

INTRODUCCIÓN

A través de este artículo pretendemos, como objetivo fundamental, aproximarnos a las representaciones de la *Galiza imaxinada*¹ que, a través de la prensa gallega de la emigración –y particularmente mediante los textos e imágenes ligados a la educación y a la infancia–, se esbozan y perfilan en torno a la cuestión identitaria, penetrando en las nociones de género, clase social y nación.²

Este trabajo emerge tras el proceso de realización de la Tesis Doctoral que llevó por título *Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social*, dirigida por el Dr. Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) y la Dra. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares), a través de la que pudimos analizar las diversas representaciones de la

¹ Esta conceptualización ha sido utilizada en la historiografía gallega contemporánea (concretamente por parte de destacados historiadores como Ramón Villares o Xosé M. Núñez Seixas) para hacer alusión, en particular, al diálogo entre los retratos reales e idealizados de Galiza, en tanto que ósmosis que acaba por conjugarse en los imaginarios que, también, se trasladan a través del discurso. Concretamente, bajo la denominación *Galiza imaxinada* se desarrolló, entre los años 2015 (Galiza) y 2016 (Argentina), la exposición comisariada por Chus Martínez Domínguez y organizada por el Consello da Cultura Galega, que tuvo por objeto fundamental retratar la Galiza de la emigración real e idealizada, visibilizando también las influencias del fenómeno migratorio en la creación de las imágenes de Galiza a partir del siglo XIX. Aún, esta noción nos remite al discurso *Alba de gloria* que, el 25 de julio de 1948 en Buenos Aires, pronuncia Castelao: «É moito mellor evocar algo irreal, algo puramente imaxinario, algo que co seu simbolismo nos deixe ver o pasado para proveito do futuro, como unha boa experiencia».

² Teniendo bien presentes las alertas de María del Mar del Pozo Andrés, *Curriculum e identidade nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), y de Roy Lowe, «Education and national identity», *History of Education* 28, no.3 (1999): 231, al destacar la pertinencia y relevancia del estudio de las relaciones entre identidad nacional y educación para la historiografía educativa.

infancia y de su educación que se proyectan en órganos que, además de suscitar estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social, permitiéndonos indagar en el mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época. La Tesis a la que aludimos posibilitó la apertura de nuevos interrogantes e inquietudes, sólo parcialmente hilvanados en algún caso, que enhebran ahora nuevos proyectos de investigación, entre los que se sitúa la temática abordada en este texto.

Atendiendo a las pretensiones enunciadas, el estudio parte de la revisión y análisis cualitativo de contenido de los 182 números editados entre 1924 y 1932 por *Céltiga* (que constituyen una totalidad de 6.382 páginas), y de los 223 números publicados entre 1917 y 1936 por *Eco de Galicia* (8.431 páginas en total). Esta amplia muestra nos permite indagar en las proyecciones de los segmentos sociales que reflejan su imaginario social en estos medios, aproximándonos al mejor conocimiento de la *Galiza imaxinada* y, por lo tanto, de las realidades vividas y deseadas para el porvenir gallego, representadas también en las visiones de la infancia y de su educación que se trasladan.

En relación a fuentes primarias manejadas, conviene destacar que *Céltiga* resulta, entre todas las publicaciones gallegas que se divulgaron por territorios argentinos y cubanos durante el primer tercio del siglo XX, la más destacada por su cuidada calidad y reconocida importancia en el desarrollo del *galeguismo* y del entonces incipiente nacionalismo gallego; y la publicación *Eco de Galicia*, por haber gozado de una notable estabilidad y perdurabilidad en el tiempo. Ambas constituyen cabezas de singular relevancia debido a su gran acogida y repercusión entre las comunidades emigradas e, igualmente, resultan representativas de los contextos americanos configurados como núcleos de mayor presencia de gallegos y gallegas.

LA PRENSA GALLEGA DE LA EMIGRACIÓN EN LA RE-CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO GALLEGO

Advertía Hobsbawm en su prefacio al libro *The invention of tradition* de 1983, que estudiar los procesos de construcción de tradiciones, símbolos e identidades es el modo de rescatar «síntomas importantes» de problemáticas que, con los datos y fuentes convencionales, no logran

comprenderse. Retomando recientemente esta cuestión, señala Villares que «las tradiciones, que por veces se confunden con las costumbres y con la herencia, no importan tanto en sí mismas, sino en sus significados: cómo legitiman los poderes y cómo socializan valores y sentimientos especialmente “líquidos” para la mirada del historiador».³ De ahí la importancia de estudiar los relatos elaborados por las elites contemporáneas sobre hitos y hechos de la historia y su valor para construir y/o «imaginar» una cultura y una nación; relatos que, también, se hacen eco, re-elaboran y trasladan a través de la prensa y, particularmente en el caso gallego de inicios del siglo XX, de la prensa de la emigración.

La prensa gráfica y cultural del primer tercio del siglo XX editada en el contexto de la emigración gallega a ultramar, resultó crucial para la expansión de tendencias ideológicas y culturales de aquel entonces, jugando un papel decisivo en la conformación de las mentalidades de las elites gallegas. Más allá de establecer un canal propio de comunicación entre la comunidad migrante, que pudiese atender a sus necesidades (recogiendo informaciones de los lugares de origen, o actuando como nexo de comunicación y «achega entre as dúas Galizas», tal como destacó Neira Vilas),⁴ las revistas constituyeron ágoras desde las que expresar lazos de unión entre la colectividad emigrada. Así, los órganos de prensa publicados por los gallegos y gallegas en América suscitaron estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social y propiciaron un mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época, transmitiendo una determinada visión de la realidad existente y deseada, atendiendo, igualmente, a las preocupaciones del momento. En este sentido, y en la línea en que ha trabajado Taboada González, «a través desta fonte de primeira orde para os historiadores preténdese chegar non só aos grupos que crean e monopolizan a prensa –e para os que estes van dirixidos fundamentalmente–, senón tentar sobrepassar este límite e poder chegar a ter unha visión o máis socialmente englobadora posíbel».⁵

Los órganos de difusión publicados en la diáspora ofrecen elementos a sus lectores que propician un contacto directo con sus raíces y

³ Ramón Villares, *Identidade e afectos patrios* (Vigo: Galaxia, 2017), 10.

⁴ Xosé Neira Vilas, *A prensa galega en Cuba* (Sada: Edicións do Castro, 1985), 7.

⁵ Sabela Taboada González, *E fíxose a nación. Os albores da nación española na prensa galega (1808-1814)* (A Coruña: Deputación provincial da Coruña, 2011), 20.

orígenes, bien sea a través de sus contenidos, del idioma en que se escriben –con menor protagonismo en los casos que analizamos– o de otros elementos de identificación; de este modo, «é común a representação de assuntos e informações ligados à preservação e manutenção das identidades cultural (hábitos, costumes, tradições, língua etc.), nacional, étnica e social do imigrante».⁶

Tomando como referencia los trabajos del historiador Núñez Seixas, conviene considerar, cuando menos, tres variables a la hora de indagar en el desarrollo y representación de las identidades colectivas, en las imágenes y sentimientos identitarios de lo «propio» y de lo «ajeno», si nos referimos a un colectivo emigrante, como es el caso de los gallegos y gallegas que publicaban *Céltiga*, desde Buenos Aires, y *Eco de Galicia*, desde La Habana:

En primeiro lugar, a identidade colectiva que os emigrantes dunha determinada orixe xeográfica común transportan e transplantan con eles, pois o emigrante non se converte nun desarraigado, como presupuxo máis dun autor seguindo o trazo de O. Handlin en 1951, senón que recrea una identidade étnica de orixe (...). En segundo lugar, a preservación, modificación ou desaparición da súa identidade colectiva no seo de, ou fronte á sociedade receptora, que segundo o contexto de oportunidades devirá en asimilación ou integración sociocultural e política. En terceiro lugar, a súa acomodación, competición, redefinición identitaria ou fusión con outras colectividades de inmigrantes foráneos residentes na mesma sociedade de acollida, e cos que se entra en contacto.⁷

Aún, las reflexiones de González-Millán,⁸ de Queizán⁹ y de Miguélez-Carballeira,¹⁰ entre otras, nos brindan claves para incorporar en

⁶ Camila Escudero, «A Imprensa Imigrante: Uma Fonte de Representação de Identidades Reais e Simbólicas», *Investigação Qualitativa* 1, no.1 (2016): 29.

⁷ Xosé Manoel Núñez Seixas, *O inmigrante imaxinario* (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002), 19.

⁸ Xoán González Millán, *Resistencia cultural e diferenza histórica: A experiencia da subalternidade* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2000).

⁹ María Xosé Queizán, *Opening address at launch of the issue 'O verbo patriarcal'*. Festa da palabra silenciada (Vigo: Escola de Artes e Oficios, 2009).

¹⁰ Helena Miguélez-Carballeira, *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego* (Santiago de Compostela: Associação Galega da Língua, 2014).

nuestro análisis de las representaciones teniendo presentes las nociones de género y de subalternidad en el discurso que remite a las identidades, atendiendo a las aproximaciones ofrecidas por parte de los estudios poscoloniales.

Partiendo de estos preceptos, efectuamos a continuación una aproximación a los órganos de prensa analizados para profundizar después en los aspectos ligados a las identidades, a las infancias y a su educación en estos medios.

La revista *Céltiga*

La revista ilustrada *Céltiga* comienza a publicarse en Buenos Aires (Argentina) el 30 de septiembre de 1924, fundada por Domingo Rial Seijo, antiguo dirigente de la Casa de Galicia, y por el reconocido dibujante Ramón Peña. La publicación, tal como expresaba su subtítulo inicial (*Revista Gallega de arte, crítica, literatura y actualidades: Publicación quincenal editada por la Editorial Céltiga*), abordaba cuestiones relacionadas con el «arte, crítica, literatura y actualidades». De su dirección literaria se ocuparon personalidades destacadas como Adolfo Vázquez Gómez o, con posterioridad, Eduardo Blanco Amor, Ramón Suárez Picallo y Eliseo Pulpeiro.

Céltiga se configuró como «voceiro de intercambio e de encontro da intelectualidade galega residente na Arxentina da emigración, actuando con vocación de ponte entre Galiza e Hispanoamérica».¹¹ Sus páginas, orientadas por un ideario *galeguista* (acentuado con la aparición de la sección *Idearium galeguista*), trataban de favorecer el mutuo conocimiento e intercambio entre la Galiza territorial, la Galiza emigrante y Argentina, procurando la difusión de ideas y problemáticas derivadas de la situación vivida en ambas márgenes del océano. La revista acude a una permanente exaltación de la tierra y de la *galeguidade* (no exenta de representaciones estereotipadas, tal como nos permite visibilizar

¹¹ María Eugenia Bolaño Amigo, «Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social» (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 2017), 779.

Miguelélez-Carballeira),¹² por lo que puede afirmarse que constituyó un órgano que «desempeñou un papel crucial no proceso de afirmación e desenvolvemento do galeguismo entre as comunidades galegas de América».¹³ Así, en la propia publicación se bosquejan los deseos para el porvenir de la revista:

que debe ser galega, patriótica, democrática e progresista, e que, partindo do galego e en concordancia coas ideas e cos sentimentos da época; lembrando as tradicións do pasado, pero sen estancarse no presente, e enfrontando con decisión o porvir, no que xa se deixan entrever claras auroras: aurora do rexurdimento de Galicia, aurora no novo camiñar do mundo cara anchos horizontes de espiritualidade e de vida digna e libre.¹⁴

Los propósitos de la publicación serían, según Núñez Seixas:¹⁵

a) modernizar e enriquecer a cultura galega mediante a súa expansión e apertura ao diálogo coas culturas iberoamericanas; b) defender os postulados do galeguismo de maneira pragmática e moderada, abríndose ademais á posibilidade de servir de voceiro oficioso aos nacionalistas de Galicia, acollendo as tendencias máis republicanas dentro do mesmo; e c) crear un produto editorial de calidade, tanto estética como de contidos, que contribuíse a aumentar o prestixio da colectividade inmigrante ante a sociedade receptora.

En ella pueden leerse crónicas y artículos con información sobre las sociedades gallegas de emigrados, aspecto al que se destinan especialmente las secciones *Motivos de Crónica* o *El momento de Galicia*, que analizan la actualidad gallega y de la colectividad emigrante. Se aprecian también variados textos de creación literaria (relatos) y artículos de asuntos culturales; se observan fotografías de paisajes y de ciudades

¹² En su obra *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*, que publica en el año 2014 (Santiago de Compostela, Associação Galega da Língua).

¹³ Sylvia Pulpeiro e Pablo Rodríguez (Eds.), *Eliseo Pulpeiro. As letras galegas entre dúas ribeiras (Ribadeo e Río da Prata)* (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2016), 9.

¹⁴ Pulpeiro e Rodríguez, *Eliseo Pulpeiro*, 82.

¹⁵ Xosé Manoel Núñez Seixas, *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes galegos* (Vigo: Galaxia, 2016), 212.

gallegas, así como un amplio y variado material de ilustración integrado por viñetas, dibujos, caricaturas, grabados y fotografías. En prácticamente todos los números de *Céltiga* hay lugar para: las notas biográficas, los relatos literarios, el teatro, el abordaje de motivos y de figuras argentinas, así como las secciones destinadas al humor, entre otras cuestiones que suelen estar presentes. Constituyen temas recurrentes el referido a la infancia (en *Páginas infantiles*, o a través de las fotografías en *Pequeños tiranos*), a la educación (destacando las páginas denominadas *Apuntes Pedagógicos*), a la mujer (*Labores femeninas*), a la información de las asociaciones gallegas de la emigración (*Por nuestras sociedades*), entre otras.

El marco ideológico en el que *Céltiga* se posicionó a lo largo de su trayectoria, varió con ciertos matices de intensidad, si bien caminó siempre en las dimensiones del ideario republicano y del *galeguismo* nacionalista.¹⁶ Atendiendo a la cuestión lingüística, *Céltiga* fue una revista bilingüe con mayor presencia del español aunque, en años posteriores y con la incorporación de nuevos colaboradores, la presencia de la lengua gallega irá en aumento. Las aportaciones de Evaristo Correa Calderón, Portela Pérez, Vicente Risco, Ramón Suárez Picallo, Antonio Noriega Varela, Luis Porteiro, Leandro Carré o Lugrís Freire, caminaron en este sentido.

Con el paso del tiempo, *Céltiga* estableció relaciones con los *galeguistas* de Europa, con la *Irmandade Nazionalista Galega* de Vicente Risco y con la *Irmandade da Fala da Coruña*; además, comenzó a tomar partido en la política sudamericana, mostrando simpatía por la revolución mexicana y criticando la política estadounidense en América Latina. En todo caso, y atendiendo a las consideraciones de Núñez Seixas, «a moderación da mensaxe e a calidade da publicación conseguiron que *Céltiga* obtivese un grande éxito e unha notábel difusión entre os galegos de

¹⁶ A este respecto indica Núñez Seixas que «nas súas páxinas se expresaban de maneira sutil contidos nacionalistas, xa desde o primeiro editorial» (Núñez Seixas, *O soño da Galiza ideal*, 212). Podemos apreciar un reflejo de estas afirmaciones en la propia publicación: «*Céltiga* cumplirá así una elevada función patriótica, la más grande tal vez. Mantener vivo y latente el vínculo al “terruño”; afianzar, estrechar los vínculos afectivos de los descendientes de Breogán con el solar de la raza, es asegurar, indubitablemente, el interés y cooperación de los mismos para todos los problemas de la región» (*sic.*, «Nuestro Programa», *Céltiga* 1(1924): 3).

Arxentina, Uruguay e Chile». ¹⁷ El propio Blanco Amor remite, en el año 1928, al «triunfo» del «buen sentido gallego y (...) capacidad diplomática (...), dentro de todos los lectores conscientes de *Céltiga*, en su organismo mental, estas ideas son hoy calorías de intenso galleguismo, de consciente intuición prenatalista». ¹⁸

Las ilustraciones de la revista incidieron en que esta fuese apreciada debido a su calidad estética y artística, además de por la relevancia intelectual de sus colaboradores. ¹⁹ Son representativos los reportajes fotográficos sobre los paisajes y las principales ciudades gallegas, así como las fotografías correspondientes a eventos y acontecimientos sociales importantes tanto en las ciudades gallegas de la emigración como en las de la Galiza territorial. El material ilustrado que aparece es cuidado, múltiple y heterogéneo. La publicidad es muy abundante y la mayor parte de los anuncios pertenecen a establecimientos comerciales, compañías de navegación, productos de consumo cotidiano, compañías de seguros, bancos, entre otros.

La revista es publicada quincenalmente, y su número de páginas oscila entre las 32 o 40, si bien estas aumentan de modo notable en los números extraordinarios. *Céltiga* dejó de editarse a partir del mes de julio de 1932 y, en la actualidad, la totalidad de los 182 números publicados se encuentran públicamente accesibles a través de la página web institucional del Consello da Cultura Galega. ²⁰

Identidades, educación e infancia en Céltiga

La infancia y su educación aparecen representadas en *Céltiga* a través de un amplio conjunto de textos, fotografías, viñetas, dibujos, ilustraciones y grabados. Mediante la publicidad e, igualmente, en las

¹⁷ Núñez Seixas, *O soño da Galiza ideal*, 213.

¹⁸ Blanco Amor, *Céltiga* 73 (1928):3.

¹⁹ Entre los que podemos destacar, entre otros, a Ramón Cabanillas, Amando Carballo, Xavier Bóveda, Alfonso Castelao, Castro Seijo, Antón Alonso Ríos, Avelino Díaz, Wenceslao Fernández Flórez, Manuel Leiras Pulpeiro, Herminia Fariña, Manuel Lugo Freire, Victoriano Taibo, Francisca Herrera Garrido o Xosé Lesta Meis.

²⁰ El enlace web que da acceso a la publicación es: www.consellodacultura.gal

crónicas y noticias, niñas y niños (estos últimos con mayor presencia)²¹ son retratadas/os desde un mundo adulto que muestra interés por otorgarles un rol protagónico; cuestión que puede apreciarse en buena medida en las secciones *Páginas infantiles* o *Pequeños tiranos*. Niños y niñas adquieren en la revista ilustrada una relevante presencia, a pesar de que cuantitativamente ocupen un espacio reducido –correspondiente al 5,53% de las páginas analizadas–. En este sentido, valoramos que existe en *Céltiga* el interés de dotar de visibilidad a la infancia y a su educación debido, en parte, a las implicaciones que esto puede suponer para el aún entonces incipiente proyecto político nacionalista gallego que (con diversos matices) subyace a las páginas de la revista.

Así, es reiterativa la idea de infancia como «semente» del porvenir de la «nazón galega», erigiéndose como «xermolo do futuro» sobre el que depositar «as espranzas do porvir» [*sic.*]; de modo que los deseos de cambio sociopolítico tienden a confiarse a una educación que parte del conocimiento de lo propio, ligada al contorno rural de origen:

Queremos que cada niño gallego conozca el suelo que pisa y las gentes que lo habitan; de donde viene su raza y adonde va; la ciencia sencilla que le haga hermano atento de las plantas familiares y amigo de las bestias humildes que ayudan a ganar el pan; y atento observador del mar, que es fuente de tesoros y hervidero de bellezas.

Hacerle consciente y sensible de los encantos y de la riqueza de su tierra. Romper hasta donde sea posible la rutina salvaje fomentada por una pedagogía filistea que obliga al niño gallego a saber quién fué el bruto de D. Enrique de Trastámara, y no se le

²¹ La presencia de representaciones masculinas es substancialmente superior a las correspondientes con el género femenino y, en este caso, aludimos no sólo a la prevalencia de la figura del hombre frente a la mujer, sino también a la mayor presencia de metáforas que emplean la masculinidad asociándola a rangos de superioridad, frente a la feminización de aquellos aspectos a los que se confieren roles de subordinación. A estas expresiones del patriarcado, se añaden cuestiones de clase social y de territorio, sobreponiendo, en todo caso, la tríada «masculino- clase alta- urbano (vida pública)» a la conjugación «femenino- clase baja- rural (vida privada)» que, precisamente, es con la que tiende a personificarse Galiza. Compartimos, pues, los argumentos de Miguélez-Carballeira cuando afirma la prevalencia de una «estrategia por la cual se feminiza aquello que se pretende desvalorizar» (Miguélez-Carballeira, *Galiza, um povo sentimental*, 20); afirmaciones que entroncan con las tesis de Janet Sorensen al reconocer la centralidad de las cuestiones de género en los juegos de poder imperialistas, así como con los trabajos de Carmen Blanco o de María Xosé Queizán, entre otras.

nombra al padre Feijóo, que le llena la cabeza de monos sabios de Samaniego y se le deja ignorar a Curros y a Lamas; que le habla de unos caballeros barbudos que mataban moros y no se le dice quien labró el pórtico de Compostela [sic.].²²

Los niños y las niñas aparecen retratados/as en *Céltiga* como «suprema esperanza da Patria galega [sic.]», por lo que su educación es fundamental y la escuela juega un papel crucial para el «progreso» deseado. Tanto a través de imágenes como de textos se aprecian escenas de tipo costumbrista que representan la vida en el rural de la tierra de origen, trasladando cierta nostalgia. Podemos señalar que estas representaciones de la infancia y de su educación en *Céltiga* entroncan, cuando menos parcialmente, con las reflejadas a través del pequeño libro editado por vez primera en 1925, *Os nenos*,²³ de Filgueira Valverde.

Son múltiples los textos que desarrollan críticas de la escuela presente (que podemos comprender en sus dimensiones «prescrita, real y vivida», si atendemos a las nociones referidas por Viñao Frago)²⁴ acompañadas de los esbozos de una escuela que, más que deseada es soñada y reivindicada como necesidad para el «progreso social» y el «desarrollo cultural».²⁵ En las páginas de la publicación ilustrada se pone en valor la importancia de una «educación moral» que procure «despertar la humanidad» de las personas; no obstante, a medida que los números avanzan, se percibe una mayor focalización en la idea de educación para el futuro de la «Suprema Patria Galega».

Existe en *Céltiga* una sección específicamente destinada a las cuestiones pedagógicas que responde a la denominación *Apuntes Pedagóxicos*;

²² Discurso de Eduardo Blanco Amor, «leído en el Festival Pro Libro Escolar Gallego», por Eduardo Blanco Amor, *Céltiga* 45 (1926): 8.

²³ El libro aparece, además, reiteradamente en la publicidad de la revista desde el año de su publicación, y a él se alude explícitamente en algunos textos, porque se asume que representa a «os verdadeiros nenos galegos», que «se ríen de los papás que no dejan a sus niños hablar en gallego, ni siquiera decir ‘fiuncho’» (sic.; A propósito de «Os nenos» de Filgueira Valverde, por Critias. *Céltiga* 33 (1926): 22.

²⁴ Antonio Viñao Frago, «Escolarización, edificios y espacios escolares», *CEE Participación Educativa* 7 (2008): 16-27.

²⁵ No nos centraremos aquí en los aspectos específicamente relacionados con las representaciones de la escuela y de los espacios escolares, que abordamos ya en trabajos previos como: María Eugenia Bolaño Amigo, «Representaciones de los espacios escolares a través de la prensa gallega de la emigración: Eco de Galicia (1917-1936) y Céltiga (1924-1932)», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Paulí Dávila y Luis M. Naya (Donostia: EREIN, 2016), 775-794.

aunque también, a través de las *Páginas Infantiles*, se abordan aspectos ligados a la educación. En ambas secciones se asume que la educación moral es fundamental, al sobreentender que «la moral es la base de la familia, la unión de la sociedad, el bienestar de los pueblos. La educación moral concierne a la voluntad y a la forma de someterla a las reglas del deber. La supremacía de esta potencia entre todas las humanas manifiesta la de esta educación sobre la del cuerpo y la del entendimiento».²⁶

Se espera del proceso educativo que «enseñe» al niño a «ser bueno», desarrollando en él ciertas potencialidades estimables para cuando sea adulto como: «actividad, franqueza y sinceridad, discreción, benevolencia, urbanidad y obediencia. Y debemos hacer lo posible por combatir el egoísmo del que emanan la sensualidad, el interés y la avaricia, la envidia y la pereza; y en el niño, la presunción, el orgullo, vanidad, cólera, dureza y crueldad, obstinación y terquedad y la mentira»,²⁷ y que tanto la escuela como el maestro potencien en él las cualidades necesarias para favorecer el «progreso» de Galiza.

Con todo, son muchos los silencios que se trasladan a través de las páginas de la publicación con respecto a las representaciones que nos ocupan aquí; y puede apreciarse que, con el paso de los años de edición de la revista, este vacío aumenta constatablemente.²⁸

La revista *Eco de Galicia*

Eco de Galicia comienza a editarse en el año 1917 en La Habana (Cuba) fundada por Manuel Fernández Doallo, quien ejerció durante más tiempo como su director. Al frente de la publicación estuvieron, durante períodos de tiempo más breves, Manuel Gondell Linares y Mercedes Vieito Bouza, en la última etapa de la revista, manteniendo el perfil establecido por quien la iniciara. La cabecera se constituye

²⁶ José Guixé, «Apuntes Pedagógicos», *Céltiga* 13 (1925):32.

²⁷ José Guixé, «Apuntes Pedagógicos», *Céltiga* 13 (1925):32.

²⁸ Es entre 1924 (inicio de la publicación) y 1927 cuando se aprecia un mayor número de imágenes y textos destinados a la representación de la infancia y de su educación, aspecto que parece estar ligado a la presencia de la figura del progresista y masón Adolfo Vázquez Gómez en la Redacción de *Céltiga*, después ausente del proyecto. Se observa también que el notable descenso de representaciones se ve acentuado en 1932, en buena medida justificado por la desaparición de la revista en ese mismo año.

como revista «ilustrada e de información rexional» que atiende, desde el otro margen del océano, a las cuestiones sociales y culturales ligadas a Galiza.

Junto con las publicaciones *Galicia* y *Cultura Gallega*, fue paulatinamente configurándose como una de las revistas gallegas de Cuba más relevantes del siglo XX, manteniendo su acogida y aceptación a lo largo del tiempo. Durante su trayectoria –que se extiende hasta el año 1936– recibió como subtítulos, entre otros: *Revista gráfica y de información de la colonia gallega en Cuba* (entre los números 71 e 95), o *Revista gráfica y de información regional* (a partir del número 111).

Su periodicidad resultó muy irregular, variando como publicación semanal, quincenal y mensual a lo largo del tiempo; de igual modo, su número de páginas también fue muy cambiante, entre las 24 y las 54. En sus páginas predomina la lengua española, mientras que el gallego es utilizado de modo anecdótico en poemas y relatos.

La revista, editada por la *Empresa de Publicidad Galiciana*, puede encuadrarse en un marco ideológico *galeguista* regionalista. En sus páginas se atiende a temáticas muy variadas, fundamentalmente cuestiones históricas, geográficas, económicas, folclóricas, filológicas, literarias y artísticas; además, en ella se incluyen: artículos informativos sobre las instituciones gallegas, noticias sobre la sociedad y la cultura cubana y gallega; biografías; bibliografías; trabajos de tipo histórico, geográfico, económico y cultural; y una *Páxina Nazionalista*, en la que publicaron, entre otros: Vicente Risco, Manuel Banet Fontenla, Xohán Vicente Viqueira, Luis Peña Novo, Isolino Pérez, Basilio Álvarez o Vicente Reboñar. Son varias las secciones que presentaron continuidad en el devenir de la revista, como el *Correo de Galicia*, centrada en noticias ligadas al panorama gallego; la sección *Vida de la Colonia*, que incluye novedades sobre diversas actividades llevadas a cabo por parte de las Sociedades (aludiendo principalmente a aspectos lúdicos, entre los que destacan las fiestas y comidas); las páginas de *Marcando orientación*s –especie de editorial anónimo–; o bien la sección *De mi tierra*, escrita por Xosé Lesta Meis y que incorpora artículos varios.

Impresa en papel semicromado con un formato de 27 x 20 cm., la publicación que nos ocupa presenta múltiples y variadas ilustraciones;

son abundantes las fotografías evocadoras de paisajes gallegos, calles, ciudades, monumentos, puertos y personajes destacados del panorama político y cultural. La publicidad que presenta es muy abundante, sobre todo concentrada en las primeras y últimas páginas de la revista. Los anuncios que predominan son de tipo comercial, de bancos, de aseguradoras, de compañías de navegación e institucionales.

Entre las autoras y autores más relevantes que aparecen en *Eco de Galicia* destacamos textos, en lengua española, entre otros, de: Concepción Arenal, Jesús Bal y Gay, Roberto Blanco Torres, Xavier Bóveda, Julio Camba, Manuel Murguía o Jaime Solá; en lengua gallega, aparecen trabajos en verso de Álvarez Limeses, Armada Teixeira, Blanco Amor, Herminia Fariña, Francisca Herrera, Lamas Carvajal, Leiras Pulpeiro, Benito Losada, Lugrís Freire, Eduardo Pondal, Antonio Prieto, Victoriano Taibo, o López Abrente. Por otra parte, en prosa destacan artículos en gallego de Julio Camba, Rafael Dieste, Xosé Filgueira Valverde, Antonio Fraguas, Manuel Portela Valladares, Antón Vilar Ponte; y narraciones de Xosé Arias e Portela, Leandro Carré, Domingo Quiroga, Roxelio Riveiro, Castelao y Avelino Rodríguez Elías, entre otro

Identidades, educación e infancia en Eco de Galicia

La infancia y su educación suelen aparecer representadas en las abundantes páginas de *Eco de Galicia* a través de artículos, cuentos, poesías, crónicas, noticias informativas, ilustraciones y viñetas cómicas; pero su voz procede siempre de la persona adulta.²⁹ Un adulto que observa la infancia desde la nostalgia (a través del recuerdo de vivencias propias de la edad infantil), desde el parentesco y la vinculación familiar (fundamentalmente apelando al vínculo materno-filial); y/o desde la proyección a la deseable sociedad futura. Así, la infancia no sólo aparece retratada o relatada como sujeto infantil, sino también como recuerdo y como proyecto de futura persona adulta en la que se confían esperanzas para caminar hacia un porvenir mejor.

²⁹ Tanto a través de las imágenes como de los textos, los sujetos infantiles representados suelen ser niños; las niñas en la revista aparecen representadas en menor medida y asumiendo roles de mayor dependencia y sumisión a las personas adultas.

Tras el análisis cualitativo de contenido de los números de la revista gallega de Cuba, detectamos que las imágenes predominantes que giran en torno a la infancia en este medio son aquellas que conciben a los niños y, en menor medida, a las niñas, como seres inocentes y dependientes, susceptibles de protección y de corrección; como anhelo y mitificación anclados en la memoria de un pasado feliz (idílico e idealizado, en el lugar de origen); así como sujetos en proceso de «perfeccionamiento» y «modelado» de cara al futuro estimado. Todas estas representaciones se encuentran atravesadas por nociones de identidad nacional, de género y de clase social. Así, las representaciones de la infancia y de su educación ocupan un notable lugar en *Eco de Galicia*, si bien su presencia en las páginas de la publicación se restringe al 5% de la totalidad de imágenes y textos extraídos.³⁰

La cuestión de la emigración aparece reiteradamente en las páginas de la revista abordada como una problemática social a combatir, fundamentalmente debido a las consecuencias que para el futuro de la colectividad gallega pueden derivarse de la diáspora. Lo expresa así el cronista, inicialmente anarquista, Julio Camba en un artículo de la publicación: «La emigración es un bien, y esto es lo malo. También es un bien salir de presidio; pero sería mucho mejor no haber entrado en él».³¹ En este sentido, la realidad de los niños y niñas que se ven abocados a vivir la emigración (bien sea en primera o en tercera persona, pues en muchas ocasiones padecían la emigración de sus familiares más próximos) es tratada con sensibilidad y preocupación, profundizando en la pérdida que supone para la «patria galega» el hecho de favorecer la emigración a América. Desde el semanario se hace, pues, un llamamiento principalmente a las madres, a las familias y al «pobo galego» en general, para luchar por la protección de esos «seres débiles».³² De modo genérico, podemos afirmar que todos los textos que aluden a la cuestión migratoria en *Eco de Galicia*

³⁰ En atención a la variabilidad de la presencia de las representaciones que estudiamos con respecto a los diversos años en los que se publicó *Eco de Galicia*, destaca el lugar que estas ocupan, principalmente, en el año 1918, decreciendo luego (con ciertas variaciones) con el devenir del tiempo. Se observa cierto despunte de las representaciones estudiadas entre los años 1922 y 1924, si bien mucho menor que en el segundo año de la publicación.

³¹ Julio Camba, *Eco de Galicia* 115 (1920):14.

³² Mercedes Vieito Bouza, *Eco de Galicia* 45 (1918):31.

son presentados de forma emotiva, con pretensión de despertar la sensibilidad del lector.

La educación y la escuela son percibidas como aspectos fundamentales para combatir el éxodo en *Eco de Galicia* (al brindar la «instrucción» necesaria para evitar que los niños gallegos emigren) y se erigen en sus páginas tal que elementos necesarios para diseñar el porvenir que procura el colectivo social. De este modo, se retrata a la escuela como «la salvación de una Galicia sumida en el analfabetismo».³³ Se valora, además, que la escuela es «patriótica y esencial» por lo que requiere «atención preferente por parte de los Gobiernos ya que es, sin duda, la Institución más importante y de más influencia en el orden social de los pueblos».³⁴ Bajo estos preceptos, los espacios escolares adquieren una singular notoriedad en la revista.

CONCLUSIONES

La prensa elaborada en la diáspora gallega configura un espacio físico y simbólico capaz de albergar, perpetuar y transmitir, por medio de los registros escrito y fotográfico, todo ese sistema de representaciones del migrante que resulta de especial interés al tomar en consideración la importancia del fenómeno migratorio para la Historia contemporánea de Galiza.

Los textos e imágenes que analizamos a través de la prensa y que atienden a la infancia y a su educación, trasladan nociones de género, de clase social y de nación que inciden en la construcción de la *Galiza imaginada*. Entre las representaciones analizadas observamos cómo la propia imagen de Galiza e incluso la conceptualización de *Patria galega* tiende a personificarse como mujer-niña, rural³⁵ y de clase social baja (subsumiendo, por lo tanto, a un doble proceso de feminización e infantilización que se conjuga con su estereotipación bajo un modelo determinado de clase social y de contexto); e, igualmente, cómo se depositan

³³ José Pacín, «La Escuela como salvación de Galicia», *Eco de Galicia* 178 (1922):12.

³⁴ *Eco de Galicia*, 116 (1920): 10.

³⁵ Valoramos de interés recordar que en este tiempo prevalece, también en la prensa que analizamos, una idea de «progreso» y de «modernización» que se construye mayoritariamente mirando cara las urbes, concibiendo así despreciativamente el rural en tanto que signo de «atraso» y «pobreza».

en la infancia (representada mayoritariamente bajo los valores de la inocencia y de la dependencia) las expectativas de desarrollo futuro de Galiza; o incluso cómo se mira cara esa misma infancia con nostalgia y con deseo de protección (poniendo énfasis en el tiempo pasado).

Si interpretamos estas representaciones bajo la luz de la crítica poscolonial,³⁶ apreciamos cómo se trazan, en conjunto, diversos tópicos que inciden en la construcción de una imagen subalternada e inmovilista que entronca con el tropo del «sentimentalismo gallego» en torno al que reflexiona Miguélez -Carballeira con respecto a la literatura gallega y que cobraría también sentido en el caso de la prensa analizada. En esta línea, asumimos que los tópicos que apreciamos se diseñan y configuran interseccionalmente,³⁷ de modo que las diversas relaciones de poder y opresiones (de género, de clase social o de identidad nacional, entre otras) acaban por retroalimentarse y construirse simbióticamente.

Así, encontramos en la prensa gallega de la emigración de inicios del siglo XX un abanico de representaciones que conjugan modelos pedagógicos y de infancia con representaciones identitarias nacionales, de género y de clase social, construyendo una retórica que semeja traspasar no sólo el tejido de la prensa analizada, sino la propia historia política y cultural, trasladando una imagen de Galiza como niña que necesita ser cuidada y protegida, pero que no tiene voz propia; e igualmente, construyendo modelos de educación y de infancias gallegas subordinados. Conviene detenerse en estas representaciones para poder «lavar»³⁸ el

³⁶ Fundamentalmente tomando en consideración el concepto de *orientalismo* desarrollado por Edward Said (en sus obras *Cultura e imperialismo* y *Orientalismo*), según el cual «el otro» (el que se quiere colonizar) es pretendidamente «reducido» al ser representado a través de una constante retórica que minimiza su entidad y valor cultural y político, al tiempo que legitima su sometimiento y las acciones imperialistas que inciden en esta cuestión; o, aún, la noción de *ambivalencia* que, entre otras, teoriza Homi Bhabha (en la obra *The location of culture*), al afirmar que los procesos de esteotipación colonial superan el binarismo desde el momento en el que la propia cultura «colonizada» o subordinada/subalternada aprende a desarrollarse bajo la retórica creada para la perpetuación de su propio sometimiento por parte de las elites.

³⁷ Apelamos con esta referencia a la conceptualización de *interseccionalidad* desarrollada desde las teorías feministas por Kimberlé Crenshaw a partir de 1989.

³⁸ Esta noción que aquí retomamos es empleada por Villares para invocar la idea de «lavar» acuñada por Paz Andrade en su libro de ensayos *Galiza lava a súa imaxe* (1985), «non só para aproveitar a forza desta metáfora, senón tamén para asentar a idea de que “lavar” o pasado significa estar disposto a revisalo criticamente» (Villares, *Identidade*, 17).

pasado, de modo que podamos mirar también críticamente nuestro presente para transformarlo.

Nota sobre la autora

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO es Doctora en Educación por la Universidade de Santiago de Compostela, titulada en el Máster en Investigación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario, Licenciada en Pedagogía y titulada en Música por el Conservatorio Superior de Música de Vigo. Actualmente ejerce profesionalmente como docente en la Cátedra de Clarinete del Conservatorio Superior de Música da Coruña y mantiene su vinculación investigadora con el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidade de Santiago de Compostela. Forma parte del Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega y es directora de la Revista Galega de Educación. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la historia de la educación contemporánea.

REFERENCIAS

- Bolaño Amigo, María Eugenia. «Representaciones de los espacios escolares a través de la prensa gallega de la emigración: Eco de Galicia (1917-1936) y Céltiga (1924-1932)». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coordinado por Paulí Dávila y Luis M. Naya, 775-794. Donostia: EREIN, 2016.
- Bolaño Amigo, María Eugenia. «Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social». PhD diss., Universidade de Santiago de Compostela, 2017.
- Escudero, Camila. «A Imprensa Imigrante: Uma Fonte de Representação de Identidades Reais e Simbólicas». *Investigação Qualitativa* 1, no. 1 (2016): 29.
- González Millán, Xoan. *Resistencia cultural e diferencia histórica: A experiencia da subalternidade*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2000.
- Lowe, Roy. «Education and national identity». *History of Education* 28, no. 3 (1999): 231-233.

- Miguélez-Carballeira, Helena. *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Santiago de Compostela: Associação Galega da Língua, 2014.
- Neira Vilas, Xosé. *A prensa galega en Cuba*. Sada: Edicións do Castro, 1985.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. *O inmigrante imaxinario*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes galegos*. Vigo: Galaxia, 2016.
- Pozo Andrés, María del Mar. *Currículum e identidade nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Pulpeiro, Sylvia y Pablo Rodríguez (Eds.). *Eliseo Pulpeiro. As letras galegas entre dúas ribeiras (Ribadeo e Río da Prata)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2016.
- Queizán, María Xosé. *Opening address at launch of the issue 'O verbo patriarcal'. Festa da palabra silenciada*. Vigo: Escola de Artes e Oficios, 2009.
- Taboada González, Sabela. *E fíxose a nación. Os albores da nación española na prensa galega (1808-1814)*. A Coruña: Deputación provincial da Coruña, 2011.
- Villares, Ramón. *Identidade e afectos patrios*. Vigo: Galaxia, 2017.
- Viñao Frago, Antonio. «Escolarización, edificios y espacios escolares». *CEE Participación Educativa* 7 (2008): 16-27.

IDENTIDAD PROFESIONAL Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: UN ESTUDIO DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA^α

*Professional identity and gender socialization: a study from
school textbooks in democratic Spain*

Virginia Guichot-Reina^β y Ana María De la Torre-Sierra^γ

Fecha de recepción: 19/09/2019 • Fecha de aceptación: 15/02/2020

Resumen. La construcción de la identidad profesional es un tema de interés para diferentes disciplinas como la antropología, la psicología o la educación. Siguiendo el enfoque del constructivismo social,¹ entendemos que esta tiene un carácter narrativo y dinámico y que se forma a partir de la interiorización de discursos sociohistóricos vigentes en las situaciones con las que el sujeto interacciona. Durante la década de los años setenta del siglo XX, el mercado laboral en España experimentó una masiva incorporación de las mujeres, promovida por progresos sociales y legislativos en educación y empleo. Tales avances, unidos a los cambios provocados por la llegada de la democracia, han supuesto y suponen una importante renovación de la identidad femenina en el ámbito económico. El manual escolar, principal recurso didáctico utilizado en la educación

^α Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación «Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición» (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

^β Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia 19, 41013 Sevilla, España. guichot@us.es  <https://orcid.org/0000-0001-8802-7627>

^γ Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia 19, 41013 Sevilla, España. adelatorre@us.es  <https://orcid.org/0000-0001-7064-6761>

¹ Vivien Burr, *An introduction to social constructionism* (London: Routledge, 1995); Audrey Collin y Richard A. Young, «The future of career», en *The future of career*, eds. Audrey Collin y Richard A. Young (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 276-300.

formal, se presenta como un instrumento socializador con poder relevante en la transmisión y configuración de una cultura sociolaboral, que será sesgada en caso de contener estereotipos de género. Nuestra investigación examina un total de veinte libros de texto de Educación Primaria de las áreas de Lengua y Sociales en dos periodos de la España democrática —Transición política y actualidad—, estudiando la identidad profesional femenina vinculada a la socialización económica difundida mediante este material. Los resultados desvelan una escasa participación de las mujeres como sujetos económicos en los manuales, mostrando una insuficiente representación femenina en el desempeño de actividades remuneradas, así como una falta de diversidad profesional que pone en relieve una gran desigualdad en los procesos de socialización entre hombres y mujeres contrarios a valores coeducativos.

Palabras clave: Identidad profesional; Manuales escolares; España democrática; Mujeres; Educación Primaria.

Abstract. *The construction of professional identity is a concept that holds interest for a variety of disciplines such as Anthropology, Psychology or Pedagogy. From the perspective of social constructivism, it has a narrative, dynamic character and is shaped by the interaction of the subject with current socio-historical discourses and their interiorization. During the decade of the nineteen seventies, the labor market in Spain experienced a massive incorporation of women, brought about by social and legislative advances in education and employment. Such progress linked to the changes caused by the establishment of democracy were and still are essential in the configuration and renewal of female identity in the economic field. This article focuses on the influence of the school textbook —the main didactic resource used in formal education— in this configuration. It could portray role models and gender stereotypes with a potential influence on the transmission and configuration of a biased socio-labor culture. In order to study this influence, our research examines a total of 20 elementary education textbooks in the areas of Language and Social Sciences in two periods of democratic Spain —the so-called Transition period and the current moment—, to explore the professional identity of women linked to the economic socialization as this is conveyed through this educational tool. Our results reveal a minimal inclusion of women as economic subjects in the textbooks; the underrepresentation of females performing paid activities, as well the lack of professional diversity serve to highlight a substantial inequality in the socialization processes between men and women, contrary to the goals of co-educational teaching values.*

Keywords: Professional identity; Textbooks; Democratic Spain; Women; Elementary Education.

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes cuestiones que siempre ha interrogado al ser humano es aquella que apela a su propio ser, a su original constitución como individuo, como persona única y diferente de todas las demás. La literatura reciente ha reformulado dicho interrogante en términos de construcción de identidad y desde la antropología, la epistemología, la ética, la sociología, la psicología y, por supuesto, la educación, se ha intentado proporcionar explicaciones satisfactorias. Estas disciplinas coinciden en rechazar la identidad personal como un concepto homogéneo y estable, poniendo en valor su carácter distribuido y dialógico. Es vista como «un enjambre de participaciones»² o «una suma de pertenencias»,³ producto de las situaciones en las que el ser humano actúa y que la dotan de contenido. La identidad emerge y se reconfigura a través de relaciones en continuo cambio.⁴ Se sustenta en unos significados, lenguajes y discursos que son cultural e históricamente específicos referidos a género, educación, estatus profesional, éxito vital, etc.⁵ Estos proporcionan al sujeto un modo de interpretación y de dar sentido al mundo y a las personas que viven en él.⁶

Entre las propiedades más valiosas del «yo» encontramos su estructura narrativa —el *self* historiado de Bruner;⁷ la identidad narrativa de Ricoeur—;⁸ esto es, el sujeto se define a sí mismo, cuenta cómo se autopercibe, a través de una serie de historias que emplean los elementos de la narrativa. Tal como indican Santamaría y Martínez la narración puede considerarse el recurso que posibilita la existencia de

² Jerome Bruner, «Meaning and Self in Cultural Perspective», en *The social self*, eds. David Bakhurst y Christine Sypnowich (Londres: Sage, 1996), 18-30.

³ Amin Maalouf, *Identidades asesinas* (Madrid: Alianza editorial, 1999).

⁴ Kenneth J. Gergen, *Realities and relationships: Soundings in social construction* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

⁵ Bruner, «Meaning and Self».

⁶ Burr, *An introduction to social constructionism*.

⁷ Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge: Harvard University Press, 1990).

⁸ Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI, 1996).

un «yo» percibido como continuo y coherente.⁹ Nos narramos a nosotros mismos cómo hemos llegado al presente y damos a este un significado. También, en nuestra narración, nos proyectamos hacia el futuro, incluyendo deseos, ilusiones, expectativas, esperanzas. Estos elementos son mediados por instrumentos semióticos de los que el individuo se apropia durante su vida a través de su participación en distintos escenarios socioculturales, por lo que se recogen de los modelos culturales y discursos sociales a los que está expuesto el sujeto —valores, estereotipos, roles de género...—. En concreto, destacamos el poder de los estereotipos, ideas colectivas fuertemente arraigadas y preconcebidas que determinan cómo han de comportarse las personas, qué características son adecuadas a tenor del grupo social al que pertenezcan, género, religión, etc., sirviendo de referente para estructurar la identidad de los sujetos.¹⁰ En este sentido, los estereotipos poseen una función prescriptiva referida a «lo que debe ser y lo que debe hacerse».¹¹

La experiencia escolar supone uno de los hitos más significativos en la configuración de nuestra identidad, al formar un eje vertebrador de prácticas, comportamientos y actitudes. Dentro del contexto educativo, la presente investigación profundiza en la influencia de la socialización económica transmitida desde los libros de texto en la construcción de la identidad profesional de las niñas; sin olvidar, por supuesto, que la identidad personal se ve afectada por la posición que cada niña o niño ocupa en los distintos subsistemas o categorías y, por tanto, las expectativas laborales se conformarán de modo diferente, también en función de otras variables como la clase social, la etnia o la edad.

La identidad profesional femenina se compone de un conjunto de atributos que permiten a las mujeres reconocerse a sí mismas como

⁹ Andrés Santamaría y Miguel Ángel Martínez, «La construcción de significados en el marco de un Psicología Cultural: el pensamiento narrativo», en *Vygotski en la psicología contemporánea*, comps. Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015), 167-193.

¹⁰ Pilar Colás y Patricia Villaciervos, «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes», *Revista de Investigación Educativa* 25, no. 1 (2007): 58.

¹¹ Esther Barberá, «Perspectiva cognitivo-social: estereotipos y esquemas de género», en *Psicología y Género*, coords. Esther Barberá, Isabel Martínez y Amparo Bonilla (Madrid: Pearson Prentice Hall, 2004), 55-80.

integrantes de un gremio profesional. Desde la masiva incorporación de la mujer al mundo laboral durante la Transición política española hasta la España de hoy en día, persiste una segregación horizontal y vertical en el mundo laboral que aleja a las mujeres de determinados puestos de trabajo y de posiciones de poder. Son años de desarrollo democrático en los que hemos centrado nuestra mirada en los manuales escolares, desde los cuales las niñas empiezan a recibir mensajes acerca de dónde se sentirán más cómodas en el trabajo, cuál es su sitio en el mercado laboral, etc.

Estudios previos en manualística escolar han revelado la pervivencia de creencias sexistas en torno al papel de la mujer en la sociedad,¹² pero muy pocos han analizado exhaustivamente su representación en el plano laboral. En nuestro artículo, presentamos un marco teórico que describe el contexto laboral de las españolas desde la Transición hasta la actualidad, con especial atención a los avances sociales, legislativos y educativos logrados y a los obstáculos aún sin resolver. Seguidamente, hemos dedicado un epígrafe al papel que juegan los manuales en la socialización diferencial de hombres y mujeres. Por último, se exponen los principales resultados de nuestra investigación, planteando reflexiones transversales que podrían sensibilizar al profesorado sobre la importancia de analizar y realizar una buena selección de los recursos didácticos empleados en el aula basada en principios de igualdad y coeducación.

LA INCORPORACIÓN FEMENINA AL MUNDO LABORAL EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA

La muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975 supuso un hecho fundamental en la historia española más reciente. Tras cuatro décadas de dictadura, el país comenzó su andadura hacia un nuevo sistema político: la democracia. Los primeros años comprenden lo que se ha denominado «Transición», cuya extensión temporal más generalizada sitúa

¹² A este respecto véase: Nuria Garreta y Pilar Careaga, *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1987); Nieves Blanco, «Análisis de materiales curriculares», en *Mujer y educación una perspectiva de género*, ed. Ana Vega (Málaga: Ediciones Aljibe, 2007), 105-115; Ana López-Navajas, «Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares» (Tesis doctoral, Universitat de València, 2015).

su inicio en 1975 y su final en 1982, con la victoria por mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), encabezado por Felipe González Márquez, en las elecciones generales. Muchos son los sucesos de relevancia histórica que tuvieron lugar durante la Transición —Ley de Amnistía (1977), Pactos de la Moncloa (1977), aprobación de la Constitución Española en 1978, etc.—, pero nos centraremos en las transformaciones acaecidas en el ámbito laboral que afectaron principalmente a las mujeres.

El periodo de la Transición política supuso un marco propicio para las trabajadoras, traducido en un significativo ingreso y una fuerte participación y visibilidad femenina en el mercado profesional. En 1975 se celebró el *Año Internacional de la Mujer*, convocado por la Organización de las Naciones Unidas, que dio lugar a la organización de dos jornadas significativas para el devenir del movimiento de las mujeres en España: las *Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer* y las *Primeras Jornadas Catalanas de la Dona*. En ellas, se reivindicaron la igualdad salarial y de acceso a los cargos de responsabilidad en el empleo, la creación de guarderías infantiles y la aceptación de la condición de la mujer trabajadora en la lucha del movimiento obrero.¹³ Algunas de estas demandas empezaron a ser recogidas por acciones institucionales y legislativas.¹⁴ Una de las primeras fue la Ley 16/1976, de 8 de abril, de Relaciones Laborales que legitimó que mujeres y hombres, al poseer la misma capacidad laboral, debían tener los mismos derechos, obligaciones y oportunidades (artículo 10).¹⁵ No obstante, el hito más importante de la Transición fue la promulgación de la Constitución Española de 1978, que sentó las bases de una evolución política hacia una democracia parlamentaria transformadora de desigualdades sociales, políticas, económicas, laborales y culturales. El Estado, mediante sus poderes públicos, se comprometió en su artículo 9.2 y 14 a garantizar la plena

¹³ Luis Alberto Cabrera, *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)* (Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2005).

¹⁴ Pilar Folguera, «Integrando el género en la agenda política. Feminismo, Transición y democracia», en *100 Años en femenino. Una historia de mujeres en España*, eds. Isabel Tejada y María O. Rubio (Madrid, Asociación Cultural Española Conde Duque, 2012), 99.

¹⁵ «Ley 16/1976, de 8 de abril, de Relaciones Laborales», *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril (1976): 7896. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1976-8373>

igualdad, sin discriminación alguna por razón de sexo.¹⁶ Centrándonos en el terreno laboral, el artículo 35 proclamó el derecho a la libre elección profesional y a la recepción de una remuneración digna tanto para hombres como para mujeres. Dos años más tarde, la Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores reiteró, en su artículo 17, el derecho de toda la ciudadanía a formarse y elegir un oficio, y en su artículo 28 el principio de igualdad salarial.¹⁷

Al mismo tiempo, cambios sociales y demográficos —descenso de la natalidad, retraso de la edad del matrimonio, interés por la formación y realización profesional de las mujeres, concienciación promovida por la segunda ola del feminismo...— facilitaron, a finales de la década de los setenta, la fuerte entrada de las españolas al mercado de trabajo. La tercerización de la economía, propia del interés por materializar el Estado de bienestar, incentivó dicha incorporación al implicar la creación de una gran cantidad de empleos considerados «adecuados» a su condición femenina.¹⁸ La proporción de la tasa de actividad femenina en los diferentes sectores económicos evolucionó y quedó repartida de la siguiente forma durante la Transición política (véase tabla 1).

¹⁶ La aprobación de la Constitución española supuso cierta disconformidad en el movimiento feminista. Diferentes estudios discuten la falta de consideración de las mujeres en su proceso constituyente, argumentando que en la Constitución no se vieron reflejadas las necesidades que venían siendo reivindicadas por el feminismo español —Movimiento Democrático de Mujeres, entre otras organizaciones—. Puede consultar: Soraya Gahete, «Las luchas feministas. Las principales campañas del movimiento feminista español (1976-1981)», *Investigaciones feministas* 8, no. 2 (2017): 584. Como consecuencia, se denunció una falta de compromiso institucional respecto a los derechos y libertades de las mujeres que tuvieron que ser abarcadas en medidas legislativas posteriores. Nos referimos a cuestiones olvidadas relacionadas con el artículo 15 de derechos fundamentales a la vida y a la integridad física y moral de las mujeres como el divorcio, el aborto, o la violencia contra las mujeres. A este respecto consulte: María Luisa Balaguer, *Mujer y Constitución: La construcción jurídica del género* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2005).

¹⁷ «Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores», *Boletín Oficial del Estado*, 64, de 14 de marzo (1980): 5799-5815. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-5683>

¹⁸ Ana María Porto, «La mujer en el siglo XXI y el oficio del matrimonio», en *Cuestiones actuales sobre el trabajo de la mujer y su protección social*, eds. Asunción López-Arranz, Cristina Faraldo y María del Pilar Millor (Valencia: Tirant lo Blanch, 2010), 13-36; Mónica Moreno-Seco, «Sexo, Marx y Nova Cançó. Género, política y vida privada en la juventud comunista de los años setenta», *Historia Contemporánea* 54 (2017): 47-84.

Tabla 1. Tasa de actividad femenina por sectores económicos durante la Transición política

	1976	1982
Agricultura	21,36%	16,14%
Industria	32,67%	18,63%
Construcción	0,84%	0,63%
Servicios	54,13%	64,61%

Fuente: elaboración propia a partir del INE.¹⁹

Al comparar dicha actividad económica con la masculina encontramos evidentes desigualdades. Siguiendo los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasas de actividad de los varones fue de un 77,8% en 1976 y 72,94% en 1982, mientras que la femenina alcanzó el 28,67% en 1976 y 27,89% en 1982.²⁰ En relación a este punto, autores como Bautista señalan la persistencia de posturas tradicionales y resistentes hacia el empleo femenino,²¹ generando un desequilibrio entre los avances formales producidos y los reales.²² La concepción aún conservadora del rol femenino, unida a la falta de ayudas a la conciliación familiar, dificultaban a muchas mujeres compatibilizar sus empleos con las labores domésticas y de crianza, convirtiéndose en el principal motivo de renuncia a sus puestos de trabajo.

Finalizado el período de Transición, quedaba aún mucho camino por recorrer en cuanto a igualdad de acceso y oportunidades en el mundo laboral para las féminas. Sin duda, un logro a destacar fue la creación del Instituto de la Mujer con la finalidad de promover y analizar el éxito del desempeño de las políticas públicas relacionadas con la participación

¹⁹ Instituto Nacional de Estadística, «Encuesta de población activa». http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595 (consultado el 7-4-2019)

²⁰ INE, «Encuesta de población activa».

²¹ Esperanza Bautista, «Mujer y democracia en España: evolución jurídica y realidad social», *Documentación Social* 105 (1996): 49-73.

²² Según el Informe de la Fundación Foessa de 1976, el 82,3% de los varones y el 38,7% de las mujeres en España asignaban íntegramente a las mujeres las responsabilidades del trabajo doméstico y el cuidado de los hijos/as. Fundación Foessa, *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975* (Madrid: Euroamérica S.A., 1976), 372.

laboral, política, social, económica y cultural de las mujeres, para prevenir toda clase de discriminación por razones de sexo.²³ Años más tarde, las Comunidades Autónomas comenzaron a contar con su propio Instituto, centros con un peso fundamental en la elaboración y consecución de los Planes para Igualdad de Oportunidades de las Mujeres desde 1988 hasta nuestros días.

El ingreso de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 favoreció la concienciación sobre la necesidad de luchar a favor de la eliminación de todo tipo de limitaciones por cuestiones de sexo. Para ello, era preciso continuar promoviendo una legislación adecuada. Un claro ejemplo lo encontramos en el Tratado de Ámsterdam de 1997 que incluía la transversalidad *mainstreaming* de género²⁴ y el objetivo de suprimir las desigualdades de género especialmente en el mercado laboral (artículos 2 y 118).²⁵ Al amparo de este fin, España pretendía favorecer la corresponsabilidad entre mujeres y hombres mediante la Ley 39/1999 de 5 de noviembre.²⁶ Dicha ley extendió el permiso de reducción de jornada por causas familiares y el periodo de baja paternal al varón (artículos 2 y 5), y prohibió la anulación del contrato de la mujer trabajadora por motivo de embarazo (artículo 7.2). Por último, entre otras medidas, merece mención especial la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, pionera en incorporar el principio de igualdad de género en España en todos los ámbitos de la vida (económica, laboral, cultural, social, política, civil...).²⁷

²³ «Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer», *Boletín Oficial del Estado*, 256, de 26 de octubre (1983): 28936-28937. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-28126>

²⁴ Juana M. Gil, «Repensando la constitución: Una mirada al deber de trabajar y al derecho al trabajo», *Revista de Derecho Político* 104 (2019): 65.

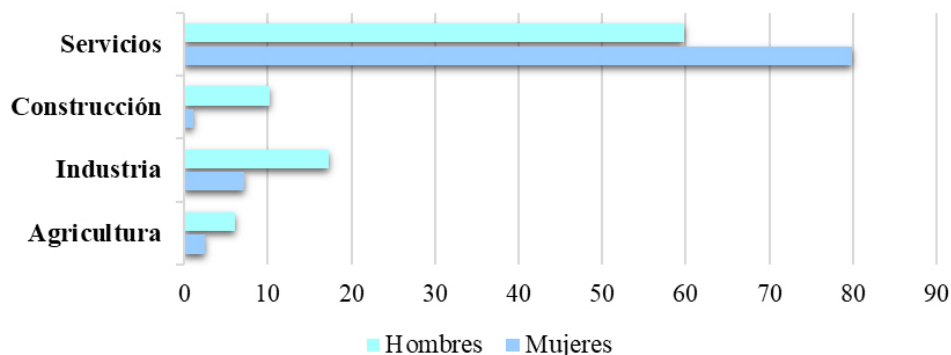
²⁵ «Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, de 2 de octubre de 1997», *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 97/C340/01, 10 de noviembre (1997): 24-38. https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/amsterdam_es.pdf

²⁶ «Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para Promover la Conciliación de la Vida Familiar y Laboral de las Personas Trabajadoras», *Boletín Oficial del Estado*, 266, de 6 de noviembre (1999): 38936-38937. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-21568>

²⁷ «Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres», *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo (2007): 12611-12645. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

La legislación española ha puesto en marcha considerables esfuerzos para luchar por una igualdad que, hoy en día, es formal pero no real. Desgraciadamente, persisten desigualdades laborales, sociales y educativas muy significativas que afectan a muchas mujeres.²⁸ Uno de los elementos clave en nuestro estudio es la proporción de mujeres y hombres en los distintos sectores económicos. Al respecto, las autoras Cristina Borderías y Lina Gálvez-Muñoz destacan la construcción histórica del modelo de división sexual del trabajo, en el cual las mujeres han sido tradicionalmente asignadas a determinados sectores productivos concretos —industria tabaquera, conservera, textil, sector servicios...—, ocupando empleos muy precarios y de menor prestigio social, lo que tiene un enorme peso en los mercados actuales,²⁹ donde continua presente este desequilibrio (véase gráfico 1).³⁰ Con independencia de esta notable segregación ocupacional, la tasa de actividad económica de las mujeres no ha parado de ascender en los últimos años, llegando a alcanzar en el año 2018 un 53,05%.³¹

Gráfico 1. Porcentajes de los activos por sector económico y sexo en 2018



Fuente: elaboración propia.

²⁸ Carlos Usabiaga et al., *La segregación laboral de la mujer andaluza: Indicadores, consecuencias y medidas hacia la igualdad de género* (Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014).

²⁹ Cristina Borderías y Lina Gálvez-Muñoz, «Cambios y continuidades en las desigualdades de género. Notas para una agenda de investigación», *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33 (2014): 7-15.

³⁰ Instituto Nacional de Estadística, «Distribución porcentual de los activos por sector económico y sexo». <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=3969&L=0> (consultado el 18-6-2019).

³¹ INE, «Encuesta de población activa».

Las desigualdades de género en España también se hacen visibles en el tipo de jornada laboral. Las mujeres ocupan con más frecuencia empleos a tiempo parcial (25,44%),³² y entre sus principales motivos se destaca el cuidado de menores y adultos enfermos, incapacitados o mayores.³³ En España en el año 2017 el 92,34% de las excedencias por cuidado de hijos/as y el 83,66% por cuidados de familiares dependientes fueron solicitadas por mujeres, persistiendo una falta de corresponsabilidad familiar.³⁴ Estas cifras son altamente reveladoras: demuestran que no se trata de una decisión puntual, voluntaria y personal de las mujeres, sino que forma parte de nuestra cultura laboral y asienta sus raíces en nuestro sistema patriarcal y capitalista.³⁵ Las féminas quedan socialmente responsables de la exigente y desvalorizada economía de cuidados.³⁶ Un mandato y trampa patriarcal que Juana M. Gil denomina «el amor de casa»³⁷ y Cristina Carrasco «la mística del cuidado»,³⁸ un autosacrificio universalmente «deseado» por las mujeres inculcado desde los procesos de socialización. Esto tiene una enorme repercusión sobre la vida de las mujeres, que se agrava dada la situación sociocultural actual, comúnmente llamada «crisis de los cuidados» —nuevos modelos de familias, inversión de la pirámide demográfica, elevado coste de servicios de atención a personas dependientes, etc.—.³⁹ La gran carga mental, física y afectiva que soportan las mujeres son elementos que repercuten en la promoción de las trabajadoras. Hablamos de

³² INE, «Encuesta de población activa».

³³ Instituto Nacional de Estadística, «Razones del trabajo a tiempo parcial según grupos de edad en España». <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=13583> (consultado el 8-4-2019).

³⁴ Instituto de la Mujer y Para la Igualdad de Oportunidades, «Mujeres en Cifras: Conciliación, Excedencias, permisos y reducciones de jornadas». <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Conciliacion/ExcedPermisos.htm> (consultado el 29-12-2019).

³⁵ Teresa Torns, «Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿El mismo discurso?», *RIDEG: revista interdisciplinar de estudios de género* 1 (2011): 6.

³⁶ Es fundamental reconocer el trabajo doméstico desde una economía feminista. Véase: Teresa Torns, «El trabajo y el cuidado. Cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género», *Empiría: Revista de metodología de ciencias sociales* 15 (2008): 56.

³⁷ Gil, «Repensando la constitución», 65.

³⁸ Cristina Carrasco, «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía», *Cuadernos de Relaciones Laborales* 31, no. 1 (2013): 49.

³⁹ Yayo Herrero, «Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible», *Revista de economía crítica* 16 (2013): 278-307; Tindara Addabbo et al., *Gender Inequalities, Households and the Production of Well-Being in Modern Europe* (Londres: Routledge, 2010).

tiempos y energías que permanecen encubiertos debido a su interesada relación con el sistema capitalista.⁴⁰ Por consiguiente, a pesar de los avances jurídicos y laborales para las españolas, hemos de recalcar que quedan obstáculos por salvar: el conocido «techo de cristal»,⁴¹ término que se refiere a las barreras que sufren las mujeres que desempeñan o aspiran a ejercer altos cargos (únicamente el 31% de los cargos directivos son ocupados por mujeres), o la brecha salarial (14,9% en España).⁴²

Entre las causas de estos desequilibrios en el mundo laboral, los estereotipos de género tienen un gran peso, ya que «crean hábitos que influyen en las actitudes de la población en general y de los empresarios en particular».⁴³ Estos juicios de valor están altamente influenciados por la educación que reciben desde diferentes agentes de su entorno —profesorado, familiares, medios de comunicación, recursos educativos, etc.—.⁴⁴ Se ha estudiado que desde Educación Primaria el alumnado muestra graves prejuicios respecto a las capacidades intelectuales y competencias femeninas de sus iguales, lo que afecta especialmente a la autoestima de las chicas, reflejándose en la vida adulta en relación a sus contribuciones profesionales.⁴⁵ De este modo, se ha

⁴⁰ Carrasco, «El cuidado como eje», 45.

⁴¹ Carol Hymowitz y Timothy D. Schellhardt, «The glass ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs», *The Wall Street Journal* 24, no. 1 (1986): 1573-92.

⁴² Eurostat, «The life of women and men in Europe: A statistical portrait». <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/womenmen/> (consultado el 14-2-2019).

⁴³ Alfonso Alba, *La riqueza de las familias: Mujer y mercado de trabajo en la España democrática*. (Barcelona: Ariel, 2000), 108.

⁴⁴ Rացек S. Pienta y Ann M. Smith, «Women on the margins: The politics of gender in the language and content of science textbooks», en *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*, eds. Heather Hickman y Brad Porfilio (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), 49-68.

⁴⁵ Consulte: Lin Bian, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian, «Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability», *American Psychologist* 73, no. 9 (2018): 1139-1153. Un reciente estudio de la Universidad de Yale determinó que las mujeres científicas subestiman su trabajo, teniendo una gran repercusión en su promoción profesional. Marc Lerchenmueller, Olav Sorenson y Anupam B. Jena, «Gender differences in how scientists present the importance of their research: Observational study», *The BMJ* 367, no. l6573 (2019): 1-8. Este hecho podría vincularse, además, con el llamado «sentimiento de pertenencia femenino» especialmente vulnerable en ámbitos estereotipados tradicionalmente como «ajenos a su género» como el ámbito de las carreras STEM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas—. Charlotta Magnusson y Magnus Nermo, «From childhood to young adulthood: the importance of self-esteem during childhood for

demostrado la importancia que tiene para las niñas y las mujeres ser reconocidas y valoradas socialmente, y tener referentes hacia los que poderse proyectar. Creemos que, para romper estas brechas de género, se precisa de la actuación docente. En esta labor profesional centramos nuestro objeto de estudio en el currículum escolar y, en concreto, en la socialización económica transmitida mediante los libros de texto, que pueden presentar fuertes estereotipos unidos a una cultura sociolaboral sesgada y discriminatoria.⁴⁶ Dichas concepciones poseen una elevada influencia en edades tempranas y pueden limitar las concepciones e intereses, especialmente de las niñas, sobre sus aspiraciones profesionales.

LA MANUALÍSTICA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL

Los libros de texto, dado su uso generalizado, son una de las principales fuentes de conocimiento en el sistema educativo. A diario, innumerables docentes emplean este recurso didáctico para planificar sus sesiones. Su uso se sostiene sobre una fina y frágil línea entre la «orientación» y la «restricción», lo que produce que, con frecuencia, determine exclusivamente los contenidos a trabajar en lugar de servir como material de ayuda o guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁴⁷ Nos referimos a que una parte significativa del profesorado permanece con una actitud pasiva, no elige qué contenidos enseñar, sino que se deja llevar por los previamente establecidos por las empresas editoriales. Ahora bien, a veces se olvida que el manual escolar no es una simple herramienta de difusión, sino también de poder y que propaga los «saberes legítimos» en

occupational achievements among young men and women», *Journal of Youth Studies* 21, no. 10 (2018): 1392-1410.

⁴⁶ En el caso de niños y niñas, nos referimos por «cultura sociolaboral» al conocimiento de la situación económica del país, de los derechos y deberes de las personas trabajadoras, del tipo de profesiones presentes en la sociedad, las habilidades necesarias para su desempeño, etc., adecuado a su edad. Esta podría considerarse «sesgada y discriminatoria» porque se difunden, mediante los manuales, mensajes distintos por cuestiones de género respecto a su papel en el terreno laboral, como se expondrá a lo largo del artículo.

⁴⁷ Dionysios Gouvias y Christos Alexopoulos, «Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach», *Gender and Education* 30, no. 5 (2018): 642-662.

diferentes ámbitos, no solo en el disciplinar.⁴⁸ En el plano que nos ocupa, las nociones socioculturales respecto al género son transmitidas a partir de este recurso, derivando en una serie de conductas, características, valores e ideas respecto a lo que es apropiado o esperado de mujeres y hombres en una determinada comunidad,⁴⁹ conformando los denominados «estereotipos de género».⁵⁰ Mediante los libros de texto, el alumnado establece su propia visión de la realidad, y al mismo tiempo construye su identidad, intentando encajar en los modelos que en ellos se proponen.⁵¹

Entendiendo el género como el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que la sociedad asigna de forma diferenciada como propias de un género u otro, es fácil detectar que supone una construcción sociocultural.⁵² Si analizamos ese conjunto de rasgos asignado por la comunidad a cada género desde una perspectiva de género descubrimos que no tiene nada de

⁴⁸ Juan Carlos Bel, «Imagen y libros de texto de Historia en educación primaria: Estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo», *Revista de Educación* 377 (2017): 82-112.; Alain Chopin, «L'histoire des manuels scolaires: une approche globale», *Histoire de l'Éducation* 9 (1980): 1-25.

⁴⁹ Tiziana Ramaci *et al.*, «Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents», *Psychology Research and Behavior Management* 10 (2017): 109-117.

⁵⁰ La autora Caro define los estereotipos de género como: «Construcciones culturales que determinan una visión de las características y actitudes de cada sexo. Crean modelos rígidos en los que tienen que encajar para ser socialmente aceptado [...] visión tópica construida, establecen un sistema desigual de relaciones entre los dos sexos y cada uno de ellos hacia el mundo» (Caro, 2008:226). Coral Caro, «Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas», *Revista de Estudios de Juventud* 83 (2008): 213-228.

⁵¹ Fatemeh Parham, «Gender Representation in Children's EFL Textbooks», *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 9 (2013): 1674-1678; Ali Salami y Amir Ghajarieh, «Culture and Gender Representation in Iranian School Textbooks», *Sexuality & Culture* 20 (2016): 69-84. No debemos olvidar la influencia de otros medios de comunicación en el fenómeno de identificación personal —cine, televisión, redes sociales, etc.— los cuales poseen claros componentes morales e ideológicos que deben ser abordados desde perspectivas multidisciplinares y que serán examinados en un futuro en nuestra investigación, al ser un excepcional recurso para observar la coherencia entre los distintos discursos económicos en torno a la socialización laboral femenina. Sin embargo, en este artículo profundizamos en el contexto escolar en el que se estima que el manual escolar condiciona de manera importante el tipo de enseñanza que se transmite a los niños y niñas. Consulte: M. Pilar Fernández y Presentación A. Caballero, «El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, no. 1 (2017): 201-217; Arthur Parcerisa, *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (Barcelona: Grao, 1996), 35.

⁵² Iria Marañón, *Educación en el feminismo* (Barcelona: Plataforma editorial, 2008).

innato o natural;⁵³ el sujeto los adquiere mediante la socialización, y son susceptibles de modificaciones, revisiones y críticas.⁵⁴ Tradicionalmente en la concepción androcéntrica de nuestra sociedad, los hombres han sido estereotipadamente orientados al trabajo en la esfera pública, potenciándose el desarrollo de actitudes basadas en la competitividad, el control, la asunción de riesgos, etc. En cambio, las mujeres han sido encasilladas en el ámbito privado, donde debían desempeñar actividades dirigidas a satisfacer el mandato cultural impuesto en la sociedad: «estar disponibles para atender y cuidar a los demás», validando competencias afectivas y emocionales.⁵⁵ Los roles prefijados por género han originado una división sexual del trabajo donde las mujeres salen perjudicadas en cuanto a salario y reconocimiento social pues sus tareas, en una sociedad patriarcal, son consideradas de segunda categoría.⁵⁶ Se llega a hablar de profesiones «feminizadas» y «masculinizadas», debido al alto porcentaje de un colectivo u otro ejerciéndolas, que se ha vinculado a su vez con una desigualdad de intereses o motivaciones por trabajar con «personas» o «cosas» por parte de las mujeres, en el primer caso, y de los hombres, en el segundo —preferencia que se «vende» como «natural»—.⁵⁷ Los empleos feminizados se ligán fundamentalmente al ámbito social o humanístico (enfermería, magisterio...), y los masculinizados con el sector de la producción, gestión de las organizaciones, labores científicas y técnicas, etc.⁵⁸

En el terreno de la manualística, trabajos previos han desvelado manifestaciones de sexismo en el tipo de lenguaje utilizado, en la omisión

⁵³ Marcela Lagarde, *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (Madrid: Horas y Horas, 1996).

⁵⁴ María José Urruzola, «La educación de las relaciones afectivas y sexuales», *Aula de innovación educativa* 91 (2000): 30-31.

⁵⁵ Marina Subirats, «De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación», en *Mujer y educación una perspectiva de género*, ed. Ana Vega (Málaga: Ediciones Aljibe, 2007), 137-147.

⁵⁶ Eva Cifre *et al.*, «Sex, Gender Identity, and Perceived Employability among Spanish Employed and Unemployed Youngsters», *Frontiers in Psychology* 9, no. 2467 (2018): 1-12.

⁵⁷ William G. Graziano, Meara M. Habashi y Demetra Evangelou, «Orientations and motivations: Are you a “people person”, a “thing person”, ¿or both?», *Motivation and Emotion* 36 (2012): 465-477.

⁵⁸ Isabel M. Vázquez y Ángeles Blanco-Blanco, «Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria», *Revista de Investigación Educativa* 37, no. 1 (2019): 269-286.

de personajes y logros femeninos, y en la infrarrepresentación y desvalorización de las mujeres.⁵⁹ En esta investigación, centramos nuestra atención en los patrones masculinos y femeninos expuestos en los libros de texto relacionados con el mundo laboral. Anteriores estudios han descubierto que desde este material se presenta una fuerte discriminación laboral hacia las féminas, ofreciéndoles un número muy limitado de opciones profesionales, que suelen tener poco reconocimiento social y remuneración económica, además de estar restringidos al ámbito de los cuidados y tareas domésticas, es decir, a los espacios privados y al sector servicios.⁶⁰ Por tanto, se pone en juego una evidente división sexual del trabajo que es justificada mediante estereotipos como la incuestionable asignación de cualidades a las mujeres como la sensibilidad, la bondad, la sumisión, la pasividad, la dependencia o la preocupación por el bienestar de los demás, que convierte a los personajes femeninos en más «afines» a la ejecución de dichos roles. En contraposición, las virtudes «masculinas» como la competitividad, la autoridad o la inteligencia, proporcionan a los personajes varones un perfil profesional mucho más extenso.⁶¹ Como consecuencia de esta representación desigual, el alumnado, utilizando este recurso educativo, accede y puede construir un imaginario socio-laboral sesgado y jerárquico en el que las niñas se ven restringidas a modelos muy estandarizados y repetitivos que difícilmente representan el alcance real y el potencial de las mujeres. En este marco teórico se encuadra nuestra investigación que, dentro de los estudios de género o estudios de las mujeres —*Women's Studies*—, es novedosa puesto que pocos estudios en manualística escolar han profundizado en el campo de la socialización económica.⁶²

⁵⁹ Garreta y Careaga, *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*; Blanco, «Análisis de materiales curriculares»; López-Navajas, «Las mujeres que nos faltan».

⁶⁰ Nieves Blanco, *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* (Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000); Kazi Md. Mukitil Islam y M. Niaz Asadullah, «Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks», *PLOS ONE* 13, no. 1: e0190807 (2018): 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807> (consultado el 14-2-2019)

⁶¹ Salami y Ghajarieh, «Culture and Gender».

⁶² Al respecto destacamos el completo y exhaustivo trabajo de Hernández-Laina, sin embargo, este se dedica principalmente a enmarcar su influencia en la configuración de identidades políticas, dejando omitidas cuestiones de género. Yovana Hernández-Laina, «Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española, 1960-1985» (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2018).

INVESTIGACIÓN: IDENTIDAD PROFESIONAL Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR EN LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA

Consideraciones previas

El objetivo principal que se plantea en nuestra investigación es estudiar la identidad profesional femenina vinculada a la socialización económica difundida a través de los manuales escolares de Lengua y Sociales durante el periodo de la Transición española a la democracia y el momento actual, entendido este desde 2006 hasta nuestros días.

Los objetivos específicos del estudio se centran en:

- Detectar cambios y continuidades respecto al rol laboral atribuido a las mujeres en la manualística escolar de la democracia española.
- Aplicar un análisis de género al texto e imágenes y valorar los posibles sesgos de género respecto a la representación de mujeres y hombres en los manuales influyentes en la socialización diferencial.
- Contribuir con nuestras reflexiones a la sensibilización del profesorado de cara al impulso de una buena selección y utilización del material escolar basada en principios coeducativos.

En total se han examinado veinte manuales escolares de quinto curso de la etapa de Educación General Básica —establecida durante la Transición democrática— y la actual Educación Primaria,⁶³ tratando de abarcar las editoriales de mayor difusión e implantación en el ámbito estatal, en ambos periodos históricos. Algunas de ellas son grandes grupos editoriales como Anaya y Santillana (véase tabla 2), los cuales se han convertido en referentes en la construcción de modelos de aprendizaje y en el desarrollo de contenidos curriculares.⁶⁴ Los libros de texto seleccionados

⁶³ Se ha tenido acceso a este material mediante diferentes estancias a bibliotecas de provincias españolas, así como al Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), situado en Berlanga de Duero (Soria) y dirigido por Agustín Escolano Benito.

⁶⁴ Manuel de Puelles, «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, ed. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 49-72. En la etapa actual, las

tratan de servir de ejemplo para ilustrar —evitando generalizaciones— el papel económico atribuido a la mujer en el currículum escolar de la Transición democrática⁶⁵ —marcado por la Ley General de Educación de 1970— y en el periodo más reciente que consideramos a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación —al incorporar medidas explícitas para alcanzar la igualdad efectiva desde el punto de vista de la coeducación en los centros educativos—.

Tabla 2. Manuales escolares analizados (editoriales y año de publicación)

Transición			Actualidad	
	Editorial	Año	Editorial	Año
Lengua	Anaya	1979	Anaya	2006
	Miñón	1977	Edelvives	2009
	Bruño	1982	Santillana	2009
	Everest	1982	SM	2010
	Santillana	1982	Anaya	2011
Sociales	Santillana	1976	Edelvives	2009
	Anaya	1979	SM	2014
	Edelvives	1979	Anaya	2015
	Barcanova	1982	Edebé	2015
	Santillana	1982	Santillana	2015

Fuente: elaboración propia.

editoriales seleccionadas pertenecen, en su mayoría, a la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza —ANELE—. ANELE, «Asociados», <https://anele.org/la-asociacion/asociados/> (consultado el 6-7-2019).

⁶⁵ A pesar de ser una muestra de tamaño moderado el análisis que se realiza es muy riguroso, lo que permite obtener resultados de interés científico para el ámbito de la manualística escolar y la Historia de la Educación de las mujeres.

La metodología empleada en este trabajo ha sido cuantitativa, y ello ha condicionado los instrumentos de recogida de datos. Se ha elaborado un fichero electrónico en el que se han volcado más de 155.000 datos pertenecientes a la muestra. La base de datos *ad hoc* ha sido diseñada mediante el Software de IBM SPSS *Statistics* Versión 25, utilizando un procedimiento estadístico de tipo descriptivo al permitir trabajar rigurosamente con grandes cantidades de datos y favorecer la obtención de información relevante acerca de múltiples variables⁶⁶ como: etapa estudiada, asignatura, género de los personajes, bloque de texto escolar, bloque de imágenes, editorial, etc. Como unidad de análisis, se ha tomado el *personaje humano*⁶⁷ tanto para examinar y cuantificar la presencia y ausencia de figuras femeninas, como para determinar su relevancia y representación en el ámbito económico. Cabe mencionar que absolutamente todos los personajes mencionados —en el texto—, e ilustrados —en las imágenes— en cada uno de los manuales han sido examinados en nuestra investigación para obtener una visión completa y globalizada, siendo este nuestro criterio de búsqueda y selección.

Para el análisis del texto escolar se han seguido las orientaciones de López-Navajas, por lo que los personajes pertenecientes a los libros de texto se han clasificado atendiendo a las variables *modo* —forma en la que aparecen mencionados los personajes según su género— y *lugar* —ubicación en la que son representados atendiendo a su género—. ⁶⁸ En cuanto al bloque de imágenes, se ha realizado un análisis pormenorizado aplicado a cada uno de los personajes que aparecen en las ilustraciones determinando su género, el tipo de actividades que desarrolla, la obtención o no de remuneración económica por la misma, el sector económico al que pertenece, etc.

⁶⁶ Jose Luis Abreu, «Hipótesis, Método y Diseño de Investigación», *Dena: International Journal of Good Conscience* 7, no. 2 (2012): 187-197; Víctor Álvarez *et al.*, *Diseño y evaluación de programas* (Madrid: EOS, 2002).

⁶⁷ Empleada previamente en otras investigaciones sobre sexismo y manualística escolar, consulte: Garreta y Careaga, *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*; Blanco, *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*; López-Navajas, «Las mujeres que nos faltan».

⁶⁸ López-Navajas, «Las mujeres que nos faltan», 95-98.

Resultados del estudio

Análisis del texto escolar

En primer lugar, se realizan unas breves anotaciones respecto a la representación femenina dentro del contenido textual de los manuales escolares de nuestra muestra, ya que permite situar y contextualizar la posición de los personajes femeninos en este recurso didáctico a lo largo de la democracia española para poder profundizar seguidamente en su papel dentro del mundo laboral.

En los veinte manuales escolares examinados se han analizado un total de 2.164 personajes. Si desglosamos los resultados por periodo histórico y área de conocimiento, observamos un incremento del 10,4% en la presencia de mujeres desde la Transición hasta la actualidad (véase tabla 3), siendo mayor este progreso en el área de Lengua (11,14%) que en la de Sociales (7,45%). De manera general, existe un desequilibrio patente respecto a la presencia masculina, puesto que, incluso en los libros de hoy en día, ocupan un espectacular y desmesurado protagonismo.

Tabla 3. Porcentajes de presencia personajes en el propio texto

	Transición			Actualidad		
	Lengua	Sociales	Total	Lengua	Sociales	Total
Mujeres	21,78	6,30	17,65	32,92	13,55	28,05
Hombres	78,22	93,70	82,35	67,08	86,45	71,95

Fuente: elaboración propia.

Un *modo* realmente significativo que tienen los personajes de aparecer en el material es a través de su propia *obra*. Para un autor o autora, aparecer vinculado a su trabajo y resultados profesionales —producción literaria, obra gráfica, composición musical...— supone un gran reconocimiento a su labor profesional. Del número total de obras analizadas en nuestra muestra (740), tan solo 104 son de autoría femenina. En los manuales actuales examinados la aparición de obras creadas por mujeres ha incrementado única y notablemente en el área de Lengua, donde

se ha pasado de un 8,36% en la Transición a un 24,76%. A diferencia de los manuales de Lengua más recientes, en el periodo de la Transición, destacamos los llamativos ejemplos encontrados en un libro de la editorial Bruño publicado en 1982 en el que se presentan distintas obras literarias. En la mayoría de los casos, las obras de autoría femenina no son acompañadas de una información adicional donde se destaque la trayectoria y actividad profesional de la creadora, algo que sí se halla para casi todos los autores masculinos.⁶⁹ Este ejemplo, es bastante revelador y permite observar cómo, en un mismo manual, el modo de referirse a estos grandes profesionales depende de su género, legitimando la discriminación y desigualdad hacia la mujer en el mundo laboral. Además, nos ha resultado altamente impactante descubrir que, en los manuales del área de Sociales analizados en nuestra investigación, únicamente se menciona una obra de autoría femenina en cada uno de los periodos estudiados.⁷⁰ De este modo, en la asignatura de Sociales de quinto no se observa una evolución, a lo largo de la democracia española, por intentar introducir y destacar a autoras femeninas relevantes en diferentes campos profesionales en la muestra estudiada.

En relación a estas ideas, la posición de mayor trascendencia y visibilidad que puede alcanzar un personaje en el material se obtiene mediante la combinación de las variables modo y lugar: se produce con una *reseña* del personaje dentro de *cuerpo* del texto. En esta categoría de intersección, percibimos una mínima evolución de un 5,95% a favor de la visibilidad de las mujeres entre los periodos históricos estudiados, pasando de un 13,77% en la Transición a un 19,72% en la actualidad. De hecho, son muy pocas las féminas a las que se les otorga un epígrafe completo dedicado a su biografía, contribuciones y logros profesionales.

⁶⁹ Sirvan los siguientes ejemplos que pretenden aclarar la idea transmitida. En el caso de los hombres, vemos que, junto a su nombre y obras, se añade una información destacable acerca del porqué de su estudio: «Lee con cuidada pronunciación el poema que sigue de Manuel Reina (1856-1905), precursor de la poesía modernista con sus libros “Cromos y acuarelas” y “El jardín de los poetas”» (Carratala y Carratala, 1982: 84). En cuanto a las féminas, solo existen algunos adjetivos que califican la poesía que se va a estudiar, pero no se realiza la aportación de las autoras a la literatura. Ejemplos: «Aprende de memoria y recita este breve poema de la poetisa gallega Rosalía de Castro» (Carratala y Carratala, 1982: 85); «La poesía no necesita complicaciones y dificultades. Lo comprobarás leyendo este humanísimo poema de Gloria Fuertes» (Carratala y Carratala, 1982: 56). Fernando Carratala y Domingo Carratala, *Arrecife Lengua Castellana* (Madrid: Bruño, 1982).

⁷⁰ Estas autoras tan excepcionales y con inusual cabida en los manuales de Sociales son Santa Teresa de Jesús (Transición) e Isabel Belmonte López (Actual).

Algunas de las «privilegiadas» son Isabel I de Castilla, Santa Teresa de Jesús, Teresa de Calcuta, Carmen Martín Gaité, Marie Skłodowska-Curie o Simone Veil. Por el contrario, no existe ninguna mujer reseñada en el mundo del deporte, en el ámbito musical y artístico —por solo citar algunos ejemplos podrían incluirse a profesionales tan sobresalientes en nuestra historia como la escultora Properzia de Rossi; las pintoras Maruja Mallo, Artemisia Gentileschi y Frida Kahlo; la compositora Francesca Caccini; las tenistas Charlotte Cooper, y Lili Álvarez, o la gimnasta Nadia Comăneci, entre muchas otras—. Nótese, en consecuencia, la invisibilidad femenina y las ideas que niños y niñas pueden interiorizar acerca de quiénes son los hacedores de la historia, del conocimiento, del legado cultural y, en definitiva, de quienes contribuyen al avance de la Humanidad.

Análisis de las imágenes

En este apartado se han examinado la totalidad de personajes representados en las imágenes de los libros de texto. Las ilustraciones de los manuales poseen una carga fundamental en la transmisión de roles profesionales femeninos y masculinos y cuentan con una importante función didáctica para ayudar a la comprensión de los contenidos que en ellos se presentan.⁷¹ En nuestro estudio, nos centramos en una muestra de manuales dirigidos al alumnado de la etapa de Educación Primaria, en la cual las imágenes tienen un gran valor y significado, al ser el componente del manual que más llama la atención a los niños y niñas.⁷²

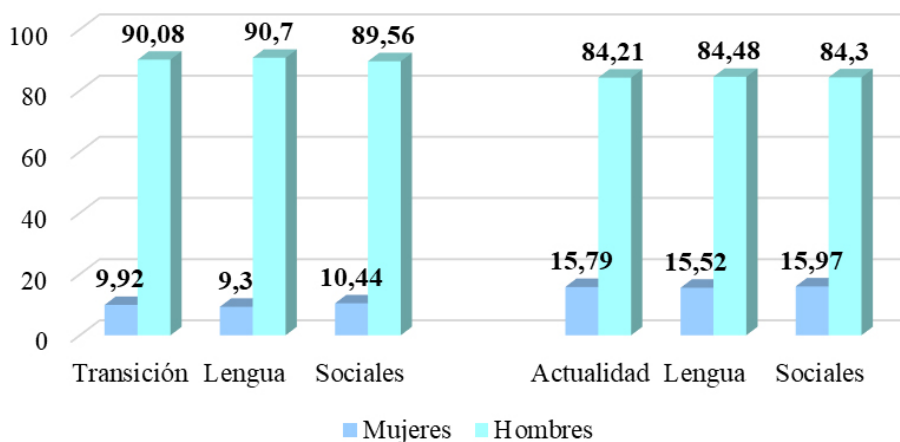
En total se analizaron 5.555 personajes en las imágenes de los veinte manuales escolares. En el tema que nos ocupa, nos interesa saber cuántos de estos personajes obtienen una remuneración económica por la labor que desempeñan en el material, es decir, aquellos que consideraríamos como población activa. De los 2.000 personajes que reciben un salario por su actividad económica 259 son mujeres. Si bien es cierto que la representación de mujeres en el mundo laboral ha aumentado respecto a la Transición, estas siguen representando una indudable

⁷¹ Blanco, «Análisis de materiales curriculares».

⁷² Verónica Cobano-Delgado y Teresa Terrón, «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria», *Foro de Educación: Pensamiento* 10 (2008): 385-400.

minoría respecto a la proporción masculina en la actualidad de más de un 80% (véase gráfico 2). Por ello, afirmamos la existencia de una peligrosa discordancia entre lo mostrado en el manual y la realidad sociológica, ya que hoy en día la tasa de actividad femenina es mucho más igualitaria, llegando a alcanzar el 53% en 2018.⁷³

Gráfico 2. Porcentajes de los personajes que obtienen remuneración económica en los manuales escolares analizados



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto en el que consideramos fundamental profundizar es la variedad de trabajos realizados por los personajes femeninos y masculinos. Resulta revelador encontrar más de 300 profesiones diferentes desempeñadas por varones frente a poco más de 50 por parte de las mujeres. Este punto es muy relevante de cara a la construcción de la identidad profesional del alumnado. Los chicos gozan de ejemplos y referentes en prácticamente todo el mercado laboral, de forma que se pueden proyectar y visualizar en cualquier tipo de trabajo; en el caso de las chicas, ocurre lo contrario. En las imágenes analizadas se promueven modelos muy estandarizados y repetitivos (profesoras, enfermeras, pediatras...), en otras palabras, campos vinculados esencialmente a la enseñanza y los cuidados que no reflejan todo el abanico profesional a las que ellas podrían acceder en el futuro. Como apuntábamos anteriormente, los

⁷³ INE, «Encuesta de población activa».

libros de texto estudiados van «por detrás» del retrato económico que encontramos en la sociedad española. No solo nos referimos a la falta de compromiso por fomentar un repertorio laboral más amplio para las mujeres, sino que además presentan una regresión respecto a la realidad sociológica en términos de población y empleo, por lo que ni siquiera reflejan la realidad.

A fin de completar estas reflexiones realizamos una lectura rigurosa del recurso didáctico prestando especial atención a las referencias respecto a la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Las escasas alusiones a este tema, que hemos encontrado en nuestra muestra, se limitan a su repercusión en la natalidad, incluso en los manuales más recientes, por ejemplo: «La natalidad en España fue muy alta hasta la década de 1970 [...]. Algunas de las razones de ese descenso son la incorporación de las mujeres al mundo laboral y el retraso de la edad a la que las mujeres tienen hijos».⁷⁴ Así, se proporciona una visión que puede ser considerada como «negativa», en la que su decisión de formar parte de la población activa las «responsabiliza» de una de las tasas de nacimiento más bajas de Europa. Se proporciona una información parcial e incompleta en la que se omiten cuestiones enunciadas por autoras como María del Rosario Marín como las dificultades de conciliación familiar-laboral, la renta del hogar, los costes de oportunidad laboral y la falta de políticas o prestaciones familiares.⁷⁵ Tampoco se comenta cómo afectó positivamente la entrada del empleo femenino al bienestar social y económico de las familias, incrementando sus ingresos medios y su calidad de vida, ni se realizan alusiones al ahorro económico en el presupuesto familiar que supone el trabajo doméstico y los cuidados, actividades desempeñadas en mayor medida por mujeres⁷⁶ —nada extraño si tenemos en cuenta la devaluación social que persiste actualmente entorno a estas labores—. Por el contrario, consideramos que desde la escuela y los libros de texto se debe reconocer la importancia de la

⁷⁴ Mar García et al., *Ciencias Sociales 5 primaria* (Madrid: Santillana, 2015): 86.

⁷⁵ María del R. Marín, «Tasa de actividad femenina y fecundidad. ¿Ser madre o ser activa?», *Boletín Económico de ICE* 2723 (2002): 21-28.

⁷⁶ Si profundizamos en el número medio de horas dedicado a estas obligaciones se registraron 4h 7' en el caso de las mujeres y 1h 54' para los hombres. INE, «Encuesta de empleo del tiempo». https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176815&menu=resultados&idp=1254735976608 (consultado el 22-12-2019).

economía de cuidados para el bienestar social, al ser pieza clave en el desarrollo de la autonomía personal.

Por otra parte, las actividades económicas remuneradas fueron clasificadas en los diferentes sectores profesionales. Se ha encontrado que en la Transición los datos de los manuales de Sociales examinados se ajustan mejor a la realidad sociológica del momento —sector primario (29,09%), sector secundario (32,73%) y sector terciario (38,18%)— que los actuales. En dicho periodo se observa una alta proporción de mujeres en el sector secundario, pero circunscritos a una clara *segregación horizontal*: la mujer suele encontrarse representada en la industria textil —considerada tradicionalmente como extensión de las labores domésticas y empleos circunscritos a las destrezas femeninas para las habilidades manuales aprendidas en el seno del hogar—,⁷⁷ los varones en dicho sector aparecen vinculados a la industria siderúrgica o a la construcción —para las cuales se valoran habilidades como la fuerza física...—. Así, se perpetúan ideologías sexistas y una división sexual del trabajo acorde a estereotipos tradicionales.

Coincidiendo con las características del sistema económico español, la mayor parte de las féminas desempeñan profesiones encuadradas dentro del sector terciario —62,99% en los manuales analizados de la Transición y 85,62% en los más actuales—; por lo que creemos que es esencial un examen más riguroso de este ámbito. Entre los servicios que han permanecido prácticamente invariables con muy poca inclusión de mujeres, a lo largo de los años de democracia abarcados en nuestra muestra, encontramos los vinculados a la *protección y a la seguridad* —cuerpo de policías, cuerpo contra incendios, salvamento...—. En los manuales de la Transición examinados no hallamos ninguna figura femenina representada en este tipo de empleos y en el periodo más reciente solo hemos contabilizado tres mujeres (imágenes 1, 2 y 3).

⁷⁷ Luz G. Arando, «Industria textil y saberes femeninos», *Historia Crítica* 9 (1994): 1-6.



Imágenes 1, 2 y 3. Representación de una mujer policía⁷⁸; Representación de una mujer guardia civil⁷⁹ y Representación de una mujer detective.⁸⁰

En particular, destacamos una ilustración en la que se presenta a una mujer policía en un manual de Lengua actual de la editorial Edelvives (imagen 1). Junto a ella, se introduce la siguiente actividad: «¿Crees que los hombres y las mujeres tienen las mismas capacidades? ¿Consideras que hay trabajos o tareas que son solo para hombres y otras solo para mujeres? ¿Por qué?». ⁸¹ Debido a que uno de nuestros propósitos es establecer recomendaciones y sensibilizar al profesorado de cara a la buena elección y el uso del material, nos gustaría señalar que estos ejercicios pueden ser muy enriquecedores si se trabajan de forma adecuada, pero también peligrosos si el profesorado no dispone de una formación básica en materia de género. Es fundamental el enfoque desde el que se planteen estas cuestiones relacionadas con el mundo laboral en un aula de primaria, ya que puede derivar en que se genere un debate a favor o contrario a principios coeducativos, es decir, podrían incluso salir a la luz prejuicios del alumnado o de los propios docentes que legitimaran una cultura laboral jerárquica y sesgada. En cambio, un buen modo de abordar esta temática podría ser tratando de desvelar el origen que ha llevado tradicionalmente a considerar dichos trabajos como «femeninos» o «masculinos» desmontando los estereotipos de género.

⁷⁸ Claudia Araya y Manuel García, *Lengua 5* (Zaragoza: Edelvives, 2009), 152.

⁷⁹ Ezequiel Parra *et al.*, *Ciencias Sociales 5. Andalucía* (Madrid: SM, 2014), 76

⁸⁰ Araya y García, *Lengua 5*, 152

⁸¹ Araya y García, *Lengua 5*.

También percibimos una escasa participación femenina en empleos relacionados con los ámbitos de *transporte de personas y mercancías, justicia, deportivo y mantenimiento*,⁸² a excepción de los servicios de *limpieza* donde constituyen el 70% del total de personajes analizados en la muestra, tarea que bajo la mirada androcéntrica supone una prolongación de las del cuidado del hogar propio. Además, en nuestra sociedad globalizada, cada vez cobra más importancia el sector *cuaternario* que incluye los servicios dirigidos al desarrollo y la investigación de nuevas tecnologías. Las personas empleadas en estos puestos de trabajo suelen tener una alta capacitación profesional y sueldos elevados. Estas consideraciones son relevantes dada la escasez de mujeres representadas en los manuales escolares de la muestra. Se las excluye de uno de los sectores más punteros y de mayor reconocimiento social en la actualidad. A diferencia del periodo de la Transición, los diez libros más recientes estudiados incluyen solamente a cinco mujeres en este ámbito.

Por último, en el material curricular analizado encontramos una patente *segregación vertical* en las diferentes categorías y servicios profesionales. Los personajes masculinos ocupan puestos o cargos de mayor responsabilidad: presidentes, médicos, jefes, empresarios, directores, etc.; en cambio, a ellas se les asignan puestos de peor reconocimiento y remuneración que supone la manifestación evidente del llamado techo de cristal (imágenes 4 y 5) y que constituye en la actualidad uno de los grandes impedimentos a nivel mundial para la consecución de la igualdad en el mercado laboral.

⁸² En los manuales estudiados encontramos una escasa proporción de personajes femeninos en los citados empleos, que alcanzan como máximo la abrumadora e insignificante cifra de dos personajes en cada servicio. Por ende, su variedad profesional es mucho menor a la masculina, por ejemplo: en el mundo del deporte solo encontramos a una mujer tenista en la Transición y a equilibrista en el periodo actual. En cambio, entre los varones deportistas sus perfiles son muy heterogéneos (árbitros, esquiadores, gimnastas, alpinistas, jugadores de baloncesto, futbolistas, nadadores, ciclistas, tenistas, jinetes, boxeadores...).



Imagen 4. Representación de la segregación horizontal y vertical en el mundo laboral⁸³



Imagen 5. Posición secundaria de la figura de la mujer en el ámbito sanitario.⁸⁴

CONCLUSIONES

En la configuración de la identidad personal convergen y tienen fundamental cabida los discursos cultural e históricamente contruidos en torno a cuestiones de género que son divulgados desde los distintos agentes de socialización. Entre ellos, destacamos fundamentalmente la escuela. El currículum escolar actúa como reflejo del imaginario social y se materializa a través de los libros de texto.

La presente investigación se ha centrado en el análisis de las referencias relativas a la identidad profesional vinculada a la socialización

⁸³ Begoña Oro et al., *Lengua 5 Primaria* (Madrid: SM, 2010), 210.

⁸⁴ Araya y García, *Lengua 5*, 116

económica y las discriminaciones de género difundidas a través de una selección de veinte manuales escolares de Lengua y Sociales de quinto de primaria pertenecientes a la época de la Transición española y el momento actual. Se incluye un exhaustivo análisis de género en el que se ha examinado cuantitativamente el contenido de cada manual (texto e imágenes), a partir del cual se ha podido reflexionar sobre el ajuste o desajuste entre la realidad económica experimentada por las mujeres durante la evolución de la España democrática, con lo expuesto en el material, considerando su posible influencia en la construcción y transmisión de una cultura sociolaboral sesgada.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio revelan una falta de reconocimiento a la labor profesional de las mujeres en la historia. Las obras de autoría femenina constituyen un legado que forma parte de nuestra cultura y deberían estar presentes de manera equitativa. Si bien es cierto que se ha producido un notable incremento en la inclusión de obras creadas por mujeres en los manuales más recientes de Lengua analizados —como las de Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Cecilia Böhl de Faber, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Santa Teresa de Jesús...—. Sin embargo, su proporción no llega al 25% respecto a la totalidad de obras presentes en el material, es decir, integrando las masculinas. Un patrimonio que presenta un fuerte androcentrismo y que se intensifica en el caso de los libros de texto de Sociales estudiados, en los que solo se encuentra una obra femenina en cada periodo histórico. De las evidencias anteriores, detectamos avances y continuidades respecto al papel de la mujer en el mercado profesional. En los libros investigados, persiste una falta de reconocimiento a mujeres creadoras, artistas e inventoras, que podría generar una falsa e incompleta interpretación de la realidad por parte del alumnado, en la que se imagine a la figura del varón como único capaz de crear producciones relevantes para la humanidad.

Respecto a la actividad económica desarrollada por las mujeres, en las imágenes de los manuales estudiados, escasean los personajes femeninos que obtienen una remuneración salarial por las actividades que desempeñan. En los dos periodos históricos estudiados y dentro de la muestra, representan de media el 13% del total de personajes que obtienen un salario, resultado que no se corresponde en absoluto con la situación económica de inicios de la democracia, ni mucho menos con nuestros días.

Constatamos que esta disparidad es aún mayor cuando en nuestro estudio revelamos la ausencia de diversidad profesional femenina. Por un lado, unos cincuenta empleos diferentes se presentan como «adecuados» para las niñas y se constituyen como referentes en los que pueden encajar, presentando una clara invisibilidad profesional en ámbitos como la ciencia, la protección y seguridad, los deportes, etc. Por otro, hay más de trescientos oficios ocupados por personajes masculinos y, además, estos se sitúan en los cargos de mayor prestigio y responsabilidad, para los cuales se les atribuyen las características de un «buen líder» —autoridad, inteligencia, racionalidad...—. Así, se les percibe en el material como más afines para ejercer dichos puestos. Por tanto, el discurso que se difunde refuerza la hegemonía patriarcal y las estructuras de poder existentes en la sociedad para mantener el estatus quo.

En base a nuestros resultados, podemos afirmar que los manuales escolares examinados promueven roles y estereotipos sociales diferenciados por género que no son ajenos al mercado laboral, pudiendo influir en las percepciones de las personas acerca de sus capacidades desde edades realmente tempranas. A través de este material se difunden una fuerte socialización diferencial en el mercado de trabajo que traspasa el paso del tiempo y los avances transcurridos durante la democracia española —según los manuales empleados en el análisis—. Estos sesgos son altamente peligrosos pues desde primaria el alumnado asocia actividades y profesiones que requieren de un elevado nivel intelectual y brillantez únicamente a los hombres.⁸⁵ En este sentido, los roles reflejados en estos manuales contienen una evidente segregación vertical y horizontal del trabajo en función del sistema sexo-género que podría llegar a restringir la futura elección de una carrera profesional en las chicas, ocasionando una pérdida de talento y capital humano. Atendiendo a estas consideraciones, declaramos la necesidad de continuar profundizando en el análisis de manuales escolares desde la perspectiva de género, así como sensibilizar al profesorado sobre la buena selección y utilización de este material desde la coeducación —los indicadores y sugerencias prácticas presentadas a lo largo del artículo pueden servirles para entrenar la mirada de género, por lo que resultan de gran utilidad y aplicabilidad—. Afirmamos que este recurso educativo debería promover

⁸⁵ Lin Bian, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian, «Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests», *Science* 355 (2017): 389-391.

una orientación laboral lo más diversa posible basada en la igualdad de oportunidades entre los géneros, creando genealogía y referentes que sirvan de inspiración a las niñas, especialmente en aquellos empleos tradicionalmente considerados como «ajenos a su género». De este modo, las chicas contarían con una mayor libertad de elección y se lucharía a favor de la eliminación de las barreras que las mujeres han ido interiorizando en la sociedad y que limitan su autoestima, intereses, confianza, autovaloración y expectativas en la construcción de su identidad personal y profesional. La renovación de los libros de texto es uno de los pasos para alcanzar un modelo económico más justo e igualitario en el que se valoren todas las actividades humanas, incluida la economía de cuidados, y en el que el género no sea una variable que condicione el empleo desempeñado, buscando construir desde los pilares de nuestra infancia una cultura socio-laboral no sesgada.

Nota sobre las autoras

VIRGINIA GUICHOT REINA es Doctora en Pedagogía⁸⁶ y en Filosofía⁸⁷ por la Universidad de Sevilla. Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de dicha Universidad. Su principal línea de investigación gira en torno al tema «Ciudadanía democrática y educación», contando con numerosas publicaciones al respecto. Ha formado parte de varios proyectos de I+D+i, siendo el último el titulado *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*, coordinado por Manuel Ferraz Lorenzo. Es la directora de un ciclo de conferencias sobre «Educación para la ciudadanía», de carácter interdisciplinar, que se viene celebrando en la Universidad de Sevilla durante los últimos doce años.

ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA es graduada en Educación Infantil (2017) y Máster en Estudios de Género y Desarrollo Profesional (2018) por la

⁸⁶ Virginia Guichot-Reina, *Democracia, ciudadanía y educación una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2003).

⁸⁷ Virginia Guichot-Reina, *Reconstruir la ciudadanía* (Madrid: Dykinson, 2013).

Universidad de Sevilla (US). En esta institución actualmente cursa los estudios de Doctorado en Educación para ello, le han concedido un contrato predoctoral de formación de profesorado universitario (FPU) por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la US. Su línea de investigación se centra en observar el papel social, político, económico y cultural que se atribuye a la mujer en los manuales escolares y su influencia en el proceso de socialización y construcción de la identidad personal y profesional femenina. Recientemente ha sido galardonada con el premio a la mejor investigación novel en materia de género por el Ayuntamiento de Sevilla en la «I Edición de los premios de la mujer en investigación y creación literaria de la ciudad de Sevilla».

REFERENCIAS

- Abreu, Jose Luis. «Hipótesis, Método y Diseño de Investigación». *Dena: International Journal of Good Conscience* 7, no. 2 (2012): 187-197.
- Addabbo, Tindara, Marie-Pierre Arrizabalaga, Cristina Borderías y Alastir Owens. *Gender Inequalities, Households and the Production of Well-Being in Modern Europe*. Londres: Routledge, 2010.
- Alba, Alfonso. *La riqueza de las familias: Mujer y mercado de trabajo en la España democrática*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Álvarez, Víctor, Eduardo García, Javier Gil, Pilar Martínez, Javier Rodríguez y Soledad Romero. *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS, 2002.
- Arando, Luz G. «Industria textil y saberes femeninos». *Historia Crítica* 9 (1994): 1-6.
- Araya, Claudia y Manuel García. *Lengua 5*. Zaragoza: Edelvives, 2009.
- Balaguer, María Luisa. *Mujer y Constitución: La construcción jurídica del género*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2005.
- Barberá, Esther. «Perspectiva cognitivo-social: estereotipos y esquemas de género». En *Psicología y Género*, editado por Esther Barberá, Isabel Martínez y Amparo Bonilla, 55-80. Madrid: Pearson, Prentice Hall, 2004.
- Bautista, Esperanza. «Mujer y democracia en España: evolución jurídica y realidad social». *Documentación Social* 105 (1996): 49-73.
- Bel, Juan Carlos. «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo». *Revista de Educación* 377 (2017): 82-112.
- Bian, Lin, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian. «Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability». *American Psychologist* 73, no. 9 (2018): 1139-1153.

- Bian, Lin, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian. «Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests». *Science* 355 (2017): 389-391.
- Blanco, Nieves. «Análisis de materiales curriculares». En *Mujer y educación una perspectiva de género*, editado por Ana Vega, 105-115. Málaga: Ediciones Aljibe, 2007.
- Blanco, Nieves. *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.
- Borderías, Cristina y Lina Gálvez-Muñoz. «Cambios y continuidades en las desigualdades de género. Notas para una agenda de investigación». *Areas: Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33 (2014): 7-15.
- Bruner, Jerome. «Meaning and Self in Cultural Perspective». En *The social self*, editado por David Bakhurst y Christine Sypnowich, 18-30. Londres: Sage, 1996.
- Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Burr, Vivien. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge, 1995.
- Cabrera, Luis Alberto. *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2005.
- Caro, Coral. «Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas». *Revista de Estudios de Juventud* 83 (2008): 213-228.
- Carrasco, Cristina. «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía». *Cuadernos de Relaciones Laborales* 31, no. 1 (2013): 39-56.
- Carratala, Fernando y Domingo Carratala. *Arrecife Lengua Castellana*. Madrid: Bruño, 1982.
- Choppin, Alain. «L'histoire des manuels scolaires: une approche globale». *Histoire de l'Education* 9 (1980): 1-25.
- Cifre, Eva, María Vera, Israel Sánchez-Cardona y Nele de Cuyper. «Sex, Gender Identity, and Perceived Employability among Spanish Employed and Unemployed Youngsters». *Frontiers in Psychology* 9, no. 2467 (2018): 1-12.
- Cobano-Delgado, Verónica y Teresa Terrón. «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria». *Foro de Educación: Pensamiento* 10 (2008): 385-400.
- Colás, Pilar y Patricia Villaciervos. «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes». *Revista de Investigación Educativa* 25, no. 1 (2007): 35-58.
- Collin, Audrey y Richard A. Young. «The future of career». En *The future of career*, editado por Audrey Collin y Richard A. Young, 276-300. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- De Puelles, Manuel. «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática». En *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la*

- posguerra a la reforma educativa*, editado por Agustín Escolano, 49-72. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Fernández, M. Pilar y Presentación A. Caballero. «El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, no. 1 (2017): 201-217.
- Folguera, Pilar. «Integrando el género en la agenda política. Feminismo, Transición y democracia». En *100 Años en femenino. Una historia de mujeres en España*, editado por Isabel Tejeda y María O. Rubio, 98-121. Madrid: Asociación Cultural Española Conde Duque, 2012.
- Fundación Foessa. *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euroamérica S.A., 1976.
- Gahete, Soraya. «Las luchas feministas. Las principales campañas del movimiento feminista español (1976-1981)». *Investigaciones feministas* 8, no. 2 (2017): 583-601.
- García, Mar, Álvaro Bellón, Aurora Moral, Antonia Perales, Ana I. Pérez, Pilar Tamos, Raquel Rubalcaba y Esther Echevarría. *Ciencias Sociales 5 primaria*. Madrid: Santillana, 2015.
- Garreta, Nuria y Pilar Careaga. *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987.
- Gergen, Kenneth J. *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- Gil, Juana M. «Repensando la constitución: Una mirada al deber de trabajar y al derecho al trabajo». *Revista de Derecho Político* 104 (2019): 59-85.
- Gouvias, Dionysios y Christos Alexopoulos. «Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach». *Gender and Education* 30, no. 5 (2018): 642-662.
- Graziano, William G., Meara M. Habashi y Demetra Evangelou. «Orientations and motivations: Are you a “people person”, a “thing person”, ¿or both?». *Motivation and Emotion* 36 (2012): 465-477.
- Guichot-Reina, Virginia. *Democracia, ciudadanía y educación una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Guichot-Reina, Virginia. *Reconstruir la ciudadanía*. Madrid: Dykinson, 2013.
- Hernández-Laina, Yovana. «Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española, 1960-1985» PhD diss., Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2018.
- Herrero, Yayo. «Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible». *Revista de economía crítica* 16 (2013): 278-307.
- Hymowitz, Carol y Timothy D. Schellhardt. «The glass ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs». *The Wall Street Journal* 24, no. 1 (1986): 1573-92.

- Islam, Kazi Md. Mukitul y M. Niaz Asadullah. «Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks». *PLOS ONE* 13, no. 1: e0190807 (2018): 1-24.
- Lagarde, Marcela. *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas, 1996.
- Lerchenmueller, Marc, Olav Sorenson y Anupam B. Jena, «Gender differences in how scientists present the importance of their research: Observational study». *The BMJ* 367, no. l6573 (2019): 1-8.
- López-Navajas, Ana. «Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares». PhD diss., Universitat de València, 2015.
- Maalouf, Amin. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial, 1999.
- Magnusson, Charlotta y Magnus Nermo. «From childhood to young adulthood: the importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women». *Journal of Youth Studies* 21, no. 10 (2018): 1392-1410.
- Marañón, Iría. *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma editorial, 2008.
- Marín, María del R. «Tasa de actividad femenina y fecundidad. ¿Ser madre o ser activa?». *Boletín Económico de ICE* 2723 (2002): 21-28.
- Moreno-Seco, Mónica. «Sexo, Marx y Nova Cançó. Género, política y vida privada en la juventud comunista de los años setenta». *Historia Contemporánea* 54 (2017): 47-84.
- Oro, Begoña, Carmen Gil, Meritxell Martí, M^a Rosario González, Olalla Hernández, Samuel Alonso y Amparo Cantalejo. *Lengua 5 Primaria*. Madrid: SM, 2010.
- Parcerisa, Arthur. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Grao, 1996.
- Parham, Fatemeh. «Gender Representation in Children's EFL Textbooks». *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 9 (2013): 1674-1678.
- Parra, Ezequiel, Sara Martín, Antonio J. Hidalgo, Alberto Navarro y Sergio López. *Ciencias Sociales 5. Andalucía*. Madrid: SM, 2014.
- Pienta, Racgek S. y Ann M. Smith, «Women on the margins: The politics of gender in the language and content of science textbooks». En *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*, editado por Heather Hickman y Brad Porfilio, 49-68. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- Porto, Ana María. «La mujer en el siglo XXI y el oficio del matrimonio». En *Cuestiones actuales sobre el trabajo de la mujer y su protección social*, editado por Asunción López-Arranz, Cristina Faraldo y María del Pilar Millor, 13-36. Valencia: Tirant lo Blanch, 2010.

- Ramaci, Tiziana, Monica Pellerone, Caterina Ledda, Giovambattista Presti, Valeria Squatrito y Venerado Rapisarda. «Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents». *Psychology Research and Behavior Management* 10 (2017): 109-117.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- Salami, Ali y Amir Ghajarieh. «Culture and Gender Representation in Iranian School Textbooks». *Sexuality & Culture* 20 (2016): 69-84.
- Santamaría, Andrés y Miguel Ángel Martínez. «La construcción de significados en el marco de un Psicología Cultural: el pensamiento narrativo». En *Vygotski en la psicología contemporánea*, editado por Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez, 167-193. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.
- Subirats, Marina. «De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación». En *Mujer y educación una perspectiva de género*, editado por Ana Vega, 137-147. Málaga: Ediciones Aljibe, 2007.
- Torns, Teresa. «Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿El mismo discurso?». *RIDEG: revista interdisciplinar de estudios de género* 1 (2011): 5-13.
- Torns, Teresa. «El trabajo y el cuidado. Cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género». *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales* 15 (2008): 53-73.
- Urruzola, María José. «La educación de las relaciones afectivas y sexuales». *Aula de innovación educativa* 91 (2000): 30-31.
- Usabiaga, Carlos. *La segregación laboral de la mujer andaluza: Indicadores, consecuencias y medidas hacia la igualdad de género*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014.
- Vázquez, Isabel M. y Ángeles Blanco-Blanco. «Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria». *Revista de Investigación Educativa* 37, no. 1 (2019): 269-286.

LA ENCICLOPEDIA ÁLVAREZ: RECURSO ADOCTRINADOR DE UNA IDENTIDAD NACIONAL ESENCIALISTA (1945-1964)

*The Álvarez Encyclopedia: Indoctrinating Resource of
an Essentialist National Identity (1945-1964)*

Erika González García^a

Fecha de recepción: 25/11/2019 • Fecha de aceptación: 19/03/2020

Resumen. El artículo está centrado en las identidades de los pueblos, materia de plena actualidad, entre otras razones porque está vinculada con el tema de los nacionalismos. Se ha defendido una concepción uniforme y esencialista del ser de cada pueblo, particularmente en los regímenes dictatoriales. Esta manera de concebir la identidad se caracteriza por considerar la historia, el patrimonio étnico, la lengua, los valores, pensados como eternos, los héroes y sus símbolos, como los pilares que la sustentan; es lo que se denomina una identidad esencialista. Utilizamos como fuentes documentales los tres tomos de la *Enciclopedia Álvarez*. La metodología cualitativa utilizada es de carácter hermenéutico, atendiendo a las aportaciones del método histórico. El objetivo principal de esta investigación es desvelar lo que se consideraba la esencia del ser español en la *Enciclopedia Álvarez*, el manual escolar más difundido en la enseñanza primaria durante el franquismo. Los libros de texto analizados fueron un instrumento para moldear y encauzar a los niños y niñas en los ideales del momento: el nacionalcatolicismo.

Palabras clave: Identidad nacional; Enciclopedia Álvarez; Libros de texto; Dictadura franquista.

Abstract. *This article is focused on the identities of peoples, a matter of current relevance, among other reasons because it is linked to the issue of nationalisms. We adopt a uniform and essentialist conception of the being of each people, particularly in dictatorial regimes. This way of conceiving identity is*

^a Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario La Cartuja, S/N, 18.071 Granada, España. erikag@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0003-2465-7288>

characterized by its consideration of history, ethnic heritage, language, values - considered to be eternal - , together with heroes and their symbols, as the pillars that support it; this is what is called an essentialist identity. We use the three volumes of the Álvarez Encyclopedia as documentary sources. The qualitative methodology used is of a hermeneutical nature, taking into account the contributions of the historical method. The main objective of this research is to reveal what was considered the essence of being Spanish in the Álvarez Encyclopedia, which was the most widely used textbook in the primary schools under the Francoist regime. The textbooks analyzed served as instruments for shaping and conforming children in the ideals of the moment, that is, in national-Catholicism

Key words. *National identity; Encyclopedia Álvarez; Textbooks; Francoist Dictatorship.*

INTRODUCCIÓN

Los manuales escolares son unas fuentes y recursos idóneos para comprender las peculiaridades de determinados periodos históricos, porque permiten examinar las ideologías, los conceptos y valores de los grupos sociales que ostentan el poder.

La identidad nacional que transmiten los libros de texto durante la etapa franquista es esencialista. Está basada en una serie de indicadores territoriales y culturales como la lengua, los héroes, los mitos, las tradiciones o las fiestas, y en un contexto en el que predomina una sucesión de elementos tradicionales ajenos a una modernización de la sociedad, de la economía y a los derechos de la ciudadanía.

El concepto de identidad es ambivalente porque habla de lo que une, de lo que aglutina a un grupo y de lo que le diferencia respecto a otros. La esencia del ser español tal y como se refleja en la se asienta la identidad nacional. En este sentido, los libros de texto, como argumentan Ortega y Rodríguez, «pueden contribuir a estigmatizar una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o grupo social».¹

¹ José Ignacio Ortega Cervigón y Juan Esteban Rodríguez Garrido, «Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 203.

Los manuales escolares forman parte del patrimonio histórico-educativo del sistema escolar, no solo por tratarse de objetos que muestran la memoria de los escolares, sino por ser un recurso imprescindible para el estudio de la cultura escolar de cualquier país. Conscientes de que han sido portadores de la cultura dominante de un determinado periodo histórico y han estado sometidos a regulaciones tanto políticas como religiosas, el objetivo general de este trabajo será el de desvelar e interpretar la sumisión de los libros de texto a un patriotismo excluyente y a un catolicismo integrista de carácter tradicional a través del lenguaje textual e icónico. Asimismo, lo concretamos en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer cuáles son los héroes, mitos, fiestas y símbolos que predominan en el libro de texto de mayor difusión en la época franquista y que son considerados como pilares del ser español.
2. Analizar y comprender la relación que existe entre el pensamiento político y religioso y la identidad nacionalista en los manuales españoles de la época.

Para ello, tomaremos como referencia el libro de texto más utilizado por los escolares de España en la época franquista: la *Enciclopedia Álvarez*. El análisis del contenido discursivo, de los ejercicios y de las imágenes incluidas en esta enciclopedia nos permitirá comprobar qué tipo de formación política y religiosa se transmitía y su vinculación con una identidad nacional de tipo esencialista.

ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

En el contexto franquista, el pueblo tiene un papel de sujeto pasivo en la construcción de la identidad nacional. El ciudadano asume un rol asignado: ser actores, porque representan un papel determinado, de una identidad establecida por las autoridades de turno. Esta sumisión ha permanecido mientras duró un contexto político y religioso totalitario y muy conservador.

Los nacionalismos periféricos españoles, forjados en el siglo XIX, se diluyeron y formaron parte, junto con el resto de las identidades locales, de unas características nacionales. Éstas eran consideradas, dentro de la unidad, como la manifestación de la riqueza de la patria. Igualmente, el

currículum era el mismo para todo el territorio nacional, lo que cambiará años después de la muerte de Franco, con el desarrollo del Estado de las autonomías y con la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.²

En el franquismo fueron los poderes políticos y religiosos establecidos quienes diseñaron e impusieron los signos de identidad. El pueblo no participó en su construcción. Estas identidades se denominan esencialistas porque consideran que existen una serie de características colectivas que bien se heredan o hay que adquirir para pertenecer a un grupo. Es una forma de ser permanente, estable. De ahí la importancia que le atribuyen quienes la defienden, de buscar sus raíces históricas. El esencialismo inmoviliza las identidades, las transforma en incuestionables, permanentes, inmutables y fomenta los estereotipos sociales y culturales tan difíciles de deconstruir.

Como han escrito los profesores Beas y Muñoz,

se ha impuesto un concepto de nación esencialista basado en unos elementos que se consideraban inflexibles y definitorios: un territorio sobre el que se asentaba la sociedad; un modelo de organización política en torno al Estado y una serie de componentes culturales entre los que destacamos la lengua, el pasado histórico y la religión que en el caso de España es la católica. Las razones étnicas se imponían a lo que hoy día podríamos denominar como razones de ciudadanía. Pero lejos de considerarse constructos socioculturales, se consideraban elementos definitorios de la identidad de un pueblo que debían ser transmitidos y asumidos sin más crítica.³

El papel asignado a la escuela ha sido el de difundir estas identidades nacionales como han demostrado María del Mar del Pozo y Antonio Francisco Canales.⁴ Desde el Romanticismo, la historia se ha construido

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990), art. 4.

³ Miguel Beas Miranda e Inés Muñoz Galiano, «Identidades ciudadanas múltiples e inclusivas», en *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, ed. Miguel Beas (Sevilla: Diada, 2013), 55-56.

⁴ María del Mar del Pozo y Antonio F. Canales, «Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea», en *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de*

en torno a una idea de nación basada en mitos, héroes, lengua, religión, Estado, construcción de instituciones y tendencias morales y políticas, aunque a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial hubo un cambio y se impusieron modelos más moderados y abiertos. La participación ciudadana en los rituales colectivos y las prácticas simbólicas son las propuestas de Hobsbawm para explorar la construcción de la identidad nacional en la que las personas no sólo representan una tradición, sino que participan en su definición y en su construcción; él lo denomina como «invención de la tradición».⁵

En España, y hasta 1978, la opinión conservadora ha fusionado la identidad española con el catolicismo acuñándose la denominación de *Nacionalcatolicismo* en el período franquista. José Álvarez Junco, en un excelente estudio, reflexiona sobre la construcción del mitologema de la nación española en torno a dos versiones: una tradicional de corte religioso y otra liberal laica.⁶

El mito nacional-católico, según Álvarez Junco, considera que el origen de la nacionalidad española tiene sus pilares en el apóstol Santiago y en el rey visigodo Recaredo, seguidos por don Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos, como personajes más representativos. A la Edad de Oro, es decir, cuando España es una potencia política y religiosa mundial, le seguirá una decadencia fruto del triunfo de la razón y de las revoluciones del siglo XIX. La redención vendrá cuando la Iglesia católica, el sujeto político-religioso, recobre su protagonismo.

Por su parte, el mito laico-liberal considera que el origen de la identidad nacional está en la coexistencia de las tres religiones monoteístas y en el desarrollo de los fueros y de los derechos ciudadanos. La caída del mito llegó con el absolutismo y la redención está siendo posible con la implantación de los derechos civiles, políticos y sociales, o de otra forma, con el triunfo de la democracia. En un mito importa, sobre todo, la unidad de creencias y de moral católica, en el otro, la fortaleza del Estado. En palabras de Bauman, «uno se concienza de que la “pertenencia” o la

representación, eds. Ángeles Barrio, Jorge de Hoyos y Rebeca Saavedra (Santander: PUBliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011), 233-250.

⁵ Eric Hobsbawm y Terence Ranger, *La invención de la tradición* (Barcelona: Crítica, 2002).

⁶ José Álvarez Junco, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Tauros, 2009).

“identidad” no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables». ⁷ No es un destino y una condición de por vida aunque nos lancen esa convicción quienes tienen poder para ello. «Una identidad *unitaria*, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación de la libertad de elegir [...]. En suma, sería una receta a favor de la *inflexibilidad*». ⁸

Considero, como opinan también Beas y Castillo, ⁹ que no existen unas identidades nacionalistas esencialistas, entendidas como una forma inmutable de ser de cada pueblo, como defendía Jean Roger. ¹⁰ Cuestión muy distinta es que se quieran presentar así desde determinados regímenes políticos. Lo que suele ser frecuente es la defensa de un nacionalismo étnico más que político. Es decir, se tienden a enfatizar las tradiciones culturales, el territorio, la lengua y la religión, como elementos estructurales. Los valores étnicos del grupo o comunidad dominante prevalecen sobre los principios y derechos civiles y políticos en la organización de la nación. Elie Kedourie reflexionaba sobre la inconsistencia de estos ingredientes étnicos de las identidades nacionales: raza, lengua, religión, territorio y pasado histórico. Defendía que era la voluntad de los pueblos y de los grupos humanos los que libremente se constituían como nación. ¹¹ Para Benedict Anderson las naciones son «comunidades imaginadas» sólo existentes en la mente de sus habitantes y con un fuerte sentimiento comunitario. ¹² De manera análoga Eric Hobsbawm y Terence Ranger demostraron cómo creencias, ritos y prácticas nacionales consideradas centenarias, han sido creadas en épocas muy recientes. ¹³

⁷ Zigmund Bauman, *Identidad* (Madrid: Losada, 2005), 32.

⁸ Bauman, *Identidad*, 117.

⁹ Miguel Beas y Manuel Díaz, «Las imágenes del “otro” como objeto de análisis dentro de las Ciencias Sociales y en la imagología comparada», *Revista de Ciencias de la Educación* 188 (2001): 463–474.

¹⁰ Jean Roger, *Psicología de los pueblos: cómo son los franceses, alemanes, rusos, etc., de hoy* (Madrid: Rialp, 1963).

¹¹ Elie Kedourie, *El nacionalismo* (Madrid: CEC, 1985).

¹² Benedict Anderson, *Imagined Communities* (Londres: Verso, 1983). (trad. esp., *Comunidades imaginadas*, México: FCE, 1993).

¹³ Hobsbawm y Ranger, *La invención de la tradición*.

Se trata de un nacionalismo banal, en palabras de Michael Billig que cultiva una identidad familiar, antigua y protectora.¹⁴

Anthony Smith, uno de los fundadores del campo del nacionalismo, consideraba que las naciones modernas han sido construidas a partir de una serie de rasgos étnicos como la elección de un nombre colectivo, construcción de mitos fundacionales, héroes, mitos, fiestas, símbolos o la religión.¹⁵ Estos rasgos constituirán el eje sobre el que se vertebra el análisis en esta investigación.

El resurgir de los nacionalismos, generalizando, se produjo a lo largo del siglo XIX, pero eclosionó de manera más notoria a finales de dicho siglo y principios del XX e implicó un florecimiento de sus símbolos. La rivalidad entre naciones fue un caldo de cultivo idóneo para la prosperidad de unos imaginarios colectivos que tenían como manifestación externa los símbolos nacionales, viendo en ellos la encarnación de las comunidades políticas, culturales y, en definitiva, de la patria. Álvarez Junco define la nación como un

conjunto de seres humanos entre los que domina la conciencia de poseer ciertos rasgos culturales comunes (es decir, de ser un «pueblo» o grupo étnico), y que se halla asentado desde hace tiempo en un determinado territorio, sobre el que cree poseer derechos y desea establecer una estructura política autónoma.¹⁶

Sin embargo, cuando en lugar de priorizar a las personas se prioriza al grupo, a su cultura y a su asentamiento territorial sobre la estructura política, se enfatiza un nacionalismo étnico y ahí encajan los símbolos, como nexos de unión de los pueblos.

Desde su origen, los héroes, mitos, fiestas y símbolos, elementos que vamos a analizar en la *Enciclopedia Álvarez*, tienen un claro fin: desarrollar y asentar un sentimiento nacionalista. La identidad nacional

¹⁴ Michael Billig, *Banal Nationalism* (Londres: Sage, 1995). (trad. esp. *Nacionalismo banal*, Madrid: Capitán Swing, 2014).

¹⁵ Anthony Smith fue uno de los fundadores del campo de investigación del nacionalismo. Tan sólo destacamos dos de sus obras. Anthony Smith, *La identidad nacional* (Madrid: Trama, 1997) y *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo* (Madrid: Istmo, 2000).

¹⁶ José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016), 46.

está fraccionada y percibida por diferentes sujetos, de distintas regiones, de diversos grupos socioculturales y de múltiples espacios y contextos. Sin embargo, esa pluralidad de sujetos, se agrupan en torno a los símbolos patrios porque los grupos humanos solemos sentirnos más reconfortados y seguros cuando actuamos en un marco de referencia común. Existe una larga lista de símbolos y emblemas nacionales como lugares, monumentos, fiestas, personajes, jefes de Estado, mártires de la patria, etc.; sin embargo, solemos dar la primacía a las banderas, escudos e himnos, otorgándoles un carácter casi sagrado tributándoles un culto religioso. Lo mismo que sucede en la construcción de las naciones, existe un desmedido interés en legitimar los símbolos otorgándoles la mayor antigüedad posible.¹⁷ Los símbolos son nexos de unión de los pueblos y por eso se utilizan aquellos que han sido emblemas representativos a lo largo de la historia.

Los símbolos son considerados relevantes porque se les relaciona con el origen, desarrollo y difusión de los nacionalismos. Constituyen un elemento esencial del lenguaje de las identidades nacionales. Como ha afirmado Manuel García Pelayo, los símbolos forman parte de los procesos de integración nacionales y de diferenciación de otros países.¹⁸ Los procesos de desarrollo nacional no están cerrados, al contrario, están en permanente evolución, son dinámicos por lo que los símbolos deben reinventarse, actualizarse y ser asumidos constantemente por el contexto sociocultural.¹⁹ Como afirma Hobsbawm, «las naciones no hacen a los estados y a los nacionalismos, sino al revés».²⁰ En otras palabras, las identidades nacionales no están establecidas, sino que se nutren continuamente de una serie de elementos como la lengua, la historia, las costumbres, los ritos, las fiestas, los símbolos o la religión.

Durante la época franquista, el nacionalcatolicismo dio forma a la idea de una España tradicional, eterna, inmóvil, católica e imperial e intentó

¹⁷ Stefan Berger y Christoph Conrad, *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015).

¹⁸ Manuel García-Pelayo, «Mitos y símbolos políticos», en *Obras completas* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991), 907-1031.

¹⁹ Gabriella Elgenius, *Symbols of the Nations and Nationalism. Celebrating Nationhood* (Londres: Palgrave Macmillan, 2011).

²⁰ Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismos desde 1780* (Barcelona: Crítica, 1992), 10.

implantarla en los centros escolares, mediante un control férreo de los libros de texto y uniformando ideológicamente a la población.

La política de renacionalización autoritaria a través del Estado tenía el propósito de uniformizar cultural e ideológicamente a la población y combatir el arraigo social de la anti-España [...]. La pieza más conocida de ese programa renacionalizador fue la difusión de una visión de la Historia de España desde el prisma nacionalcatólico, con glorificación de mitos y valores.²¹

Analizaremos en la *Enciclopedia Álvarez*, sin duda el libro de texto de mayor difusión en la enseñanza primaria durante el franquismo, aquellos elementos políticos y religiosos que hemos expresado anteriormente, y que se consideran como estructurantes de un nacionalismo más que étnico, esencialista, con la finalidad de comprender y explicar una parte del pasado reciente de la historia de la educación en España.

Como mantiene Henry Kamen, refiriéndose a España, las naciones se crean y evolucionan, no tienen unas raíces atemporales y se construyen en torno a unos pilares históricos que se consideran totalmente verdaderos y no distorsionados como la resistencia de Numancia, Pelayo, Santiago, la Reconquista, el Cid Campeador, los Reyes Católicos, el papel de la lengua, don Juan de Austria, Felipe II, etc., por citar tan solo algunos ejemplos entre los múltiples que selecciona e interpreta el hispanista.²² La confusión entre ficción, ilusiones, leyendas y los mitos creados con fines políticos con objeto de crear una idea de nación, por una parte, y las verdades históricas, por otra, ha sido una constante en los libros de texto que pretenden fundamentar el nacionalismo.

Los manuales de Historia influyen en el imaginario individual del alumno, así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales. Pueden contribuir a estigmatizar

²¹ Xosé M. Nuñez Seixas, *Suspiros de España. El nacionalismo español 1808-2018* (Barcelona: Crítica, 2018), 69-70.

²² Henry Kamen, *La invención de España. Leyendas e ilusiones que han construido la realidad española* (Barcelona: Espasa, 2020).

una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o grupo social.²³

Pero no sólo los libros de Historia, sino también el bagaje cultural que contiene el currículum escolar transmitido por los libros de texto, forman parte de la tradición y selección cultural étnica que transmiten las sociedades.

LOS MANUALES ESCOLARES FRANQUISTAS COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN NACIONALISTA

La denominada primera generación de manuales escolares en España abarca desde el siglo XIX hasta la década de 1960, época en la que se operaron importantes cambios en la economía, sociedad y en la organización y en el currículum escolar. Hasta entonces, persisten unos libros de texto concebidos como instrumentos al servicio de la homogeneización del sistema educativo.²⁴ La Guerra Civil española (1936-1939) dio paso a un largo período franquista que terminó en 1975 con la muerte del dictador. Desde un primer momento, es decir, durante el período bélico, se impuso un férreo control ideológico político y religioso a los manuales escolares que en su mayor parte eran reproducciones de textos escritos incluso antes de 1930.

El franquismo de la primera época (1936-1945) se caracteriza por ser antidemócrata, antiliberal y antisocial en el ámbito político, y en el religioso se identifica por la defensa de un catolicismo integrista y muy tradicional. Esta exaltación ideológica, patriótica y religiosa servirá de guía tanto para la destrucción de los libros de texto que no se ajusten al orden impuesto, como para establecer una censura previa en los libros de nueva edición.²⁵

²³ José Ignacio Ortega Cervigón y Juan Esteban Rodríguez Garrido, «Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 204.

²⁴ Agustín Escolano, «Introducción», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 20.

²⁵ Orden de 4 de septiembre de 1936, Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional, 10 de septiembre de 1936, no.19.

La implantación del libro de texto único en España, fue efímera. Por Orden de 11 de abril de 1938 del Ministerio de Educación Nacional, en su artículo primero, se encarga al Instituto de España la redacción y edición de textos destinados a la enseñanza primaria «que serán impuestos por el Estado con carácter obligatorio, así para la enseñanza pública como para la privada».²⁶ Muy poco tiempo más tarde, se publica otra Orden²⁷ por la que se autoriza la venta y uso de determinados libros de texto, previamente censurados, para no causar graves daños a la industria editorial. Por tanto, en España, el franquismo no instauró el libro de texto único, pero implantó la censura previa²⁸ que, con ciertas modificaciones, se ha mantenido oficialmente en el tiempo hasta el principio de este siglo XXI.²⁹ Lo que es indudable es que se impuso un control ideológico en los libros de texto de enseñanza primaria y secundaria junto con la uniformidad de contenidos.³⁰

En la segunda fase (1945-1957) predomina un nacionalcatolicismo caracterizado por una democracia orgánica basada en tres instituciones consideradas naturales: familia, municipio y sindicato. En todo este periodo de dos décadas existió la censura previa y se publicaron en el *Boletín Oficial del Estado* las relaciones de libros autorizados para la enseñanza primaria y secundaria. Los libros de texto se ajustaron a las reformas educativas del periodo franquista (1945 y 1965) y a los *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria* de 1953 que tendrán su continuidad en la publicación de otros *Cuestionarios* en 1965.³¹

²⁶ BOE de 15 de abril de 1938.

²⁷ Orden de 28 de junio de 1938, BOE de 5 de julio de 1938.

²⁸ Orden de 20 de octubre de 1939 (BOE de 5 de noviembre de 1939).

²⁹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).

³⁰ Todo este proceso de control ideológico ha sido minuciosamente investigado por el profesor Manuel de Puellas, «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 49-72.

³¹ Ministerio de Educación Nacional, *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria* (Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953). Ministerio de Educación y Ciencia, *Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria* (Madrid: Magisterio Español, 1965).

Hemos decidido centrarnos en el análisis de una sola enciclopedia porque este modelo de libro de texto, que se expande en España durante la primera mitad del siglo XX, tuvo un gran auge durante las décadas de 1940 y 1950 debido a razones económicas (el compendio de los conocimientos en un solo libro abarata su adquisición) y didácticas (predominio de una enseñanza memorística, basada en preguntas y en respuestas y escasa sistematización de la enseñanza primaria).

A mediados de la década de los sesenta, se impuso en España, de manera definitiva, la edición de manuales especializados por materias. A pesar de que se utilizaron enciclopedias de diversas editoriales como Dalmau, Hijos de Santiago Rodríguez, Hernando, Luis Vives, o Editorial Salvatella, la que sin duda tuvo el mayor éxito comercial fue la de la editorial Miñón de Valladolid, la *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica*, ajustada al *Cuestionario* oficial: «se llegaron a vender más de treinta millones de ejemplares y llegó a copar el 80% del mercado de enciclopedias y libros» de enseñanza primaria.³²

Esta enciclopedia se conoce popularmente como *Enciclopedia Álvarez* por ser su autor Antonio Álvarez Pérez, quien ejerció también como editor, ilustrador y calígrafo. Es una *Enciclopedia* que, si bien incluye las innovaciones escolares de la década de los cincuenta, mantiene las prácticas pedagógicas tradicionales. Como novedad, Álvarez utiliza un lenguaje narrativo sencillo, adaptado al alumnado, generalizando el uso del dibujo esquemático y combinando equilibradamente lecturas, textos sistematizados y ejercicios.

Como señala Escolano,

Intuitiva por la ilustración y el método, sintética por su carácter básico y sistemático y práctica por sus recursos, la *Enciclopedia Álvarez* estaba abocada a prender en amplios sectores del magisterio, que vieron en ella el texto a su medida. Una inteligente estrategia comercial, que incluía precios competitivos, reforzó y amplificó su difusión.³³

³² Mauricio Santos Arrabal, «El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares», en *Ciudadánías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, ed. Miguel Beas (Sevilla: Diada Editora, 2013), 11-29.

³³ Escolano, «Introducción», 293.

Estas son las razones por las cuales nos hemos centrado en su análisis, además de que refleja perfectamente el modelo de enseñanza que se impartía en las escuelas de las dos décadas objeto de nuestro estudio.

La *Enciclopedia* está compuesta por tres volúmenes que se corresponden con los tres grados de formación para la enseñanza primaria. Constan de 285, 481 y 636 páginas, respectivamente, y cada volumen está dividido en dos cursos; es decir, un libro servía para dos años. Está estructurada en cuatro bloques principales. El primero de ellos hace alusión a la formación católica, donde se incluyen Religión, Historia Sagrada y Evangelios; el segundo bloque hace referencia a las materias instrumentales: Lengua Española, Aritmética y Geometría. Un tercer bloque, abarca Geografía, Historia de España y Ciencias de la Naturaleza; y el cuarto se centra en la Formación Político-Social (niños), Lecciones Conmemorativas, Formación Familiar y Social, Higiene, Formación Política (niñas) y Conmemoraciones Escolares. Se puede observar el gran peso que tiene la formación política, diferente para niños y para niñas, así como la formación religiosa. En el libro de Primer Grado se añade la lección de Circulación y, en el de Segundo Grado, Dibujo y Trabajos manuales. Cada lección se articula en lecturas, nociones, ejercicios y una serie de cuestiones para comprobar lo que se ha aprendido. Aunque predominan los dibujos, también aparece alguna que otra fotografía de ciudades.

METODOLOGÍA

Anteriormente, hemos mostrado qué se entiende por identidad nacional esencialista y cuáles serían aquellos elementos que la caracterizan. Posteriormente, hemos argumentado el interés del régimen franquista por controlar y supervisar los libros de texto fracasando en la implantación de un libro de texto único, pero imponiendo una doble censura previa política y religiosa. En este contexto, tuvieron un papel muy relevante en la enseñanza primaria las enciclopedias y, sobre todas, la *Enciclopedia Álvarez*.

Se ha procedido a la lectura de los tres volúmenes seleccionando aquellos indicadores vinculados con los objetivos iniciales y con la identidad nacional esencialista en la época franquista: los héroes nacionales, mitos, fiestas y símbolos y la religión.

El análisis tanto textual como icónico lo hemos dividido en dos ejes temáticos, elegidos principalmente porque forman parte de las características de un nacionalismo étnico que, en el período histórico en el que nos centramos, y en la fuente primaria elegida, tiene un marcado carácter esencialista.

1. Formación política: héroes, mitos, fiestas y símbolos.
2. Formación religiosa

Posteriormente, hemos expuesto las conclusiones relacionando los objetivos, el marco teórico y la interpretación de las fuentes.

ANTONIO ÁLVAREZ PÉREZ, *ENCICLOPEDIA INTUITIVA-SINTÉTICA-PRÁCTICA* (VALLADOLID: MIÑÓN, 1964). PRIMER GRADO. 138 EDICIÓN

Formación política: héroes, mitos, fiestas y símbolos

Aunque el libro está estructurado en materias específicas relacionadas con la formación política, sin embargo, a lo largo del mismo existen numerosas imágenes y alusiones a estereotipos, líderes y hechos de especial relevancia histórica, así como a símbolos nacionales que de alguna forma son considerados como pilares del patriotismo nacional porque encarnan las virtudes que se quieren inculcar entre el alumnado. Así, por ejemplo, aparecen personajes que han destacado por ser líderes militares y políticos (Felipe II, p. 78; Pelayo y El Cid, p. 199; Fernando III y Jaime I, p. 200; Reyes Católicos y la Rendición de Granada, p. 204; el sitio de Zaragoza, p. 194; Agustina de Aragón, 217; Guzmán el Bueno, p. 219). Conquistadores (Cristóbal Colón, p. 205; Hernán Cortés, p. 209). Otros están relacionados con la literatura (El Quijote y Santa Teresa, p. 81) y con estereotipos (torero, p. 57). También se menciona a personajes ilustres nacidos en suelo peninsular, pero que vivieron antes de que se constituyera la nación española, siendo considerados mitos hispanos (Viriato, p. 188; Séneca, Quintiliano, Trajano, Adriano y Teodosio, p. 191). Destacan los símbolos patrios (bandera Nacional, bandera de Falange, bandera Tradicionalista, p. 255; el yugo y las flechas, pp. 204 y 256; escudo nacional e himnos y cantos nacionales, como el «Cara al Sol» y el himno de la Legión, p. 257; Dios, Patria, Rey, p. 258; el símbolo

franquista del Víctor, p. 2175). En cuanto a la simbología religiosa, se manifiesta en las materias de Historia Sagrada o Religión, pero también se alude a otros santos en diversos lugares (Santo Domingo de Guzmán, p. 260; el apóstol Santiago, p.193). Las fiestas están relacionadas con aspectos religiosos y políticos, y tienen como finalidad la celebración de algún evento o hecho considerado como seña de identidad española (12 de octubre, día de la Hispanidad, p. 264; 20 de noviembre, día del Dolor, se conmemora la muerte de José Antonio Primo de Rivera, p. 265; 8 de diciembre, día de la Madre, p. 265; 2 de mayo, día de la Independencia, se festeja «la rebelión del pueblo madrileño contra los invasores franceses», p. 266).

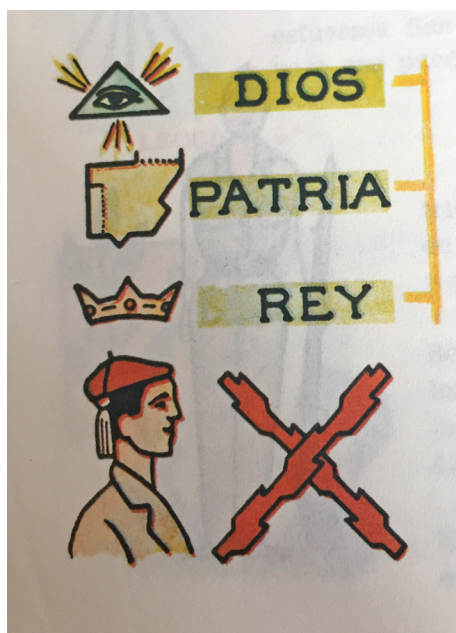


Imagen 1. Principios del Nacionalcatolicismo (p. 258).

No es de extrañar que se elija una imagen con el lema carlista «Dios, Patria, Rey» porque este movimiento político español es tradicionalista, deriva del absolutismo español y defiende a ultranza las raíces históricas del catolicismo en España. Los líderes militares y políticos que se mencionan, los literatos, los personajes ilustres y los símbolos patrios entre los que destacan los más representativos como las banderas,

escudos e himnos, los personajes religiosos (en este caso no importa que algunos no sean españoles porque se consideraba que los principios que encarnaban debían asumirse por el patriotismo nacional) y las fiestas constituyen el núcleo duro del nacionalismo esencialista español.

Formación religiosa

Uno de los pilares del nacionalcatolicismo es la formación religiosa que incluye las materias de Historia Sagrada, los Evangelios y la Religión. También existe un apartado especial para las Conmemoraciones escolares donde se recuerdan fiestas religiosas (DOMUND, p. 276; San José de Calasanz, p. 277; San Juan Bosco, p. 279; Corpus Christi, p. 281). Todas están presentes a lo largo del libro, independientemente de que se trate de materias específicas. La formación religiosa se pretende inculcar a través de imágenes, lecturas, nociones, ejercicios y pruebas de conocimiento diferenciadas en distintos tipos de letras, resaltando en negrita los pensamientos éticos y morales («Si quieres ir al cielo, obedece a la Iglesia», p. 33; «En nuestras oraciones, pidamos en primer lugar cosas santas; todo lo demás se nos dará por añadidura», p. 20; «Aprendamos de Jesús y de José a sufrir y a perdonar», p. 17). En la materia Evangelios, incluye reflexiones sobre todo el año litúrgico, terminando con una alusión moral o una deliberación religiosa (IV domingo de Epifanía «No temamos a nada ni a nadie si Jesús está con nosotros», p. 40).

La primera parte de los tres grados de la *Enciclopedia* está dedicada a la formación religiosa católica considerada como uno de los pilares del nacionalcatolicismo. Se transmite la idea de que sólo existe una religión verdadera, la católica. Quienes no la comparten son considerados infieles que hay que rescatar evangelizándolos para convertirlos a la única fe verdadera, o herejes por haberse salido del camino correcto. Todos ellos se consideran enemigos del orden político-religioso establecido y constituyen un colectivo que no forma parte de la identidad nacional esencialista. Los otros, los diferentes, no tienen cabida en la unidad nacional. Se expresan también las ideas de un Dios guardián de su pueblo, de la preponderancia del bien espiritual sobre el material, de los valores religiosos sobre los civiles y de la superioridad de un pueblo protegido por la divinidad.

ANTONIO ÁLVAREZ PÉREZ, *ENCICLOPEDIA INTUITIVA-SINTÉTICA-PRÁCTICA* (VALLADOLID: MIÑÓN, 1962). SEGUNDO GRADO. 81 EDICIÓN

Como hemos comentado con anterioridad, este segundo volumen añade las materias de Religión y Dibujos y trabajos manuales.

El Segundo Grado de la *Enciclopedia* se basa en el Primero y desarrolla sus contenidos, al igual que el Tercer Grado parte del Segundo ampliándolo considerablemente. Tanto el Segundo Grado como el Primer Grado son prácticamente iguales en cuanto a los contenidos, pero éstos se presentan más desarrollados, es decir, son un refuerzo. Con respecto a su estructura, se compone de lecturas con una enseñanza moral, al final de cada una de ellas, y ejercicios. El lenguaje que se emplea, debido a las edades a las que está destinado, es más complejo que en el Primer Grado, pero el mensaje que se quiere transmitir es el mismo. Se reduce la iconografía, y la que se muestra repite la del Primer Grado, como podemos apreciar en sendas imágenes.



Imagen 2. Desarrollo cíclico del currículo (Primer Grado, p. 54).



Imagen 3. Desarrollo cíclico del currículo (Segundo Grado, p. 105).

Formación política: héroes, mitos, fiestas y símbolos

Al igual que en el anterior volumen, aunque el libro esté estructurado en materias específicas, el mensaje que se quiere transmitir, basado en los valores del nacionalcatolicismo, está presente a lo largo de todas sus páginas, haciéndose patente a través de personajes que son considerados líderes militares, políticos o religiosos (Viriato, p. 332; apóstol Santiago, p. 337; Trajano, Adriano, Teodosio, p. 335; Leovigildo, p. 338; D. Rodrigo, Recaredo, p. 340; Pelayo, El Cid, p. 348; Alfonso VIII; Fernando III, p. 353; Reyes católicos, pp. 356-357; El Gran Capitán, p. 358; Carlos I, p. 363, Cardenal Cisneros, p. 365; Duque de Alba, p. 367; Primo de Rivera, Franco, Calvo Sotelo, pp. 382-383), o marinos y conquistadores (Magallanes, Cristóbal Colón, Vasco de Gama, Bartolomé Díaz, p. 323; Juan Sebastián Elcano, p. 324). Otros están relacionados con personajes de la literatura (Calderón de la Barca, p. 111; Lope de Vega, p. 120; Jorge Manrique, p. 128; Samaniego, p. 130; Santa Teresa y San Juan de la Cruz, p. 371) o la pintura (Velázquez y Murillo, p. 371). Sin duda, se trata de destacados personajes que están directamente relacionados tanto con la política, como se manifiesta a través de los retratos de reyes, como con la religión por sus pinturas de santos y santas. Se incide sobre la simbología del régimen patriótico (Dios-Patria-Rey, boina carlista y emblema, p. 377). La promulgación de la Constitución española en 1812 no estuvo bien vista por el régimen franquista, pues habían triunfado en la guerra los liberales que, según se decía, estaban influenciados por los franceses («mientras unos españoles morían en los campos de batalla defendiendo a su Dios, a su Patria y a su Rey, otros formaban en Cádiz unas Cortes a estilo francés y aprobaban un reglamento llamado Constitución, al cual tendría que someterse el rey cuando volviera, si quería gobernar» (p. 377). Otras referencias serían: España antes de 1936, p. 382; el alzamiento militar, p. 385; el yugo y las flechas, p. 387; la exaltación de Franco con un poema, p. 389; el escudo nacional y las banderas, pp. 440-441; los himnos y cantos nacionales, pp. 442-445; y los gritos de España Una, Grande y Libre, ¡Arriba España! y ¡Presente!, pp. 446-447).

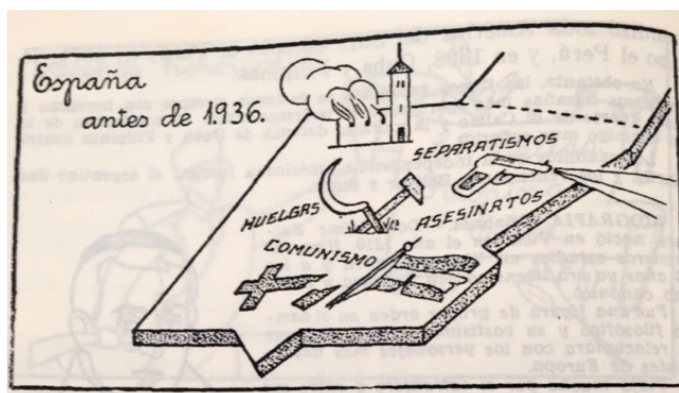


Imagen 4. Estereotipo republicano (p. 382).

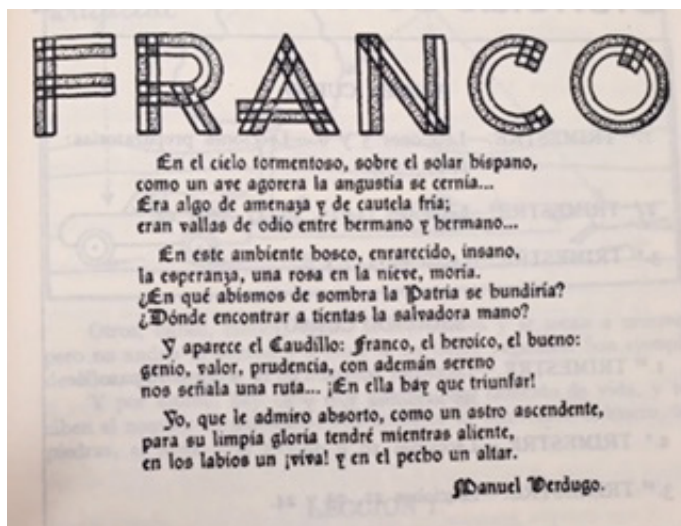


Imagen 5. Día del Caudillo. (p. 389).

La materia de Lecciones Conmemorativas está relacionada con las fiestas, siempre de origen político y religioso (Día del caudillo, Día del dolor, Día de la Fe, Día de la madre, pp. 452-456). La formación política está diferenciada por sexos; todo lo comentado hasta el momento pertenece a la parcela de los hombres.

Como hemos dicho anteriormente, el Segundo Grado amplía la lista de héroes, mitos, fiestas y símbolos persistiendo el mismo trasfondo

nacional-católico esencialista. La idea de una nación triunfante, siempre viva, unida por unos sólidos principios incuestionables, con un pasado glorioso y con un caudillo que encarna los valores más genuinos de la identidad nacional esencialista y que, todavía en vida, es héroe, genio, bueno, valiente y conduce a «su» pueblo por el camino del triunfo y de la paz. En contraposición, la otra España está representada por una serie de estigmas, tópicos y estereotipos que pervivieron durante todo el franquismo y que, aún en democracia, es muy difícil de desarraigar. Se considera al otro, a quienes no comparten el nacionalcatolicismo, como enemigos de la patria, porque engendran odio, violencia; se les identifica a todos como comunistas, huelguistas contrarios a la prosperidad nacional, separatistas, sin admitir la diferencia y se les considera opuestos a la unidad esencialista, asesinos, contrarios a la religión católica, sometidos y al servicio de una potencia externa como era la comunista URSS.

Formación religiosa

La formación religiosa no solo se quiere inculcar a través de las materias de Religión, Historia Sagrada y Evangelios, sino que está presente en el resto de ellas. En relación a la nueva materia de Religión, la enseñanza es catequética y, por tanto, memorística, pues todas las actividades que se proponen son copiar dos o tres veces determinados textos, aprenderlos y recitarlos. La formación religiosa que se quiere transmitir se hace por medio del aprendizaje de las oraciones que se supone que todas las personas católicas deben saber (mandamientos, p. 28; sacramentos, p. 30; las obras de misericordia, p. 34; partes de la santa misa, p. 36), o de frases tales como «Los que en pleno siglo XX no admiten la existencia de Dios son más salvajes que los hombres primitivos» (p. 330). También existe un apartado al final del libro dedicado a las Conmemoraciones escolares; se trata de fechas importantes para los cristianos, es decir, fiestas religiosas que forman parte también de la identidad nacional (Exaltación de la cruz, Día del Papa, Fiesta de todos los santos, Día de los difuntos, Cristo Rey, Fiesta del Sagrado Corazón, pp. 472-481). Al igual que en el libro de Primer Grado, en la materia de Evangelios se enseña todo el año litúrgico y finaliza con una moraleja (XXI domingo de Pentecostés: «si nosotros no perdonamos, Dios tampoco nos perdonará», p. 100).

Existe un evidente interés en mostrar la religión no como una vivencia personal, sino como una cuestión de Estado, como algo que hay que vivirlo en colectividad porque forma parte de la esencia del ser español. De ahí la importancia que se le pretende dar a los actos de culto, a la liturgia y a las manifestaciones religiosas con especial repercusión socio-cultural como son las fiestas o las conmemoraciones

ANTONIO ÁLVAREZ PÉREZ, *ENCICLOPEDIA INTUITIVA-SINTÉTICA-PRÁCTICA* (VALLADOLID: MIÑÓN, 1964). TERCER GRADO. 108 EDICIÓN

En relación con el tercer volumen, la diferencia con los anteriores es que está más dotado de contenido en todas las materias; existe un notable aumento de las lecciones y lecturas. Tal y como se apunta en la contraportada, se trata de un manual de perfeccionamiento. Se suprimen las materias de Religión y Trabajos manuales y se incluye la de Formación familiar y Social.

Formación política: héroes, mitos, fiestas y símbolos

La unión indisoluble de política y religión aparecerá a lo largo de todo el manual reflejándose a través de lecturas, ejercicios e imágenes relacionadas con la religión católica (Biblia, p. 9; emblema de acción católica, p. 71, Santa Teresa, p. 128). Así mismo, este tipo de formación se transmite a través de personajes ilustres, maestros de la literatura (Lope de Vega, p. 50; Leopoldo Díaz, p. 90; Jacinto Benavente, p. 91; Ramón de Campoamor, p. 94; Vicente Medina, p. 98; Calderón de la Barca, p. 114; Machado, p. 133; Doña Cecilia Böhl de Fáber, p. 141; Quevedo, p. 151; El Quijote, p. 102; Cervantes, p. 105). También por medio de lecturas e imágenes acerca de conquistadores, reyes y símbolos del franquismo (El Cid, p. 108; Alfonso X, p. 109; apóstol Santiago, p. 415; Recaredo, p. 419; Colón, p. 450; Carlos primero, p. 456; Calvo Sotelo, p. 487; alzamiento nacional, p. 487, texto e imagen; General Moscardó, p. 490; Primo de Rivera, p. 491), o de títulos tales como «El amor a España y la convivencia nacional» (p. 603).



Imagen 6. Carlos I. Defensor de la ortodoxia católica (p. 556).

La imagen de Carlos I de España con yelmo acompañada de la leyenda «Carlos I; campeón de la espada y de la Cruz», es totalmente representativa del mensaje que desea transmitirse. La Cruz y la espada forman parte de la identidad nacionalista y se sintetizan en este personaje. Por una parte, vencedor ante Francisco I, uno de sus grandes enemigos externos. Por otra, se señalan las victorias frente a los infieles, los turcos y los moros de Túnez, tal y como se les denomina en el texto. Se le presenta también como vencedor de los enemigos de la ortodoxia católica, los protestantes. Finalmente, se refugia en el monasterio de Yuste para prepararse para la vida eterna. El emperador Carlos I se exhibe como héroe y símbolo de la grandeza de España.

La relación de personajes históricos seleccionados en la *Enciclopedia*, muestra, por una parte, su vinculación con una idea de España imperial, con un canon literario que no presenta fisuras con la ideología nacional-católica. Por otra, se incluyen personajes que ocupan un nuevo espacio diseñado por la ideología de los vencedores apareciendo como una continuidad, como una prolongación histórica de los grandes mitos españoles: Calvo Sotelo, el General Moscardó, José Antonio y el mismo

Caudillo, el general de todos los ejércitos, el Generalísimo. Es una clara demostración de cómo la historia se ha utilizado en algunos momentos al servicio del poder y del orden establecidos. Como ha señalado Tomás Pérez, una vez más se intenta reconstruir un relato de la nación española en el campo cultural.³⁴

En cuanto a la formación política para niñas, se dirigía principalmente al conocimiento de las formaciones políticas para mujeres (J.O.N.S., la Falange, p. 617), de sus fundadores (Ramiro Ledesma y Onésimo Redondo, pp. 615-616; la Sección femenina, p. 624, y Pilar Primo de Rivera que la dirigió desde su nacimiento hasta que se disolvió tras la muerte de Franco, p. 625). Con respecto a las fiestas, aparecen las mismas que en los anteriores volúmenes (Día del caudillo; Día de la hispanidad, p. 604; 20 de noviembre, día del dolor, p. 605). Los estereotipos culturales son mostrados por medio de dibujos (torero, p. 152; paella valenciana, p. 345). Por primera vez en todos los tomos de la *Enciclopedia* aparece, en la materia de Formación político social destinada a niños, el concepto de autoridad, reflejado a través de la figura del padre, del maestro y del jefe del taller (p. 597).

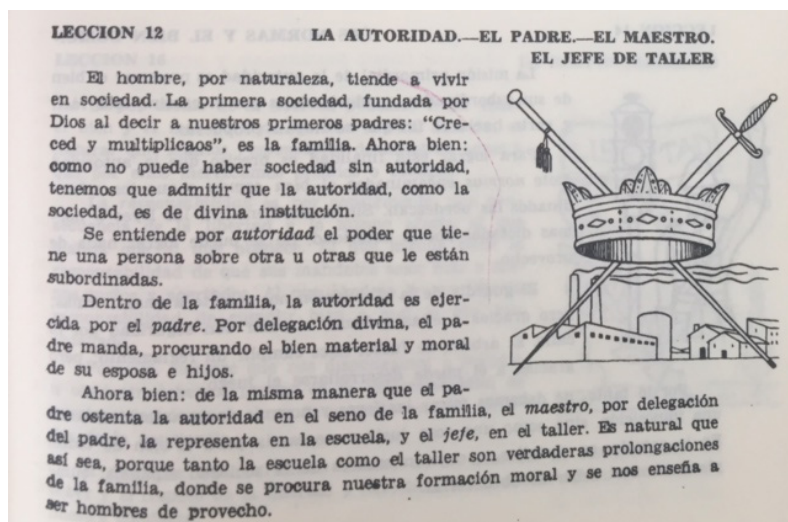


Imagen 7. Concepto de autoridad diferenciada por sexos (p. 597).

³⁴ Tomás Pérez Vejo, *España imaginada: historia de la invención de una nación* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015).

En un contexto machista, como lo fue el período franquista, no resulta extraño que la autoridad familiar, «de divina institución», la ejerciera el padre, también denominado cabeza de familia, subrayándose así el papel secundario y servil de las mujeres e igualmente presentando a los hombres como la parte más noble del cuerpo humano, la cabeza. Los modelos de conducta, los personajes referentes de la Sección Femenina, se encarnarán en Isabel la Católica y en santa Teresa de Jesús: la primera, por su papel en la unidad nacional y en la lucha contra los infieles y la segunda, por su relevancia en el misticismo, en la vida espiritual española y en la literatura. A las dos se las muestra como figuras universales.

Formación religiosa

Al igual que en los anteriores volúmenes analizados, la formación religiosa está presente en todo el manual, no solo en las materias específicas de Historia Sagrada y Evangelios. En la primera de ellas, se hace alusión principalmente al Antiguo y el Nuevo Testamento, sobre todo, al primero (el crimen de Caín, p. 43; el diluvio universal, p. 46; las plagas de Egipto, p. 51). En cuanto a los Evangelios, estos son explicados por medio de un pequeño resumen acompañado por una imagen que lo completa y añadiendo una moraleja (VIII domingo de Pentecostés: «Cumplamos estos dos grandes mandamientos para poder ir al Cielo», p. 85). También existe otro apartado dedicado a Conmemoraciones escolares donde fundamentalmente se hace referencia a festividades de tipo religioso (exaltación de la Cruz, p. 626; Cristo Rey, p. 627; día del seminario, p. 632; Semana Santa, p. 633; día del papa, p. 635), siendo escasas las relativas a la educación (día de la información, p. 629; fiesta del libro, p. 633).

Los libros de primer y segundo grado presentan más similitudes en cuanto a las lecciones e imágenes; prácticamente son las mismas, aunque más desarrolladas. Lógicamente, el manual de tercer grado es más amplio en cuanto a los contenidos; la proporción entre imagen y texto está descompensada a favor del primero, y existe un predominio de contenidos de tipo memorístico. Se transmite así la idea de que el libro de texto divulga la única ciencia, la verdadera, que ha de ser aprendida y reproducida y no como algo que hay que interpretar y comprender. Esta manera de concebir la enseñanza afecta a todas las materias. En consecuencia, la historia

es vista como una descripción de los hechos más que como una interpretación y comprensión de los mismos. Por esta razón, se presenta como algo incuestionable, como una exposición de lo que realmente ha sucedido, como la verdadera historia. Además, se instrumentaliza el conocimiento al servicio del nacionalcatolicismo dominante.

CONCLUSIONES

La *Enciclopedia Álvarez*, además de ser el libro de texto más vendido de la época franquista, es un reflejo de la doble censura previa, religiosa y política, a la que tenían que someterse todos los libros de texto. La sintonía entre los manuales escolares y los principios del nacionalcatolicismo debía ser plena. La identidad nacional ha exigido subordinación incondicional a los súbditos, fidelidad exclusiva, correspondiendo al Estado definirla, establecer límites entre sus ciudadanos y los «otros». Cualquier identidad, para ser reconocida, tenía que tener el respaldo de la autoridad del Estado y de la jerarquía eclesiástica, que eran quienes configuraban la identidad nacional. Se trata, por tanto, de una identidad nacional considerada esencialista y que se debía imponer adoctrinando a la ciudadanía.

En la *Enciclopedia Álvarez* se priorizaban los contenidos de tipo ideológico frente a los pedagógicos, con el objetivo de perpetuar los principios patrióticos, morales y religiosos que establecía el régimen dominante. Como sabemos, la escuela ha sido y continúa siendo un lugar de interés tanto para los políticos como para la Iglesia católica; y cuanto menor es la formación del alumnado, más se percibe el interés por adoctrinarlo política y religiosamente.

La identidad nacional desde los años cuarenta hasta mitad de los años sesenta se construye en torno a una serie de elementos característicos como el territorio, en el que se transmite la idea de que habita una población más o menos uniforme desde hace miles de años; el espíritu indomable que prefería ser libre a ser esclavo, como expresan los hitos «gloriosos» que representan Numancia, Sagunto, la batalla de las Navas de Tolosa, la guerra de la Independencia, y otras, peleando contra los invasores; modelos de ciudadanos representados por héroes y mártires como El Cid o Guzmán el Bueno; la grandiosidad de la nación bendecida por Dios y considerada tierra santa, el destino imperial como conquistadora

de otro mundo o la lucha contra los infieles o los protestantes. Se reproduce la idea de que España implantaba el bien allí donde dominaba el mal a través de las universidades, la educación, el idioma o el arte. Más que nación, se expresa la idea de que España ha sido un imperio de conquistadores, que se vanagloria de los tercios victoriosos, y, entre otros atributos, se presentaba como defensora de los valores europeos. Finalmente, los símbolos nacionales como la bandera falangista, el himno, los escudos, los mitos y los personajes religiosos son otros de los rasgos propios que caracterizan una identidad nacionalista que ha permanecido en el tiempo de manera inalterable, de ahí que encaje perfectamente el calificativo de esencialista.

El modelo de identidad nacional que estamos analizando tiene una perspectiva histórica continuista. En cada época, desde que arranca el mitologema religioso o de corte nacional-católico, existen héroes que se destacan por ser la encarnación de unos valores patrios y la sublimación de un modelo nacionalista que sirva de ejemplo para toda la ciudadanía. Estos héroes políticos, militares, religiosos o conquistadores, se transforman en mitos cuya ejemplaridad y grandeza se presentan no sólo como nacionales, sino con un reconocimiento y transcendencia mundial. Se inculca la idea de un nacionalismo asentado en la verdad absoluta y cuyas gestas son un ejemplo para la humanidad y que cuentan con el respaldo de la Iglesia católica y, en definitiva, de Dios.

Con respecto a los libros de texto analizados, consideramos que fueron un instrumento para moldear y encauzar a los niños y niñas en los ideales del nacionalcatolicismo que en el plano político se concretaban en el desarrollo de un nacionalismo esencialista. Utilizando un método repetitivo, una enseñanza memorística, con la creencia de estar en posesión de la única verdad de cada materia, que era la que se recogía en los manuales escolares, y con un marcado interés adoctrinador, se pretendía no tanto formar, sino adoctrinar al alumnado con objeto de que asumiera una identidad nacionalista esencialista en cuya construcción no participaba, asumiéndola de manera pasiva. Para algunos, la vigencia de los criterios en los que se basaba el nacionalismo en la época dictatorial siguen siendo actuales pese al cambio constitucional.³⁵

³⁵ Ana Torres y Jessica Mouzo, «¿Pueden los libros de texto adoctrinar?», *El País* (Madrid), 13 de octubre de 2018.

La convivencia democrática se construye aceptando la diversidad, sobre la libertad y la igualdad. En esta *Enciclopedia*, que refleja el contexto político y religioso de la época, subyace la idea aberrante de un nacionalismo excluyente, que no acepta la diferencia ni la pluralidad; es decir, que margina los valores civiles fundamentales para desarrollar un nacionalismo esencialista.

Nota sobre la autora

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA es Doctora en Pedagogía con Mención Internacional por la Universidad de Granada. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Es miembro del Grupo de Investigación subvencionado por la Junta de Andalucía HUM-580 «Valores emergentes, educación social y políticas educativas». En cuanto a las líneas de investigación, ha centrado su labor investigadora en el estudio de la ciudadanía, las identidades y los recursos educativos. Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos como miembro del equipo investigador, así como en Proyectos de innovación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez Junco, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Álvarez Junco, José. *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 2009.
- Álvarez Pérez, Antonio. *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica*. Valladolid: Miñón, 1962. Edición 81 Segundo Grado.
- Álvarez Pérez, Antonio. *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica*. Valladolid: Miñón, 1964. Edición 108 Tercer Grado.
- Álvarez Pérez, Antonio. *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica*. Valladolid: Miñón, 1964. Edición 138 Primer Grado.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983. (trad. esp., *Comunidades imaginadas*, México: FCE, 1993).
- Bauman, Zigmund. *Identidad*. Madrid: Losada, 2005.
- Beas Miranda, Miguel e Inés Muñoz Galiano. «Identidades ciudadanas múltiples e inclusivas». En *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, editado por Miguel Beas, 51-70. Sevilla: Diada, 2013.

- Beas Miranda, Miguel y Manuel Díaz Castillo. «Las imágenes del “otro” como objeto de análisis dentro de las Ciencias Sociales y en la imagología comparada». *Revista de Ciencias de la Educación* 188 (2001): 463-474.
- Berger, Stefan y Christoph Conrad. *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Basingstoke: Palgrae Macmillan, 2015.
- Billig, Michael. *Banal Nationalism*. Londres: Sage, 1995 (trad. esp. *Nacionalismo banal*, Madrid: Capitán Swing, 2014).
- De Puelles, Manuel. «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática». En *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, dirigido por Agustín Escolano, 49-72. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Del Pozo, María del Mar y Antonio Francisco Canales. «Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea». En *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, editado por Ángeles Barrio, Jorge de Hoyos y Rebeca Saavedra, 233-250. Santander: PUBliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011.
- Elgenius, Gabriella. *Symbols of the Nations and Nationalism. Celebrating Nationhood*. Londres: Palgrave Macmillan, 2011.
- Escolano, Agustín. «Introducción». En *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- García-Pelayo, Manuel. «Mitos y símbolos políticos». En *Obras completas*, 907-1031. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1992.
- Kamen Henry. *La invención de España. Leyendas e ilusiones que han construido la realidad española*. Barcelona: Espasa, 2020.
- Kedourie, Elie. *El nacionalismo*. Madrid: CEC, 1985.
- Ministerio de Educación Nacional. *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria*. Madrid: Magisterio Español, 1965.
- Nuñez Seixas, Xosé M. *Suspiros de España. El nacionalismo español 1808-2018*. Barcelona: Crítica, 2018.
- Ortega Cervigón, José Ignacio y Juan Esteban Rodríguez Garrido. «Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 203-240. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017>

- Pérez Vejo, Tomás. *España imaginada: historia de la invención de una nación*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.
- Roger, Jean. *Psicología de los pueblos: cómo son los franceses, alemanes, rusos, etc., de hoy*. Madrid: Rialp, 1963.
- Santos Arrabal, Mauricio. «El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares». En *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, editado por Miguel Beas, 11-29. Sevilla: Diada Editora, 2013.
- Smith, Anthony. *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997.
- Smith, Anthony. *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*. Madrid: Istmo, 2000.

EL COMPONENTE ECONÓMICO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO CONFIGURADOR DE IDENTIDADES. DE LA NACIÓN PRODUCTIVA A LA NACIÓN DEMOCRÁTICA (ESPAÑA, 1960-1985)^α

*The school economic component as an identity configuring
instrument. From the productive Nation to the democratic
Nation (Spain, 1960-1985)*

Yovana Hernández Laina^β

Fecha de recepción: 30/11/2019 • Fecha de aceptación: 11/03/2020

Resumen. El objetivo de esta investigación es mostrar cómo en España se manifestaron y configuraron las identidades individuales y colectivas a través del discurso económico difundido por los manuales escolares del franquismo desarrollista y la Transición hacia la democracia. Se parte del concepto de identidad entendido como una representación mental compartida, que se viene configurando desde la infancia, así como de la premisa de que tanto las identidades individuales como las colectivas contienen un componente económico. Estas identidades se configuran mediante una socialización que se lleva a cabo a través de procesos de identificación con tipologías de discursos económicos, que van cambiando y adaptándose a los procesos político-económicos y sociales. La muestra de manuales escolares analizados está constituida por treinta ejemplares relacionados con las Ciencias Sociales, de las décadas de los años sesenta, setenta y comienzos de los ochenta del siglo XX. La metodología de estudio es el análisis crítico del discurso (tanto de textos como de imágenes), que se ha

^α Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación «Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el tardofranquismo hasta la Transición». Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: EDU2016-78143-R.

^β Centro de Investigación MANES, Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España. yovanahl@hotmail.com / yhernandez@edu.uned.es  <https://orcid.org/0000-0002-3034-3907>

llevado a cabo a través de una serie de indicadores, usando además el estudio de los contextos para la triangulación de datos. La investigación permite comprobar cómo el componente económico del discurso de los manuales tiene la capacidad de configurar identidades, a través de mecanismos de identificación y pertenencia, condicionados por las estructuras de poder.

Palabras clave: Manuales escolares; Identidades; Desarrollismo franquista; Transición política; Componente económico.

Abstract. *The aim of this study is to show how individual and collective identities were manifested and shaped in Spain through the economic discourse disseminated by the school textbooks during the period of accelerated economic growth (developmentalism) under Franco and during the transition towards democracy. It begins with the concept of identity, understood as a shared mental representation which is shaped starting in childhood, as well as with the premise that both individual and collective identities contain an economic component. These identities are configured by means of a socialization that is carried out through processes of identification with typologies of economic discourses, which change and adapt to political-economic and social contexts. The sample of school textbooks analysed is made up of thirty units pertaining to the Social Sciences, from the sixties, seventies and early eighties of the 20th century. The methodological approach used is the critical analysis of discourse (both texts and images), which has been carried out through a series of indicators, also using the study of contexts for data triangulation. The research allows us to verify how the economic component of the discourse conveyed by the textbooks has the capacity to configure identities, through mechanisms of identification and belonging, that are conditioned by the power structures.*

Keywords: *Textbooks; Identities; Francoist developmentalism; Political transition; Economic component.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo, que resume los resultados de una investigación más amplia sobre el tema,¹ surge del vacío detectado en torno a un análisis riguroso de las potencialidades de la transmisión del contenido económico escolar, y de cómo este tiene la capacidad de influir en los procesos

¹ La fundamentación de este trabajo se encuentra en la Tesis Doctoral de la autora: Yovana Hernández Laina, «Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)» (Tesis doctoral, UNED, 2018).

de configuración de identidades. Por tales motivos, hemos tratado de analizar el componente económico escolar que subyace en los discursos de los manuales y el currículum del franquismo desarrollista² y la Transición³ española, como instrumento capaz de configurar nuevas identidades sociales, individuales y colectivas, asociadas a las raíces del pensamiento político-económico. En concreto, el periodo histórico que contempla este trabajo parte del año 1960 y llega hasta el año 1985. Los motivos de la elección de este periodo se basan precisamente en la importancia de los cambios políticos, económicos y sociales que se producen durante estos años. A su vez, se han establecido subperiodos coincidiendo con las décadas. La primera década contemplada es la de los años sesenta, en la cual se dan grandes cambios en política económica, que parten del Plan de Estabilización de 1959 y los sucesivos Planes de Desarrollo. El diseño de estas medidas económicas, provenientes de las teorías internacionales del desarrollo y la implantación del desarrollismo tecnócrata, producen el despegue económico conocido como «milagro económico español». Por otro lado, la década de los setenta supone el fin de la dictadura y el proceso de transición hacia una joven democracia. Por tanto, consideramos esta etapa como parte decisiva en la historia económica y social de la España del siglo XX. Finalmente, en la primera mitad de la década de los ochenta se constituye el proceso de consolidación democrática, sobre todo a partir del año 1982 cuando por primera vez gana las elecciones el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), y en 1985 se aprueba el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea.

En cuanto al enfoque teórico de este trabajo, partimos de la consideración de que tanto las identidades individuales como las colectivas abarcan un componente económico,⁴ ya que se configuran en base a una

² La fase final de la dictadura franquista (1959-1975) es conocida como segundo franquismo o franquismo desarrollista, durante el cual se produjeron grandes cambios económicos y sociales.

³ Existe un amplio debate sobre la delimitación temporal del periodo de la Transición a la democracia tras la dictadura franquista. El propio colectivo de historiadores no ha consensuado aún un criterio unificador sobre este asunto. Para nuestro estudio hemos delimitado este periodo desde 1975, fecha de la muerte del dictador, hasta 1985, fecha de entrada de España en la Comunidad Económica Europea.

⁴ Kira Mahamud y Yovana Hernández, «Teaching Economics with Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship and the Transition to Democracy (1962-1982)», *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9, no. 1 (2017): 72.

socialización que se lleva a cabo a través de procesos de identificación nacional, internacional, regional y local basados en estatus económicos. De acuerdo con Bruce Longenecker y Kelly Liebengood, la dimensión económica,

shapes and controls the identities of things-that-matter, from whole nations at one end of the spectrum to distinct and diverse individuals at the other end. Quite simply, the current crisis has underscored what many knew already – that economic status is a primary factor in the taxonomy of personal and corporate identity the world over –.⁵

Las escuelas de las sociedades modernas se han materializado como agentes de reproducción social,⁶ y los manuales escolares han sido un seductor instrumento de socialización política para los Estados.⁷ La educación estatal institucional se ha mostrado históricamente como un arma poderosa para los mecanismos del poder, utilizándose como instrumento de unificación y adquisición de conciencia e identidad nacional.⁸ Partimos del concepto de identidad⁹ como una representación mental compartida por un grupo, que no es innata, sino que se va configurando desde la infancia a través de discursos y prácticas sociales¹⁰ y va transformándose conforme se construye. Uno de los mecanismos

⁵ Bruce Longenecker y Kelly Liebengood, *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception* (Michigan: William Eerdmans Publishing Company, 2009), 4.

⁶ Pierre Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social* (México: Siglo Veintiuno, 2011).

⁷ Carolyn P. Boyd, «De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en *Memoria de la guerra y del franquismo*, ed. Santos Juliá (Madrid: Taurus Ediciones, 2006), 80.

⁸ Jacques Bousquet, *Economía política de la educación* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1960), 50.

⁹ Sobre el concepto de identidad consultar: Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu, 1988); Max Weber, *Economía y Sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 1979); Joan-Josep Pujadas Muñoz, *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos* (Madrid: Eudema, 1993); Anthony Giddens, *Modernidad e identidad del yo* (Barcelona, Península, 1995); Leticia Méndez, *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad* (México: UNAM, 1996); Manuel Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Madrid: Alianza, 1998); Carolyn P. Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España. 1875-1975* (Barcelona: Ediciones Pomares Corredor, 2000).

¹⁰ Encarna Atienza Cerezo y Teun A. Van Dijk, «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales», *Revista de Educación* 353 (2010): 70.

de adquisición de estas identidades son los discursos textuales e icónicos contenidos en los manuales escolares, que se conciben como fuente de autoridad y que pueden estar controlados por ideologías subyacentes.¹¹

FUENTES Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La muestra escogida para el estudio está constituida por treinta manuales escolares pertenecientes a la fase desarrollista del franquismo, al periodo de la Transición y a los primeros años del periodo democrático. De este modo, la cronología de análisis de las fuentes comienza en los años sesenta y concluye en la primera mitad de la década de los ochenta, estableciéndose, como indicamos más arriba, una periodización por décadas (sesenta, setenta y ochenta). El análisis parte de esta periodización principal, pero dentro de cada década se establecen también determinados hitos históricos o legislativos relevantes que marcan diferencias sustanciales en los manuales. Así, la década de los sesenta se divide en dos fases delimitadas por la aprobación de los *Cuestionarios Nacionales* de 1965, que establecen una división legislativa con modificación de contenidos para la enseñanza primaria. En la década de los setenta, la muerte de Franco en 1975 y la aprobación de la Constitución en 1978 constituyen dos de esos grandes hitos. El objetivo de establecer esta periodización será descubrir de forma cronológica la evolución de los manuales y marcar diferencias o semejanzas, tanto en el diseño y la programación, como en el discurso y los contenidos.

El rango de edad al que van dirigidos los manuales seleccionados va de los once a los catorce años, ya que es el periodo escolar para el que se prescriben de forma directa los contenidos que pretendemos analizar. Una dificultad que se nos ha planteado a la hora de seleccionar los manuales surge de las modificaciones legislativas que se desarrollaron en el periodo analizado. Así, los manuales seleccionados para la década de los sesenta serían manuales de sexto grado del ciclo de perfeccionamiento de enseñanza primaria, y de séptimo y octavo grado de enseñanza primaria. Estos últimos dos cursos son añadidos con la Ley de Ampliación del Periodo de Escolaridad Obligatoria de

¹¹ Atienza *et al.*, «Identidad social», 67-106.

1964. Con anterioridad a dicha Ley, esos cursos corresponderían al nivel no obligatorio del periodo de iniciación profesional, o al tercer o cuarto grado de bachillerato. Para las décadas de los setenta y ochenta hemos seleccionado manuales de sexto, séptimo y octavo curso de la Educación General Básica (EGB), instaurada por la Ley General de Educación de 1970 (LGE).

La necesidad de analizar aspectos basados en procesos económicos nos hizo recurrir a manuales relacionados con las Ciencias Sociales. De este modo, contemplamos para el análisis los contenidos de Geografía e Historia vinculados a las relaciones económicas, políticas y sociales. Siguiendo a Foucault, creemos que la Historia es un discurso histórico-político,¹² el cual resulta relevante para esta investigación, lo mismo que aquellos contenidos de Geografía que revelan los procesos económicos.¹³ La escasez de manuales específicos de Geografía e Historia en la década de los sesenta hizo necesaria además la inclusión de algunos manuales de lecturas formativas históricas o geográficas, ya que muchas de esas lecturas disponían de contenido económico explícito y relataban los acontecimientos económicos y sociales más relevantes de aquella década. Por el contrario, en las décadas de los setenta y ochenta la enorme proliferación de manuales de Ciencias Sociales, debido al *boom* editorial de aquellos años, descartó la necesidad de recurrir a libros de lectura. De hecho, en los propios manuales se incluyen lecturas complementarias que aportan informaciones relevantes sobre los acontecimientos económicos, políticos y sociales.

¹² Michel Foucault, *Hay que defender la sociedad* (Buenos Aires: Almagesto, 1992).

¹³ También hemos tenido en cuenta el criterio de Valls frente a las disciplinas de Geografía e Historia, pues según Valls han seguido la tendencia de «sobrestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante», y estos son factores que pretendemos analizar. Rafael Valls, «Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración», en *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, ed. Rosa María Ávila, José R. López y Estibaliz Fernández (Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007), 503.

Tabla 1. Criterios de selección de la muestra de manuales

DÉCADA DE LOS SESENTA	DÉCADA DE LOS SETENTA Y OCHENTA
Legislación: Ley de Educación Primaria 1945	Legislación: LGE 1970
• Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria 1953 • Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria 1965 • Ley de Ampliación del Periodo de Escolaridad Obligatoria 1964	• Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1971 para la segunda etapa de la Educación General Básica (E.G.B.)
TIPOS DE MANUALES UTILIZADOS	
• Manuales de Geografía e Historia • Manuales de Geografía • Manuales de Historia • Enciclopedias (Geografía e Historia) • Lecturas (formativas, geográficas o históricas) • Educación Cívico-Social	Área: Conocimiento del mundo social y cultural. • Manuales de Ciencias Sociales
CURSOS	
• 6º grado del ciclo de perfeccionamiento de enseñanza primaria. • 7º y 8º grado de enseñanza primaria (cursos añadidos con la Ley de Ampliación del Periodo de Escolaridad Obligatoria de 1964).	• 6º curso de E.G.B. • 7º curso de E.G.B. • 8º curso de E.G.B.

Fuente: elaboración propia

En las fuentes se han analizado los conocimientos y valores, tanto técnicos como ideológicos, relacionados con los siguientes indicadores que consideramos determinantes en la configuración de identidades: la evolución económica de la dictadura, el tipo de desarrollo que se promovía, las representaciones del paisaje y del territorio, los procesos político-económicos llevados a cabo y las relaciones con Europa. Todo el proceso de análisis ha sido vinculado con el contexto socio-político, económico y educativo en el que los hechos fueron narrados, con el fin de contrastar y triangular los datos obtenidos del estudio de los manuales. Hemos considerado dichos contextos como relevantes, ya que las

percepciones identitarias de cada sujeto o grupo se vinculan a las propias condiciones sociales de la época en la que se asientan. Este proceso puede ser uno de los motivos por los que las identidades son a menudo plurales y cambiantes. Consideramos también, en la línea de Weber, que el Estado necesita aunar voluntades en torno a sus valores¹⁴ y sentimientos identitarios, y uno de los mecanismos existentes para tal fin es la prescripción por parte del Estado de los contenidos educativos oficiales. Por ese motivo entendemos el sistema educativo como trasmisor de ideologías, identidades y mitos.¹⁵

El análisis de los discursos de los manuales ha incluido textos e imágenes,¹⁶ y se ha realizado a través de los estudios del lenguaje, el análisis semiológico, semántico y el análisis crítico del discurso (ACD).¹⁷ Hemos tenido en cuenta que las imágenes de los manuales son un elemento comunicativo que puede estar sujeto a lecturas que oscilan de lo denotativo a lo connotativo. En relación a lo connotativo, estaríamos considerando lo subjetivo (lo inconsciente), es decir, la interpretación de la realidad basada en la propia experiencia personal del que observa. Por otro lado,

¹⁴ Max Weber, *El político y el científico* (Madrid, Alianza, 1987).

¹⁵ Emilio Castillejo trata la potencialidad de los mitos transmitidos en los manuales escolares de Historia del franquismo y su incidencia en la legitimación del orden social y en la promoción de ciertas identidades en su obra: Emilio Castillejo, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936-1975)* (Madrid, UNED, 2008).

¹⁶ El uso de las imágenes como fuentes sobre las que desarrollar estudios históricos se ha ido extendiendo y aceptando, aunque es cierto que presentan complejidad en su análisis. Partimos de la premisa de que toda producción visual asume la función de materializar representaciones, pero esta función está condicionada por el contexto del observador. Se ha de tener presente que para hacer una lectura correcta de las imágenes debemos tener en cuenta variables como el contexto, el texto y el código. Para saber más sobre el tema consultar: María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315; Ana María Badanelli, «Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900–1970)», *History of Education* 41, no. 3 (2011): 303-338; María del Carmen Sanchidrián Blanco, «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de investigación educativa, RIE* 29, no. 2 (2011): 295-310.

¹⁷ En relación con este tema consultar: Emilio Castillejo, «Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia», *Bordón. Revista de pedagogía* 61, no. 2 (2009): 45-58; Norman Fairclough, «El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales», en *Métodos de análisis crítico del discurso*, eds. Ruth Wodak, y Michael Meyer (Barcelona: Gedisa, 2003), 143-178; Norman Fairclough, *Critical discourse analysis* (London: Longman, 1995); Norman Fairclough, *Language and Power* (London: Longman, 1989); Teun A. Van Dijk, «El análisis crítico del discurso», *Anthropos* 186 (1999): 23-36 y Teun A. Van Dijk, «Ideología y análisis del discurso», *Estudio* 29 (2005): 9-36.

el discurso denotativo estaría asociado a lo objetivo (lo consciente), concibiendo la imagen como signo visual que sustituye a la realidad.

A través de los indicadores previamente establecidos en la investigación se han llevado a cabo operaciones como la exploración de presencias y ausencias, la disección racional y emocional del discurso, la jerarquización de contenidos, la identificación de dónde se ponen los énfasis, la adjetivación, el análisis de justificaciones, negaciones, proyecciones y discursos pantalla (políticamente correctos), etc.

EL TIEMPO DE LA HISTORIA, EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LAS IDENTIDADES

En la última fase del franquismo se produjeron notables cambios sociales, políticos y económicos que resultaron determinantes para España. Pérez Garzón afirma sobre el concepto de cambio,¹⁸ que este nos define como especie social, y por tanto, esa realidad de cambio nos sitúa, tanto de forma individual como colectiva, en la paradoja de la identidad y de la alteración. De este proceso se desprende la importancia de la Geografía, como ciencia de los distintos espacios humanos que no cesan de cambiar y, la disciplina de la Historia, como motor de cambio social.

La Geografía ha sido fundamental a la hora de propagar ideologías sobre el país al que se pertenece, pero también sobre los otros países.¹⁹ Esta disciplina posibilita el impulso de un sentimiento de pertenencia que guarda relación con un espacio concreto que se identifica con el modo de vivir y sentir cotidiano de un determinado país, región, cultura o lugar, configurando la identidad de los sujetos. Además, esa identidad surge de la relación dialéctica entre individuo y sociedad a lo largo de la historia. De esta forma, las culturas se cimentan sobre dos pilares fundamentales que quedan definidos en base al tiempo de la historia y al espacio geográfico. Por tales motivos, hemos atribuido a las disciplinas de Geografía e Historia la responsabilidad de configurarse como pilares

¹⁸ Juan Sisinio Pérez Garzón, «¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Revista Historia de la Educación* 27 (2009): 38.

¹⁹ María Teresa Benedito Sifre, Armando Cervellera Martínez y Xosé Manuel Souto González, «Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía entre 1950 y 1990», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 64.

fundamentales sobre los que se estructuran las identidades sociales y nacionales,²⁰ y es por eso que en este trabajo se han analizado dichas disciplinas desde la perspectiva del currículum y su extensión al discurso de los manuales.

En relación con las disciplinas de Geografía e Historia partimos de dos elementos, el paisaje y el territorio, que juegan un papel determinante en la configuración de la identidad (o identidades). Pérez Urraza *et al.* definen paisaje²¹ como

un espacio que se modifica a través del tiempo como consecuencia de la acción natural y humana. De ahí, que se considere también el paisaje cultural que se denomina al transformado por un grupo cultural a partir o desde un paisaje natural. La cultura es el agente, y el área natural donde se ejerce esa acción es el medio. El paisaje cultural es el resultado de esa transformación.²²

Por lo tanto, entendemos el paisaje como elemento de los diferentes espacios que forman parte de procesos históricos y culturales, estando en continua transformación.

Por otro lado, el concepto de territorio²³ fue ganando presencia en Geografía y otras Ciencias Sociales a partir de los años sesenta y setenta, utilizándose para hacer referencia al espacio de la soberanía o la jurisdicción de un país o sus unidades administrativas. El concepto se hizo especialmente relevante en Geografía Política, donde se fue cargando progresivamente de más contenido social, pasando a concebirse como espacio social y espacio vivido.²⁴ De acuerdo con Horacio Capel,

²⁰ La Geografía y la Historia nacieron como disciplinas escolares en el siglo XIX, a la par que los Estados-nación, convirtiéndose en eficaces vehículos de los Estados para la creación de identidades nacionales.

²¹ La Real Academia Española de la Lengua (RAE) define paisaje como «parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar».

²² Karmele Pérez Urraza, Gurutze Ezkudua Arteaga y Begoña Bilbao Bilbao, «El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco», *Espacio, Tiempo y Educación* 2, no. 2 (2015): 225.

²³ La RAE define territorio como «porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc»..

²⁴ Horacio Capel, «Las ciencias sociales y el estudio del territorio», *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, *Biblio3w* 21, no. 1.149 (2016): 1.

Lo territorial se convierte así en el espacio vivido, modelado por el hombre, en función de sus necesidades. El territorio pasa a ser considerado como un producto social, una construcción social. Con elementos simbólicos que son creados por los hombres pero que, al mismo tiempo, tienen la capacidad de producir la identidad.²⁵

Del mismo modo que Rodríguez Lestegás, concebimos el territorio como construcción social, cultural y afectiva,²⁶ pero también política, económica e histórica, donde se generan procesos de identidad, reproducción cultural, apropiación de la naturaleza, poder político-administrativo y mecanismos de transformación. El territorio está determinado por la reivindicación que despliega sobre el dominio del espacio y apropiación del terreno, imponiendo límites y fronteras. Beatriz Nates lo concibe también

como un escenario de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales, pero también como una superficie terrestre demarcada que conlleva una relación de posesión por parte de individuos y grupos y que contiene límites de soberanía, propiedad, vigilancia y jurisdicción.²⁷

Esta concepción de Nates llevaría implícita una visión económica que resulta muy significativa, pues retrata al territorio como un escenario de poder, entre el que se encuentra el poder económico que deviene del poder político.

Hemos tenido también en cuenta el concepto de imaginario social, puesto que este haría referencia a discursos u objetos que han sido producidos socialmente y además institucionalizados como parte de la realidad. Su finalidad sería construir ejes intersubjetivos de comprensión grupal que permitan convenir o imponer la realidad. Por tanto, los imaginarios

²⁵ Capel, «Las ciencias sociales y el estudio del territorio», 12.

²⁶ Francisco Rodríguez Lestegás, «Territorialidad y pertenencia: la construcción geográfica de identidades», en *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*, coord. Francisco Rodríguez Lestegás (Barcelona: Horsori, 2008), 144.

²⁷ Beatriz Nates Cruz, «Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio», *Revista Co-herencia* 8, no. 14 (2011): 211.

sociales del territorio se configurarían como imaginarios grupales sobre espacios delimitados y apropiados simbólica y materialmente. Eso se concreta de manera especial en imágenes materializadas con fines de reproducción e institucionalización, sujetas a intereses concretos y relaciones de poder. En este sentido, un instrumento que ayuda a consolidar el imaginario social del territorio son las fotografías o imágenes que aportan los manuales. Los significados que promueven las imágenes como instrumento pedagógico pueden responder a la realidad, pero también a otras significaciones ideológicas y simbólicas, pues constituyen parte integrante del imaginario colectivo sobre una comunidad o territorio y pueden contribuir a la configuración de identidades.

EL COMPONENTE ECONÓMICO EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN EL DESARROLLISMO FRANQUISTA, 1960-1975

El régimen franquista utilizó la educación como instrumento para configurar una identidad nacional acorde con los valores del nacionalcatolicismo, a través de un discurso ideológico y propagandístico que se hizo muy visible en la primera fase del régimen, pero que estuvo presente hasta su final. De hecho, tales fueron las consecuencias y la herencia de este proceso que se advierten todavía estas derivaciones a nivel social, a través de lo que se ha venido denominando franquismo sociológico.²⁸

El discurso de los manuales del primer franquismo llegaba a justificar una identidad nacional basada en el tradicionalismo moral, religioso y cultural, el recurso a la violencia, los viriles valores militares, el poder de cohesión de la Hispanidad y la exclusión de «los otros» (la Anti-España).²⁹ En los años sesenta los manuales no abandonaron ese discurso, aunque este se fue moderando y transformando en función de las necesidades que imponía la realidad económica y social. El nuevo discurso, más funcional, se dirigía a justificar los procesos de modernización social y tecnológica que exigía el desarrollo económico del país, y por

²⁸ Algunas fuentes otorgan el término a Amando de Miguel, responsable en los años sesenta de los informes sociológicos de la Fundación Foessa. Consultar: Manuel Justel, «Edad y cultura política», *Revista española de investigaciones sociológicas*, REIS 58 (1992): 69.

²⁹ Gregorio Cámara Villar, *Nacional-catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo, 1936-1951* (Jaén: Hesperia, 1984), 300.

tanto, los procesos identitarios debían ser modificados en función de las necesidades del despegue económico.

España comenzó a restablecerse económicamente en los años sesenta como resultado de la apertura económica, la planificación (internacional), los Planes de Desarrollo, la inversión y el crédito extranjero, irrumpiendo de lleno en la economía de mercado, donde la adquisición de bienes materiales se convirtió en condición fundamental de la modernidad. Paradójicamente, el materialismo y el consumismo demonizados por el primer franquismo, se convirtieron en el sostenimiento y salvación del régimen.³⁰ Rafael Abella señala al respecto que «la posesión de unos bienes propios, por modestos que fueran, trajo un cambio de mentalidad».³¹ Así comienza a configurarse un nuevo nacionalismo económico, que dejaba atrás el discurso sobre la nación espiritual y fundamentaba la cohesión nacional en base a la propia economía del país y su capacidad productiva. Esto suponía la transformación del imaginario colectivo, sustituyendo las imágenes de santos, mártires o héroes por nuevos símbolos desarrollistas (pantanos, industrias, grandes almacenes, etc.). El materialismo comenzó a integrarse en las esencias patrias, exaltando la fuerza de trabajo de la nación desde un plano material, vinculado a la capacidad de generar riqueza. El desarrollo económico y un nacionalismo español de base economicista quedaban fusionados en una nueva concepción del régimen, distanciada de la identidad nacional basada en la propaganda triunfalista y el discurso de la cohesión de la nación espiritual. Ahora la cohesión de la nación surgía a través de los logros económicos en una nueva concepción legitimadora del régimen.

Asimismo, el régimen se proclamó en los años sesenta garante de la paz, que dio paso al proceso desarrollista y al resurgimiento de España como Nación aceptada internacionalmente. Los rasgos iniciales impuestos por la dictadura, y que conferían unidad al sistema, debían moderarse para poder ser adaptados a los cambios sociales y nuevos condicionamientos de la dinámica económica, adaptando también los procesos identitarios a las necesidades del proceso modernizador y del despegue económico. Para tal fin era

³⁰ José Luis García Delgado, «La economía», en *Franquismo. El juicio de la historia*, ed. José Luis García Delgado (Madrid: Temas de hoy, 2000).

³¹ Rafael Abella, *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco* (Barcelona: Argos Vergara, 1985), 196.

necesario «integrar a los trabajadores dóciles en el orden capitalista».³² El desarrollismo necesitaba optimismo, motivación y armonía social, y para eso había que abandonar el discurso belicista inicial de los manuales para abrazar el de la paz de Franco y el progreso. Una paz que incurría en la pasividad y el conformismo, donde la ciudadanía debía volcarse en trabajar por el desarrollo del país³³ eludiendo el conflicto y manteniendo el orden establecido, pues «la sociedad requiere que cada uno de sus componentes se esfuerce en servir a la comunidad con su trabajo».³⁴

López Facal ya señaló que la versión nacionalcatólica del nacionalismo español se basaba en el organicismo y el historicismo,³⁵ pero en este trabajo apuntamos también hacia una asociación del relato ideológico, identitario y nacionalista con la esfera económica, es decir, partimos de la idea de que la esfera económica tiene capacidad de configurar nuevas concepciones identitarias. De hecho, en la primera fase del franquismo el régimen justificaba la autarquía económica como proyecto ideológico que le proveería de independencia política.³⁶ Así lo describía un manual de lecturas de 1943:

El jefe del Estado es, además de tal, generalísimo de las fuerzas de tierra, mar y aire. La religión Católica vuelve a ocupar el alto lugar que le corresponde por su misión histórica y civilizadora, y España se halla de nuevo en la senda imperialista que nunca debía haber abandonado, esperando hacerse fuerte y dueña de sus destinos, gracias a una patriótica autarquía y a la unión de todos los españoles.³⁷

En la segunda fase, la desarrollista, la esfera económica también sirvió a una nueva concepción del nacionalismo franquista, donde los logros económicos proporcionaban una nueva legitimidad al régimen y a

³² Boyd, «De la memoria oficial a la memoria histórica», 95.

³³ José Sánchez Jiménez, «La España de los 'sesenta'. La recepción y las influencias de la 'Pacem in Terris' en una sociedad en vías de desarrollo», *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales* 42 (2013): 119.

³⁴ Alfredo Gosálbez Celdrán, *Educación Cívico-Social 6º* (Madrid: Doncel, 1969 [2ª edición]), 7.

³⁵ Ramón López Facal, «El nacionalismo español en los manuales de Historia», *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 2 (1995): 125.

³⁶ Lino Camprubí Bueno, *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista* (Barcelona: Crítica, 2017).

³⁷ Pilar Pascual de San Juan, *Flora. La educación de una niña* (Barcelona: Paluzie, 1943), 342.

sus políticas. Este hecho puede observarse en el siguiente ejemplo de un manual del año 1967:

El progreso industrial ha sido notable en los últimos años en la fabricación de vehículos, siderurgia e industrias textil y química. En 1963 el Gobierno dispuso la creación de un Plan de Desarrollo económico y social, y de Polos de desarrollo, en las regiones del Centro, Andalucía y Galicia, menos industrializadas.³⁸

Como se observa en el ejemplo, y como cabría esperar de la propaganda de la dictadura, la responsabilidad de los logros económicos recae únicamente sobre el Gobierno franquista. Pero el discurso económico de los manuales de los sesenta no revela las cuestiones negativas que acompañaron al desarrollo, como la pobreza, el paro, la emigración ilegal, el lamentable estado de la educación, etc.³⁹ Este hecho denotaría el fomento de una identidad compatible con el discurso del crecimiento y desarrollo económico desde una perspectiva sesgada, pues la reflexión autocrítica no sería compatible con una pretendida transmisión de adoctrinamiento nacionalista.⁴⁰ Entendemos que la ideología desarrollista del franquismo estaba estrechamente vinculada con la promoción de una identidad nacionalista controlada propagandísticamente, a través de una autoimagen positiva del desarrollo de España. Por esa razón, un hecho muy significativo es la imagen que promueven los manuales sobre los logros económicos del régimen, desvinculada de la planificación del bloque occidental, y de las prescripciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO, etc. Esta estrategia propagandística que mostraban los manuales, de responsabilizar únicamente a las políticas del régimen del «milagro económico español», servía también para justificarlo y legitimarlo. El mito de los orígenes,⁴¹ basado en la victoria en la Guerra Civil, deja de ser válido, para dar paso a otro principio legitimador de base

³⁸ Mariano Ojuel Gómez, *Geografía e Historia 6º* (Barcelona: Prima Luce, 1967), 217-218.

³⁹ Castillejo, *Mito, legitimación y violencia simbólica*, 513.

⁴⁰ Atienza *et al.*, «Identidad social», 99.

⁴¹ Ismael Saz Campos, «Fascism, Fascistization and Developmentalism in Franco's Dictatorship», *Social History* 29, no. 3 (2004): 352-353; Paloma Aguilar Fernández, *Memoria y olvido de la Guerra Civil española* (Madrid: Alianza Editorial, 1996); Juan Linz, «Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic System», en *Comparing Pluralist Democracies. Strains on Legitimacy*, ed. Mattei Dogan (London: Westview Press, 1988), 92; Juan Pablo Fusi, «La cultura», en *Franquismo. El juicio de la historia*, ed. José Luis García Delgado (Madrid: Temas de hoy, 2000), 219-295.

economicista que favorece la configuración de identidades basadas en una autoimagen positiva de España. Veamos un ejemplo: «[...] España ha logrado vencer las dificultades y se ha superado a sí misma, contribuyendo en la tarea común de todos los españoles. ¿Qué es lo que ha permitido este avance económico o industrial? Un plan y el trabajo de todos coordinado por el Gobierno de la nación».⁴² La asimilación del discurso en exceso optimista y grandilocuente promovido por los manuales de los años sesenta impide la no identificación de los sujetos con ese nacionalismo de base economicista, generando una percepción de la realidad acorde con el discurso positivo, favorecedor de representaciones sociales sobre la identidad nacional.

Como expusimos anteriormente, un elemento que analizamos para estudiar la configuración de nuevas identidades es el paisaje, por su importante papel en el proceso de formación, consolidación y mantenimiento de las identidades territoriales.⁴³ Con el «boom económico» de los años sesenta el paisaje de España se transformó de forma muy intensa y rápida, lo que conduciría a una pérdida de valores simbólicos tradicionales para adoptar otros nuevos, asociados a la modernidad y al desarrollo. Los paisajes rurales tradicionales fueron sustituidos por los paisajes metropolitanos y de turismo de masas, materializándose una metropolización del territorio sin control, con la construcción de grandes infraestructuras (polígonos industriales, grandes ciudades, ciudades turísticas, pantanos, etc.) que transformaron la identidad de muchos lugares.⁴⁴ El imaginario social vinculado al territorio se fue reformulando con la aparición de nuevos modelos de urbanismo distintos a los tradicionales, nuevos patrones de ocupación del suelo, consolidación de núcleos urbanos, estrechamiento del límite entre el campo y la ciudad, etc. Todos estos procesos ejercieron un fuerte impacto capaz de influenciar las concepciones identitarias de la población.

⁴² Gosálbez, *Educación Cívico-Social* 6º, 168.

⁴³ M. J. Bajo Bajo, «El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural», *Aula* 13 (2001): 52; Joan Nogué, «Nacionalismo, territorio y paisaje en Cataluña», en *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*, ed. Nicolás Ortega Cantero (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria, 2005), 147-169; María del Carmen Morón Monge, Hortensia Morón Monge y Jesús Estepa Giménez, «El paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: una perspectiva patrimonial integral», en *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (Madrid: IPCE, 2012), 564-573.

⁴⁴ Joan Nogué, «Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario. Retos y dilemas», *Ería* 73-74 (2007): 374.

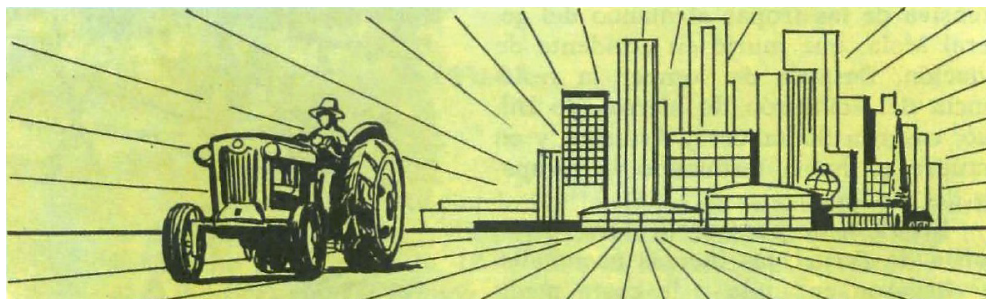


Imagen 1. Geografía e Historia 6º, 1967: «La reconstrucción de España».⁴⁵

El nuevo paisaje que se representaba en los manuales de los años sesenta evidenciaba una realidad física que impulsaría una representación cultural nueva, alejada de la España agraria profundamente atrasada. La construcción de este nuevo imaginario vinculado al territorio orientaba una nueva percepción de la realidad de un país que salía del subdesarrollo, supuestamente gracias a las políticas económicas del régimen. Esta nueva estrategia de legitimación del régimen, que pasaba por estereotipar el imaginario desarrollista, formaría parte de un proceso de socialización del paisaje impulsado por el poder. Una especie de alegoría de una nueva España, que consolidó un imaginario colectivo, compartido y socialmente aceptado. Desde este trabajo defendemos que dicho imaginario ha formado parte de un registro ideológico, identitario y político, incorporando a la simbología estos paisajes estereotipados del desarrollo franquista. No olvidemos que el conocimiento que difunden los manuales es considerado legítimo por la sociedad,⁴⁶ asumiéndolo como único posible y verdadero.⁴⁷

Las imágenes de esos nuevos paisajes se configuran como símbolos identitarios modernos del territorio. Uno de esos símbolos serían las presas y pantanos que comenzaron a aparecer de forma masiva en los manuales, conformando un imaginario de la modernidad franquista claramente reconocible hasta en la actualidad.⁴⁸

⁴⁵ Ojuel, *Geografía e Historia*, 216.

⁴⁶ Michael Apple, «El libro de texto y la política cultural», *Revista de Educación* 301 (1993): 116.

⁴⁷ Pérez, «El paisaje», 227.

⁴⁸ El franquismo sociológico asimila como uno de los grandes hitos del franquismo la construcción de presas y pantanos como mecanismos facilitadores del desarrollo y del «milagro económico».



Imagen 2. Nuevos símbolos desarrollistas. *Manual de lecturas*, 1963.⁴⁹

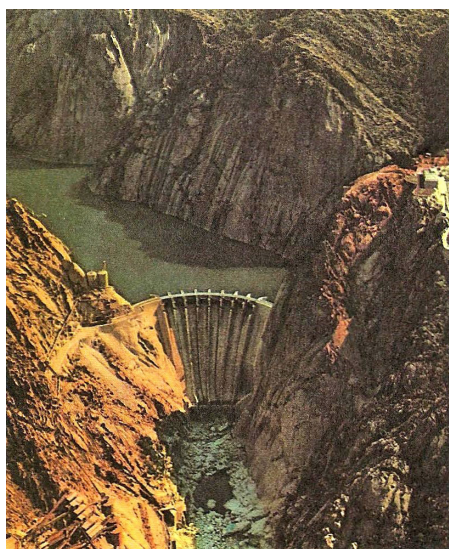


Imagen 3. Nuevos símbolos desarrollistas. *Manual de Ciencias Sociales*, 1974.⁵⁰

Pero no solo el discurso de las imágenes configuró ese nuevo imaginario, sino que el discurso textual que las acompañaba también recreaba la

⁴⁹ Leónides Gonzalo Calavia (dir.), *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años* (Madrid: Paraninfo, 1963), 41.

⁵⁰ Julián Abad *et al.*, *Consultor. Ciencias Sociales 8º* (Madrid: Santillana, 1974), 474.

concepción de un modelo de territorio asociado a la esfera económica, mostrando una España ideal llena de potencialidades.

[...] España está aumentando sin cesar sus riquezas, repoblando sus bosques, mejorando su agricultura con nueva maquinaria y nuevos cultivos; abriendo fábricas, fundando nuevos pueblos, enviando sus productos naturales y manufacturados a los grandes mercados del mundo; acogiendo en su seno a los sabios que se reúnen en Congresos Internacionales; mandando a sus hombres más eminentes a los más acreditados centros de investigación [...].⁵¹

[...] especialmente desde el final de la guerra, en 1939, se han llevado a cabo en España numerosas obras, adoptando todos los progresos de la técnica actual.

Se han construido multitud de embalses, que han beneficiado a la agricultura, pues permiten regar grandes extensiones de tierras que antes eran muy pobres por la falta de agua. Los embalses han servido también para construir grandes centrales eléctricas, que a su vez han permitido desarrollar la industria.⁵²

De este modo, los contenidos curriculares se convirtieron en recurso para la configuración de identidades culturales modernas, a través de una nueva concepción del paisaje asociada al desarrollo que llegó a conformarse como concepto curricular.⁵³ Este hecho se afianza a partir de 1965 cuando se aprueban los nuevos *Cuestionarios Nacionales* para la enseñanza primaria.⁵⁴ Con ellos se pretendía adaptar la educación primaria a la nueva sociedad desarrollista.⁵⁵ Este ajuste atiende legalmente al poder económico que marcaba el desarrollo del país, para adaptar la educación a las necesidades de esa España en desarrollo que necesitaba mano de obra cualificada. Por tanto, la educación quedaba

⁵¹ Agustín Serrano de Haro, *Mirando a España* (Madrid: Paraninfo, 1963), 90.

⁵² Rosa Ortega, *Historia* (Barcelona: Teide, 1965), 51.

⁵³ Pérez, «El paisaje», 225-242.

⁵⁴ «Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 229 (24 de septiembre de 1965): 13006-13065.

⁵⁵ «Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios», 13006.

supeditada al desarrollo económico y al servicio del poder. El inspector de educación Abad Asenjo declaraba en un curso ofrecido por el Servicio Español del Magisterio en 1966 lo siguiente: «[...] nos urge poner a punto nuestra niñez y juventud para implicarlas enseguida en el plan de desarrollo económico y social español que está en marcha. Esta es ya una faceta que recogen ampliamente nuestros cuestionarios».⁵⁶

Pero los manuales escolares de la década de los sesenta mostraban también una amalgama de los antiguos y nuevos símbolos, complementados con discursos que alababan las políticas del régimen en materia económica. Un ejemplo sería la Enciclopedia Dalmáu, donde aparece una ilustración del VICTOR,⁵⁷ convertido para el franquismo en emblema de la victoria en la Guerra Civil. Tras el símbolo, sigue habiendo alusión directa a la victoria, aunque ahora se compatibiliza con una alusión a la paz y al progreso que auspiciaban un magnífico futuro a la nación, pues el VICTOR se muestra rodeado de las mejoras técnicas implementadas en el campo (tractores y maquinaria agrícola) y el desarrollo industrial (fábricas). Esta imagen revela que pese a que todavía se utiliza el principio legitimador inicial del régimen basado en la victoria, ya comienza a establecerse un nuevo principio basado en los logros del caudillo para con el progreso de la nación y la garantía de la paz. Como afirman Badanelli y Del Pozo, «las imágenes son un potente instrumento para transportar las representaciones simbólicas de la identidad nacional española»,⁵⁸ y en ese sentido, las imágenes del desarrollo español mostradas de forma continuada en los manuales pueden provocar también este efecto, en cuanto son utilizadas como símbolo de una industrialización redentora que fue denominada «milagro económico».

⁵⁶ Andrés Abad Asenjo, «Cuestionarios y programas de Enseñanza Primaria», *Revista de Educación* 184, (1966): 57.

⁵⁷ Dalmáu, *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento* (Gerona/Madrid: Dalmáu, 1963), 739.

⁵⁸ Ana María Badanelli y María del Mar del Pozo, «Desde la madre-patria española al Estado de las autonomías: la idea de España en los manuales escolares (1900-2007)», *Historia de la educación* 27 (2008): 397.

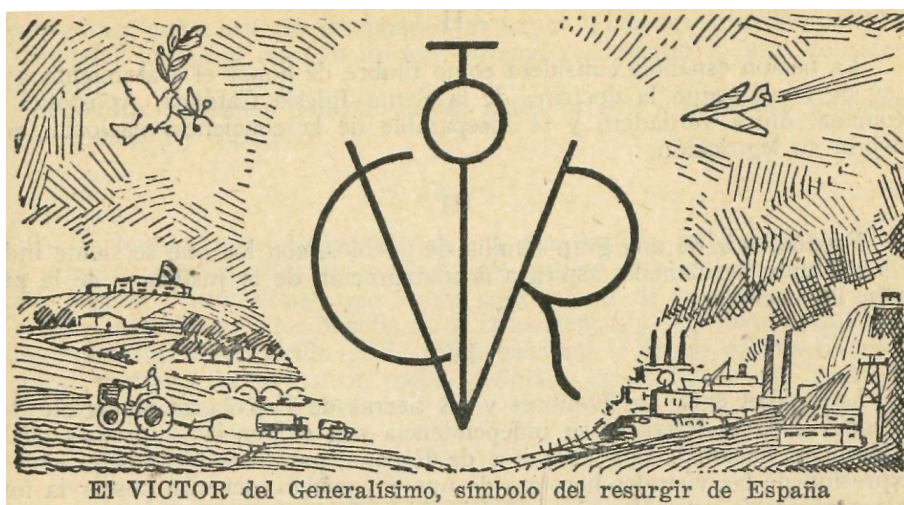


Imagen 4. «El VICTOR del Generalísimo, símbolo del resurgir de España». *Enciclopedia Estudio. Libro azul*, 1963.⁵⁹

EL COMPONENTE ECONÓMICO EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA, 1975-1985

Ya desde la aparición de la LGE de 1970 se empezaron a vislumbrar nuevas perspectivas para las Ciencias Sociales, pues la educación debía ajustarse a los importantes cambios que se estaban fraguando en España. La Ley promovía aspectos como el desarrollo de aptitudes para la convivencia, el sentido cívico-social y de pertenencia a las diversas comunidades (local, nacional, europea, e internacional),⁶⁰ sembrando expectativas para la configuración de nuevas identidades sociales. La LGE se concretó en las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* para la EGB,⁶¹ que fueron publicadas en la *Revista Vida Escolar*,⁶² apuntando cambios

⁵⁹ Dalmáu, *Enciclopedia Estudio*, 739.

⁶⁰ Alejandro Mayordomo, «Regenerar la sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía: Educación y Socialización Política en la España del siglo XX», *Encounters in Theory and History of Education* 1 (2008): 73; Cecilia C. Milito Barone, «Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la Transición democrática española (1965-1982)» (Tesis doctoral, UNED, 2019).

⁶¹ «Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 293 (8 de diciembre de 1970): 19966.

⁶² Dirección General de Ordenación Educativa, «Orientaciones Pedagógicas para la EGB», *Revista Vida Escolar* 124-126 (1970-71).

significativos en cuanto a contenidos, valores y métodos. Respecto a la segunda etapa de la EGB, en el Área Social y Cultural, se advertía la confluencia de la Geografía y la Historia, añadiendo expresamente aspectos de economía, sociología, antropología y política:⁶³ «El área social y cultural tiene como objeto el estudio del hombre: formas de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural».⁶⁴

Bajo la perspectiva de la LGE podemos afirmar que, en líneas generales, los manuales de mediados de los setenta y comienzos de los ochenta se presentan más críticos y objetivos con respecto al discurso del desarrollo económico de los años sesenta, señalando incluso algunas deficiencias del proceso que habían sido anteriormente ocultadas. Esto se observa en el texto de un manual de Vicens Vives del año 1978 que dice: «[...] los problemas que se plantean en las grandes ciudades, a donde llegan constantemente gentes, [...] que necesitan viviendas, escuelas, transportes urbanos, asistencia médica y religiosa. Son problemas muy graves, que exigen para ser resueltos una planificación muy cuidada, que no han tenido».⁶⁵ Veamos también este otro ejemplo de un manual del año 1981 de la editorial SM:

Las auténticas razones de este gran desarrollo económico hay que buscarlas, no en los Planes de Desarrollo, sino en el turismo, las remesas de los emigrantes y las inversiones extranjeras.

[...] El desarrollo industrial español de los años sesenta agravó las diferencias regionales ya existentes. La inversión se centró en las zonas que ya tenían una infraestructura adecuada [...]. Pero esta política ha provocado, en los últimos veinte años, un continuo trasvase de mano de obra, capitales y materias primas de las regiones pobres a las ricas, lo que puede calificarse de auténtico colonialismo interior.⁶⁶

⁶³ Mayordomo, «Regenerar la sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía», 74.

⁶⁴ Dirección General de Ordenación Educativa, «Orientaciones Pedagógicas para la EGB», 40.

⁶⁵ Antonio Fernández García, Montserrat Llorens Serrano y Rosa Ortega Canadell, *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB* (Barcelona: Vicens Vives, 1978) [4ª edición], 266.

⁶⁶ Juan José Fernández Sanz y Gabriel García Voltá, *Mundo y Sociedad 8º egb* (Madrid: SM, 1981), 248-249.

Por otro lado, los contenidos relacionados con la esfera económica se incrementan de forma especialmente llamativa, tecnificándose y adquiriendo un enorme protagonismo dentro de los contenidos. Un ejemplo significativo sería un manual de Santillana de 1974, que circulaba en las aulas antes de la muerte del dictador. En él encontramos un apartado introductorio que hace referencia a la democracia, las elecciones, y a su vez, al funcionamiento de los bancos, presentando una conexión directa entre economía, política y circunstancias sociales:

Y si ninguna época pasada puede entenderse prescindiendo de sus manifestaciones políticas y económicas, tampoco la época que nos ha tocado vivir podría entenderse sin una profundización en sus aspectos más esenciales y más superficiales a la vez, en su realidad político-económica concreta. ¿Qué tipos de regímenes políticos existen en la actualidad? ¿Cuáles son las características de una democracia? ¿Qué diferencias hay entre el sistema económico capitalista y el socialista? ¿Por qué hay países desarrollados y países subdesarrollados? O, descendiendo ya a la vida práctica de todos los días: ¿Qué función desempeña el ahorro? ¿Cómo funcionan los Bancos? ¿Cuál es el mecanismo de las elecciones?

A todos estos interrogantes, fundamentales para participar conscientemente en la vida de las actuales sociedades, responden la ciencia política y la ciencia económica.⁶⁷

Durante el periodo de decadencia final del régimen el discurso oficial de la nación se disociaba cada vez más del discurso real que vivía la sociedad española.⁶⁸ El programa desarrollista de los tecnócratas del régimen, que tenía también como propósito un cierto desarrollo político, pero sin salir del autoritarismo de la dictadura,⁶⁹ resultaba agotado para la sociedad de principios de los setenta y para una clase media con unos niveles de riqueza y consumo aceptables. La esencia de la españolidad estaba ahora relacionada con la capacidad productiva y de consumo,

⁶⁷ Abad, *Consultor. Ciencias Sociales* 8º, 11.

⁶⁸ Lara Campos, *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010), 257.

⁶⁹ Antonio Cañellas Mas, «La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico», *Studia Histórica. Historia contemporánea* 24 (2006): 257-288.

perdiéndose en gran medida la sacralidad para acabar consolidándose un nacionalismo más banal,⁷⁰ asociado al bienestar económico, la productividad, la modernidad y el consumo. Observemos un ejemplo de un manual de 1974 de la editorial Magisterio Español:

El resultado de esta evolución económica ha sido la elevación del nivel de vida de los españoles; como consecuencia de este aumento del nivel de vida han sufrido una transformación sus costumbres, aficiones, diversiones, y cultura. Se percibe la elevación del nivel de vida en el urbanismo, en la decoración de la vivienda de la que se preocupan todas las clases sociales, en el vestido, en las diversiones. Las vacaciones y la práctica cada vez más extendida del deporte son manifestaciones del aumento del nivel de vida.

El uso de electrodomésticos se ha generalizado; el III Plan de Desarrollo prevé que todas las familias dispondrán de teléfono, televisor, vivienda y, ocho de cada diez de automóvil.⁷¹

Bernecker nos recuerda que en procesos rápidos de transformación de mentalidades, como el acontecido en España, la cultura autóctona y sus costumbres arraigadas suelen ser materia de especial trascendencia, puesto que se presentan como elementos invariables frente a los nuevos valores transformadores.⁷² De este modo, el elemento identitario español que había representado la religión dentro del discurso de los manuales no desapareció, pero fue perdiendo cada vez más protagonismo. Como afirma Lara Campos,

ahora tenía que disputar su espacio de influencia con las nuevas esencias que se le habían encontrado al ser español: su capacidad productiva (a través de un trabajo constante y abnegado), su capacidad de consumo (a través de la adquisición de una serie de productos básicos para las clase medias, como televisores,

⁷⁰ Michael Billing, «El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional», *Revista Mexicana de sociología* 1 (1998): 37-57. Este concepto alude a un nacionalismo menos sacralizado y más ligado a la cotidianidad de la ciudadanía.

⁷¹ Luis Coronas Tejada, *Mundo y sociedad 8º* (Madrid: Magisterio Español, 1974), 264.

⁷² Walter L. Bernecker, «The change in mentalities during de late Franco Regimen», en *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*, ed. Nigel Townson (Nueva York: Palgrave McMillan, 2007), 67-84.

automóviles o viviendas en propiedad) y su capacidad para entusiasmarse con los espectáculos de masas, (como el fútbol y otros deportes).⁷³

La Transición comienza tras la muerte del dictador en 1975. Fue entonces cuando se pudo recuperar el debate sobre la pluralidad de versiones políticas y las múltiples realidades nacionales, que con anterioridad habían sido duramente perseguidas por la dictadura. Tras cuatro décadas de dictadura se hizo posible recuperar la costumbre dialéctica entre las diferentes concepciones de una misma nación. Dos modelos enfrentados aparecieron en los debates públicos. Por un lado, un discurso conservador y centralista asociado a los mecanismos del régimen, y por otro, un discurso de la izquierda basado en la necesidad de primar los valores universales de Occidente, donde el centralismo fue sustituyéndose por una voluntad descentralizadora. Este último discurso, llevaba implícito el reconocimiento de las múltiples identidades que conformaban el Estado español, y que la dictadura había pretendido sofocar.⁷⁴

El propósito de los conservadores seguía siendo una España única e indivisible. Consideraban que las regiones históricas o nacionalidades no disponían de rasgos identitarios característicos, diferenciados de los que ellos asumían como propiamente españoles, adscribiéndose así a posturas que no distaban mucho en esencia de la visión del nacionalismo concebido por el régimen franquista. Las diferencias regionales eran contempladas más bien como elementos folclóricos y culturales.

En otra posición bien distinta, la concepción sobre la nación que tenía la izquierda se amparaba en una clara voluntad descentralizadora y, por tanto, respaldaba ciertos rasgos identitarios de carácter regional. La nueva propuesta se basaba en la construcción de un nuevo modelo de Estado que finalmente quedó configurado como un Estado de las Autonomías. Estas posturas contrapuestas generaron un importante debate a la hora de redactar la Constitución de 1978, aunque finalmente la Carta Magna logró fundamentarse, en su artículo II, en la indisoluble unidad de España reconociendo el derecho a la autonomía de las nacionalidades

⁷³ Campos, *Los relatos de la nación*, 259.

⁷⁴ Isidro Sepúlveda, «La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalismos y autonomías», en *Historia de la Transición (1975-1986)*, ed. Javier Tusell y Álvaro Soto (Madrid: Alianza, 1996), 409-443.

y regiones que la integran. Como consecuencia de ello se crearon las Comunidades Autónomas, a las que se traspasarían una serie de competencias administrativas.

Una vez aprobada la Constitución, los manuales comenzaron a modificar su discurso en base a la fórmula que promovía el artículo II, reflejando la nueva unidad de España con su diversidad autonómica. Los nuevos programas diseñados para las Ciencias Sociales consideraron el estudio de lo local y regional desde una perspectiva más política y económica. También se diseñaron e implementaron temas específicos de Educación Ética y Cívica, dentro de los contenidos de Ciencias Sociales, para tratar de abordar el nuevo concepto de nación, donde se presentaban las nuevas leyes y todo lo referente al nuevo sistema de gobierno democrático, sus instituciones y sus estructuras administrativas. Veamos un ejemplo del año 1984:

España: Unidad en la diversidad

España es un Estado democrático. «La Constitución se fundamenta en la **indisoluble unidad de la Nación española** [...] y reconoce el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones» (art. 2 de la Constitución española).

Este texto constitucional contiene dos importantes enseñanzas:

a) **España es una unidad política y económica.** En todo el territorio nacional rigen las mismas leyes mercantiles y leyes penales y la misma moneda. Todos los españoles tienen unos mismos derechos y deberes reconocidos en la Constitución. Un mismo Gobierno —el Gobierno del Estado— dirige la defensa nacional y las relaciones de España con otros países. El Rey es el jefe del Estado y el símbolo de su unidad.

b) **En España hay una parte del poder político que se distribuye territorialmente entre las diversas Comunidades Autónomas.** Cada Comunidad Autónoma puede no sólo administrar de forma descentralizada una parte de los recursos nacionales, sino también autogobernarse, con ciertos límites que impone la Constitución, en numerosas materias: cultura, educación, sanidad. etc.

Por ello es justa la expresión que define a España como Estado de las autonomías.⁷⁵

La imagen que ofrecen ahora los manuales es la de una España como nación rica y variada pero única, es decir, una pero diversa. Así se incidía en el estudio tanto de lo local o regional como en lo nacional, dentro del nuevo Estado de las Autonomías.

Además de la identidad nacional, los manuales legitiman también otros tipos de identidades, normalmente compatibles con la nacional. Estaríamos hablando por ejemplo de la identidad occidental, la identidad europea, la cristiana, la catalana, vasca, gallega, castellana, etc. La identidad occidental derivaría de la vertiente cultural, que se afianzaría al invocar un pasado antiguo común. Del factor religioso surgiría la identidad cristiana, que se fomentaría a través del relato que sostiene el compartir el cristianismo como origen cultural. De hecho, las editoriales principalmente católicas inciden presentando en su discurso la naturaleza cristiana de Occidente, o la naturaleza católica de España. Lo mismo ocurre con la esfera socioeconómica, donde occidente se asocia indefectiblemente al sistema capitalista desde la Revolución industrial. Veamos un ejemplo de un manual de SM del año 1978:

El equilibrio del mundo de hoy se basa en su escisión en dos grandes bloques de pueblos:

- uno de **tradición grecorromana, cristiana, humanista y democrática**, en torno al Atlántico y regido por los EE.UU.;
- el otro formado de naciones, religiones y razas distintas, de **tradición autoritaria y colectivista**, en torno a la U.R.S.S.⁷⁶

De este modo, a través de dichas asociaciones se le estaría privando a la identidad occidental de otras muchas responsabilidades, por ejemplo del ateísmo, del marxismo, de la contracultura, etc.⁷⁷

⁷⁵ Pablo Castejón, José Luis Díez y Jaime Mascaró, *Sociedad 8* (Madrid: Santillana, 1984), 214. Las negritas y cursivas son del original.

⁷⁶ Juan Rastrilla Pérez et al., *Historia Universal y de España 8* (Madrid: SM, 1978), 83. Las negritas son del original.

⁷⁷ Emilio Castillejo Cambra, «Indicaciones sobre la investigación. Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)», Documento de trabajo

En los manuales podemos encontrar la identidad europea a través de dos versiones diferentes, una asociada al eurocentrismo y otra asociada al europeísmo. La visión eurocéntrica es una versión de la historia acrítica, configurada desde el propio punto de vista europeo. Esta visión se configuraría a través de la ocultación o atenuación de todos aquellos aspectos negativos que conlleva el relato, y potenciaría únicamente los aspectos positivos.

La influencia europea se ha extendido a otros continentes. Los descendientes de los emigrantes europeos han forjado unos países que, por su semejanza en muchos aspectos, incluso en las condiciones naturales con el Viejo Continente han merecido el calificativo de «nuevas Europas». En casi todos ellos la población es predominantemente blanca.⁷⁸

Desde otra perspectiva, la visión identitaria europeísta desprendería un deseo de pertenencia a Europa como comunidad. Si bien los manuales del tardofranquismo ya habían comenzado tímidamente a mostrar ese deseo de integración en Europa, como símbolo de pertenencia a una comunidad económica próspera, el discurso se acentúa en los setenta y ochenta. Sobre todo se evidencia el interés de que España fuera incluida en el sistema económico europeo y en el Mercado Común. Esa aspiración de pertenencia a Europa la observamos en un manual de Santillana de 1974, donde se presenta una columna de prensa internacional cuyo título es «La vocación europea de España». En el texto se muestra cómo se solicitaba la inclusión en la Comunidad Económica Europea, pues esto suponía también un reconocimiento para España.⁷⁹ Es comprensible que la identificación con Europa fuera algo positivo, y sobre todo con su comunidad económica, ya que era considerada una comunidad exclusiva de países desarrollados con gran potencial. Veamos un ejemplo de la editorial Anaya de 1981:

inédito del proyecto: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)» (Madrid: UNED, 2008), 12.

⁷⁸ Domingo J. Sánchez Zurro, Isidoro González Gallego y Mariano Mañero Monedo. *Ciencias Sociales 7º* (Salamanca: Anaya, 1975), 17.

⁷⁹ Abad, *Consultor. Ciencias Sociales 8º*, 471.

Proporcionalmente a su extensión, Europa es el continente más rico. Los diversos climas permiten una gran variedad de cultivos de los que sus habitantes obtienen grandes beneficios. Pero es en el comercio y en la industria donde Europa tiene su mayor fuerza económica. Las técnicas de fabricación europeas son muy apreciadas en el mundo y originan un comercio muy importante.⁸⁰

Al respecto, observamos también cómo la tercera parte del índice de un manual de Geografía e Historia de 1982 para 6º curso de EGB, se titula «Fundamentos de la sociedad española y europea»,⁸¹ mostrando una dualidad pretendida a modo de inclusión y conexión, mediante una identificación positiva entre España y Europa.

En definitiva, observamos que la incorporación a Europa se mostraba en los manuales de los setenta y ochenta como culminación de un proyecto democrático y económico donde se recogían los deseos de bienestar social, desarrollo, renovación cultural, presencia internacional y referente de modernidad democrática.⁸² Observemos el siguiente ejemplo del año 1981:

España es Europa. Por circunstancias políticas nuestro país ha estado desgajado del proceso integrador que se inició con la creación del Mercado Común Europeo en 1957. Aunque en 1962 se solicitó por primera vez el ingreso en este organismo, en 1980 todavía no se había conseguido. Con la creación del Estado democrático, a partir de 1975, se ha abierto un camino que, no sin dificultades, nos conducirá a la integración en la llamada «Europa de los Diez», nombre dado al Mercado Común Europeo por el número de países que lo constituyen en 1980.⁸³

En lo que respecta a la visión del nuevo paisaje como elemento configurador de identidades, los manuales escolares de los setenta siguen manteniendo el elemento desarrollista de origen regeneracionista de la

⁸⁰ Joaquín Prats *et al.*, *Ciencias Sociales 7º* (Madrid: Anaya, 1981), 42.

⁸¹ Abad, *Consultor. Ciencias Sociales 8º*, 471.

⁸² Jorge Benedicto, «La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, REIS 114, no. 6 (2006): 109.

⁸³ Prats *et al.*, *Ciencias Sociales 8º*, 266.

década anterior, que incidía en las posibilidades de los propios recursos naturales de España y su capacidad de producir riqueza por medio de los mismos. Continúa también la exaltación de determinadas obras de ingeniería civil, como pantanos, complejos industriales, carreteras y otras infraestructuras.⁸⁴ Aparecen también los nuevos modelos urbanísticos como ciudades turísticas y ciudades dormitorio. Estas últimas eran las encargadas de recoger a la población del importante éxodo rural. Así era el paisaje que mostraban los manuales de los setenta, fortaleciendo el nuevo imaginario colectivo que había comenzado a estructurarse en la década anterior.



Imagen 5. *Historia Universal y de España 8º*, 1978: «Complejo hotelero en Torremolinos (Málaga)»⁸⁵.

⁸⁴ Campos, *Los relatos de la nación*, 259.

⁸⁵ Rastrilla, *Historia Universal y de España 8*, 232.



Imagen 6. *Mundo y Sociedad 8º*, 1981: Nuevos barrios.⁸⁶

El nuevo imaginario colectivo, que hacía confluír modernidad y raíces étnicas, sirvió también para vender al turismo la imagen de una España original y auténtica que fue reflejada a través del cine del «destape». Los toros, la canción folclórica o el fútbol también formaron parte de ese imaginario que exaltaba la geografía y el clima como cualidades definitorias nacionales y alababa los elementos folclóricos del país, dejando atrás el imaginario épico que el franquismo utilizó como seña de identidad.⁸⁷ De hecho, no solo se exportó a turistas extranjeros, sino que también se suministró para el consumo nacional, fomentando a través de los contenidos curriculares la configuración de identidades afines a tales manifestaciones culturales. El país se había transformado en un lugar elegido por el turismo internacional, una especie de parque temático folclorista al que se le añadía un clima envidiable. Así lo describe un manual de 1977 de la editorial Miñón:

⁸⁶ Fernández, *Mundo y Sociedad 8º egb*, 276.

⁸⁷ Lara Campos denomina a estas manifestaciones como «subcultura franquista». Campos, *Los relatos de la nación*, 260.

[...] un clima favorable, con elevado número de horas de sol, una gran variedad regional con abundantes ejemplos de belleza natural y artística, y unos precios relativamente bajos en relación a los de los países industrializados de Europa o América del Norte.⁸⁸

El paisaje turístico de sol y playa, asociado a importantes beneficios económicos y entrada de divisas, adquirió especial protagonismo en los manuales de los setenta y comienzos de los ochenta. Las imágenes de playas españolas abarrotadas de turistas y sombrillas, complejos hoteleros o el nuevo paisaje urbano del litoral español, se repiten incansablemente en los manuales, convirtiéndose en símbolos identitarios de la riqueza del país, de su desarrollo y del estado del bienestar.⁸⁹ Sin embargo, este relato tampoco ofrecía información sobre las consecuencias negativas del turismo en masa, como la desaparición de los modos de vida tradicionales o el debate sobre la sostenibilidad de este modelo económico y paisajístico. De hecho, esa imagen de España era y es la que ha acabado grabada en la retina de muchos extranjeros y españoles.



Imagen 7. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*, 1978. Benidorm ciudad turística.⁹⁰

⁸⁸ Fernando Manero, Rosario Prieto y Emérita Ramos, *Sociedad 6 EGB* (Valladolid: Miñón, 1977), 218.

⁸⁹ José López, Emérita Ramos y Antonio Álvarez, *Sociedad 8º. Nuestro Mundo* (Valladolid: Miñón, 1978), 349; Prats *et al.*, *Ciencias Sociales 8º*, 94; Fernández, Llorens y Ortega, *Historia Contemporánea*, 276.

⁹⁰ López, *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*, 349.

También el nuevo proceso migratorio del campo a la ciudad, surgido del proceso desarrollista, y su repercusión en la creación de nuevos barrios de inmigrantes obreros, supuso un fenómeno que quedaría ligado a nuevas identidades colectivas, la identidad asociada a la ciudad. Según Cazorla, «la imagen y la identidad de barrio desarrollaron características particulares que se adscribían a sus habitantes y que, supuestamente, les diferenciaban de los otros vecindarios. Por eso, un barrio (o por la misma regla de tres, una ciudad) representaba tanto una señal de identidad como de exclusión».⁹¹

En definitiva, la imagen que formaría parte del paisaje simbólico que difundían los manuales era aquella que presentaba como deseable el nuevo estilo de vida urbano, aunque esta imagen simbólica fuera asociada a un discurso que criticaba, en ocasiones, su ritmo de vida frenético. Así lo describe un manual de Anaya del año 1981 en una sección que lleva como título «La vida en las ciudades»:

Mañana debe trabajar. Otra vez lo mismo: casa, coche, oficina, bar, amigos, etc. En la noche del domingo, muchos piensan, como Juan, en su ciudad. Que les ofrece muchas cosas: prisas, violencia, contaminación, trabajo, cultura, información, etcétera. Y, aunque a veces la odia, Juan se duerme enamorado de su ciudad.⁹²

El imaginario de paisaje urbano se fue haciendo cada vez más presente en los manuales como símbolo de modernidad, en detrimento del paisaje rural, asociado a un escaso futuro, al retraso y al abandono.⁹³ Este hecho es un indicador de la promoción de un nuevo ideal de ciudadano español desligado del mundo rural, facilitando así la configuración de una nueva identidad urbana.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde la perspectiva de este trabajo podemos afirmar que las identidades pueden ser instrumentalizadas por los mecanismos de poder. Uno

⁹¹ Antonio Cazorla, *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975* (Madrid: Alianza, 2016), 183.

⁹² Prats *et al.*, *Ciencias Sociales* 8º, 166-167.

⁹³ Prats *et al.*, *Ciencias Sociales* 8º, 162.

de los instrumentos utilizados para configurar identidades acordes con las ideologías de los mecanismos de poder es el componente económico, presente en el currículum escolar y en el discurso de los manuales.

La identidad nacional española fue instrumentalizada por el franquismo, inicialmente con la imposición de los principios nacionalcatólicos y, posteriormente, a través de la exaltación propagandística de los logros económicos desarrollistas. Desde el discurso de los manuales se advierte cómo se modifican los procesos identitarios para adaptarlos al despegue económico, configurándose un nuevo nacionalismo de base economicista, que surge de la promoción constante de una autoimagen positiva del endogrupo a partir de buenas noticias económicas. Los logros económicos, profusamente difundidos, favorecen la cohesión de la nación durante la última fase del franquismo, convirtiéndose a su vez en una nueva legitimación política de la dictadura. Esta legitimación se ampara en un discurso económico que oculta las cuestiones negativas del desarrollo y muestra únicamente lo positivo, responsabilizando en exclusiva al régimen de los logros del despegue económico. El discurso económico promovido por los manuales de los sesenta no posibilita el fomento de una actitud crítica sobre las cuestiones negativas del modelo de desarrollo, y por tanto, la configuración de la identidad nacional bajo este discurso se convierte en una pretendida transmisión de adoc-trinamiento nacionalista.⁹⁴

Las representaciones simbólicas de las transformaciones físicas del territorio, derivadas del contexto económico, forman parte de un mecanismo capaz de configurar una identidad nacional mitificada, compatible ideológicamente con el régimen, a través de la promoción de un imaginario de la modernidad donde los patrones identitarios quedaban asociados al paisaje urbano y la metropolización del territorio. A la nueva concepción identitaria del territorio también contribuyó la promoción de una imagen de país turístico de sol y playa que los manuales representan como motor económico, con imágenes de gran carga simbólica que han condicionado la manera de vivir nuestra propia identidad en la actualidad.

⁹⁴ Atienza *et al.*, «Identidad social», 87.

El discurso de los manuales comienza a cambiar tras la muerte del dictador, dejando de ser tan propagandístico para comenzar a mostrar valoraciones negativas del proceso de desarrollo del país. Esto puede explicarse por la llegada de nuevas autorías y equipos editoriales que diversifican el discurso ideológico.

No obstante, el nuevo paisaje y el estilo de vida urbano que difunden los manuales se consolidan a finales de los setenta como factores configuradores de una nueva identidad urbana, asociada a un modelo económico que fomenta la vida en las ciudades en detrimento de la vida rural. El nuevo discurso también potencia el sentimiento de pertenencia a Europa como comunidad económica próspera y culminación del proyecto democrático, fomentando así identidades afines más amplias que la nacional, configuradas ahora en base al concepto de nación diversa y variada, pero indefectiblemente ligada a los mecanismos económicos de Occidente.

Los manuales de finales de los setenta y comienzos de los ochenta dan muestras de una introducción plena en el sistema capitalista occidental. El uso de cierta terminología técnica, económica y financiera se hace hueco en el discurso, ocultando los procesos de concentración de poder. No se cuestiona en ningún caso el modelo económico, ni se genera debate sobre la influencia de las grandes corporaciones ligadas al bloque occidental, o el control político que pueden ejercer sobre los gobiernos, legitimando así el modelo de dominación económica. De este modo, podemos afirmar que aunque el discurso económico ha ido evolucionando hacia posiciones más críticas, desde los manuales se sigue ofreciendo una visión del factor económico sesgada, incompleta, muy ideologizada, donde el sistema occidental y su economía de mercado constituyen la cumbre de la civilización sin cuestionamientos. Este hecho facilita la configuración de identidades económicas, sociales, políticas y culturales vinculadas a los patrones de la sociedad capitalista occidental.

Nota sobre la autora

YOVANA HERNÁNDEZ LAINA es doctora en «Diversidad, Subjetividad y Socialización. Estudios en Antropología Social, Historia de la Psicología y de la Educación» por la Universidad Nacional de Educación a Distancia

(UNED). Realizó su tesis en condición de contratada predoctoral en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, con una beca FPI asociada al proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad «La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española». Es también licenciada en Pedagogía por la Universidad de Burgos, maestra de educación primaria (UCM) y realizó el Máster interuniversitario Memoria y Crítica de la Educación (Universidad de Alcalá-UNED). Forma parte del Centro de investigación MANES (Manuales Escolares) de la UNED. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de la cultura económica escolar, los manuales escolares, los procesos de socialización política, las identidades, emociones y sentimientos, el tardo-franquismo y los procesos de transición política.

ANEXO. MANUALES ANALIZADOS

Años sesenta

- Dalmáu, Carles. *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid: Dalmáu, 1963.
- Gonzalo Calavia, Leónides, dir. *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid: Paraninfo, 1963.
- Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid: Doncel, 1969. [2.^a edición].
- Hernando, Vicente y Víctor Fernández Larrea. *Lecturas históricas*. Madrid: SM, 1964.
- Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid: Ediciones SM, 1962.
- Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona: Prima Luce, 1967.
- Ortega, Rosa. *Historia*. Barcelona: Teide, 1965. [2.^a edición].
- Ramos, Emérita M., Antonio Álvarez y Cesáreo Herrero. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid: Miñón, 1968.
- Ramos, Emérita M., Antonio Álvarez y Cesáreo Herrero. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid: Miñón, 1968.
- Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid: Paraninfo, 1963.

Años setenta

- Abad, Julián, et al. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid: Santillana, 1972.

- Abad, Julián, *et al. Consultor. Ciencias Sociales 7º*. Madrid: Santillana, 1973.
- Abad, Julián, *et al. Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid: Santillana, 1974.
- Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid: Magisterio Español, 1974.
- Fernández García, Antonio, Montserrat Llorens Serrano y Rosa Ortega Canadell. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona: Vicens Vives, 1978. [4ª edición].
- Gómez, Carlos, *et al. La Tierra y los hombres 8*. Madrid: Magisterio Español, 1974.
- López, José, Emérita Ramos y Antonio Álvarez. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid: Miñón, 1978.
- Manero, Fernando, Rosario Prieto y Emérita Ramos. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid: Miñón, 1977.
- Rastrilla Pérez, Juan, *et al. Historia Universal y de España 8*. Madrid: SM, 1978.
- Sánchez Zurro, Domingo J., Isidoro González Gallego y Mariano Mañero Monedo. *Ciencias Sociales 7º*. Salamanca: Anaya, 1975.

Años ochenta

- Albacete Sánchez, Juan, Javier Cuenca Escribano y José Mª Parra Ortiz. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid: Santillana, 1981.
- Castejón, Pablo, *et al. Sociedad 7*. Madrid: Santillana, 1983.
- Castejón, Pablo, José Luis Díez, Jaime Mascaró. *Sociedad 8*. Madrid: Santillana, 1984.
- Fernández Sanz, Juan José y Gabriel García Voltá. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid: SM, 1981.
- Fernández Sanz, Juan José y Gabriel García Voltá. *Mundo y Sociedad 7º egb*. Madrid: SM, 1983.
- Fernández Sanz, Juan José y Gabriel García Voltá. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid: SM, 1984.
- Prats, Joaquín, *et al. Ciencias Sociales 6º*. Madrid: Anaya, 1981.
- Prats, Joaquín, *et al. Ciencias Sociales 7º*. Madrid: Anaya, 1981.
- Prats, Joaquín, *et al. Ciencias Sociales 8º*. Madrid: Anaya, 1981.
- Rastrilla Pérez, Juan y Juan J. Arenaza Lasagabaster. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid: Ediciones SM, 1982.

REFERENCIAS

- Abad Asenjo, Andrés. «Cuestionarios y programas de Enseñanza Primaria». *Revista de Educación* 184 (1966): 54-58.

- Abella, Rafael. *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Barcelona: Argos Vergara, 1985.
- Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Apple, Michael. «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación* 301 (1993): 109-126.
- Atienza Cerezo, Encarna, y Teun A. Van Dijk. «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales». *Revista de Educación* 353 (2010): 67-106.
- Badanelli, Ana María. «Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900-1970)». *History of Education* 41, no. 3 (2011): 303-338.
- Badanelli, Ana María, y María del Mar del Pozo. «Desde la madre-patria española al estado de las autonomías: La idea de España en los manuales escolares (1900-2007)». *Historia de la educación* 27 (2008): 397-432.
- Bajo Bajo, M^a. Jesús «El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural». *Aula* 13 (2001): 51-61.
- Benedicto, Jorge. «La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, REIS* 114, no. 6 (2006): 103-136.
- Benedito Sifre, María Teresa, Armando Cervellera Martínez, y Xosé Manuel Souto González. «Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía entre 1950 y 1990». En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro Tiana Ferrer, 63-86. Madrid: UNED, 2000.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988.
- Bernecker, Walter L. «The change in mentalities during de late Franco Regimen». En *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*, editado por Nigel Townson, 67-84. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Billing, Michael. «El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional». *Revista Mexicana de sociología* 1 (1998): 37-57.
- Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. México: Siglo Veintiuno, 2011.
- Boyd, Carolyn P. «De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente». En *Memoria de la guerra y del franquismo*, editado por Santos Juliá, 79-99. Madrid: Taurus Ediciones, 2006.
- Boyd, Carolyn P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España. 1875-1975*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor, 2000.

- Bousquet, Jacques. *Economía política de la educación*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1960.
- Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia, 1984.
- Campos, Lara. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010.
- Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*. Barcelona: Crítica, 2017.
- Cañellas Mas, Antonio. «La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico». *Studia Histórica. Historia contemporánea* 24 (2006): 257-288.
- Capel, Horacio. «Las ciencias sociales y el estudio del territorio». *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Biblio3w* 21, no. 1.149 (2016). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Capel, Horacio. «La definición de lo urbano». *Estudios Geográficos* 138-139 (1975): 265-301.
- Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 1998.
- Castillejo, Emilio. «Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia». *Bordón. Revista de pedagogía* 61, no. 2 (2009): 45-58.
- Castillejo, Emilio. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED, 2008.
- Castillejo, Emilio. «Indicaciones sobre la investigación. Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)». Documento de trabajo inédito del proyecto: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)». Madrid: UNED, 2008.
- Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Madrid: Alianza, 2016.
- De Miguel, Jesús M. «¿Desarrollo o desigualdad? Análisis de una polémica sociológica de medio siglo en España». *Revista española de investigaciones sociológicas, REIS* 75 (1996): 55-108.
- Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.
- Fairclough, Norman. «El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales». En *Métodos de análisis crítico del discurso*, editado por Ruth Wodak, y Michael Meyer, 143-178. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Fairclough, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- Fusi, Juan Pablo. «La cultura». En *Franquismo. El juicio de la historia*, editado por José Luis García Delgado, 219-295. Madrid: Temas de hoy, 2000.

- Foucault, Michel. *Hay que defender la sociedad*. Buenos Aires: Almagesto, 1992.
- García Delgado, José Luis. «La economía». En *Franquismo. El juicio de la historia*, editado por José Luis García Delgado, 147-217. Madrid: Temas de hoy, 2000.
- Geertz, Clifford. «Ideology as a Cultural System». En *Ideology and Discontent*, editado por David Apter, 47-56. NY: The Free Press of Glencoe, 1964.
- Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.
- Hernández Laina, Yovana. «Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)». PhD diss., Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2018.
- Justel, Manuel. «Edad y cultura política». *Revista española de investigaciones sociológicas, REIS* 58 (1992): 57-96.
- Linz, Juan. «Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic System». En *Comparing Pluralist Democracies. Strains on Legitimacy*, editado por Mattei Dogan, 65-113. London: Westview Press, 1988.
- Longenecker, Bruce, y Kelly Liebengood. *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Michigan and Cambridge: William Eerdmans Publishing Company, 2009.
- López Facal, Ramón. «El nacionalismo español en los manuales de Historia». *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 2 (1995): 119-128.
- Mayordomo, Alejandro. «Regenerar la sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía: Educación y Socialización Política en la España del siglo XX». *Encounters in Theory and History of Education* 1 (2008): 49-80.
- Méndez, Leticia. *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México: UNAM, 1996.
- Milito Barone, Cecilia C. «Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la Transición democrática española (1965-1982)». PhD diss., Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2019.
- Morón Monge, María del Carmen, Hortensia Morón Monge, y Jesús Estepa Giménez. «El paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: una perspectiva patrimonial integral». En *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, 564-573. Madrid: IPCE, 2012.
- Nates Cruz, Beatriz. «Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio». *Revista Co-herencia* 8, no. 14 (2011): 209-229.
- Nogué, Joan. «Nacionalismo, territorio y paisaje en Cataluña». En *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*, editado por Nicolás Ortega Cantero,

- 147-169. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria, 2005.
- Nogué, Joan. «Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario. Retos y dilemas». *Ería* 73-74 (2007): 372-382.
- Oteiza, T. «How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks». *Discourse and Society* 14 (2002): 639-662.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio. «¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?». *Revista Historia de la Educación* 27 (2009): 37-55.
- Pérez Urraza, Karmele, Gurutze Ezkudia Arteaga, y Begoña Bilbao Bilbao. «El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco». *Espacio, Tiempo y Educación* 2, no. 2 (2015): 225-242.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las practicas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- Pujadas Muñoz, Joan-Josep. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema, 1993.
- Rodríguez Lestegás, Francisco. «Territorialidad y pertenencia: la construcción geográfica de identidades». En *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*, coordinado por Francisco Rodríguez Lestegás, 141-165. Barcelona: Horsori, 2008.
- Sánchez Jiménez, José. «La España de los 'sesenta'. La recepción y las influencias de la 'Pacem in Terris' en una sociedad en vías de desarrollo». *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales* 42 (2013): 108-136.
- Sanchidrián Blanco, María del Carmen. «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa». *Revista de investigación educativa, RIE* 29, no. 2 (2011): 295-310.
- Saz Campos, Ismael. «Fascism, Fascistization and Developmentalism in Franco's Dictatorship». *Social History* 29, no. 3 (2004): 352-353.
- Sepúlveda, Isidro. «La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalismos y autonomías». En *Historia de la Transición (1975-1986)*, editado por Javier Tusell y Álvaro Soto, 409-443. Madrid: Alianza, 1996.
- Valls, Rafael. «Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración». En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, editado por Rosa María Ávila, José R. López y Estibaliz Fernández, 499-512. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.

- Van Dijk, Teun A. «El análisis crítico del discurso». *Anthropos* 186 (1999): 23-36.
- Van Dijk, Teun A. «Ideología y análisis del discurso». *Estudio* 29 (2005): 9-36.
- Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Weber, Max. *El político y el científico*. Madrid: Alianza, 1987.

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA E IDENTIDAD: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS EXPEDIENTES DE OPOSICIÓN Y DE DEPURACIÓN DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES DE LA SEGUNDA REPÚBLICA (1932-1943)^α

*Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative
study of public examination files and Francoist purge files of
primary headteachers of the Second Spanish Republic
(1932-1943)*

Carlos Menguiano Rodríguez^β

Fecha de recepción: 21/12/2019 • Fecha de aceptación: 31/01/2020

Resumen. Este artículo pretende evaluar las posibilidades que ofrece un estudio comparativo entre dos fuentes desligadas hasta ahora: los expedientes de oposición producidos durante la Segunda República y los expedientes de depuración franquistas producidos desde el comienzo de la Guerra Civil. Tomamos como muestra un sector privilegiado del magisterio: los docentes que aprobaron las oposiciones convocadas durante la República para proveer las direcciones de los nuevos grupos escolares, celebradas en 1932. Primero ofrecemos un análisis cuantitativo para contextualizar la relevancia de este sector magisterial y evidenciar la incidencia que el proceso depurador tuvo en él. Después presentamos el enfoque desde el que realizamos el análisis cualitativo, fundado en la interpretación de los expedientes como archivos de vida institucionales y tratamos de caracterizar dicha práctica de archivo en ambos procesos,

^α Este artículo ha sido posible gracias a la financiación concedida al proyecto I+D «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX». EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE), siendo el autor beneficiario de una beca predoctoral concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad (BOE-A-2015-6508-BES 2015-075107) cofinanciada por el Fondo Social Europeo.

^β Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Alcalá, Aulario María de Guzmán, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. España. carlos.menguianorodr@edu.uah.es  <https://orcid.org/0000-0003-0823-6141>

observando que, aun siendo diferentes en forma y finalidad, generan fuentes valiosas para estudiar las identidades profesionales de quienes los elaboraron. Por último, proponemos tres modelos —confirmación, readaptación y disolución— con los que verificar la producción y fluctuación de las identidades del magisterio entre estos expedientes. Dichos modelos revelan la utilidad de un análisis comparado de estas fuentes, proyectando un plan con el que estudiar la configuración profesional e identitaria de este sector docente y sus relaciones con la renovación o tradición pedagógica en un momento crítico de la historia educativa española, con potencial para abrir nuevas líneas historiográficas que analicen las continuidades y rupturas de discursos y prácticas pedagógicas entre los diferentes periodos.

Palabras clave: Archivo de vida institucional; Expedientes de oposición; Depuración del magisterio; Direcciones escolares; Identidad profesional del magisterio.

Abstract. *This paper evaluates the possibilities offered by a comparative study between two sources unrelated until now: the personal files from professional selection processes produced during the Second Spanish Republic and the files produced in the Francoist purge process which started at the beginning of the Spanish Civil War. We take a privileged segment of the teaching staff as a sample: the teachers who achieved headteacher positions for the new graded schools in the public exams held in 1932 during the Second Spanish Republic. In order to contextualize the relevance of this contingent of teachers, we first offer a quantitative analysis, showing the impact of the purging process on them. Next, we present the approach from which we perform the qualitative analysis, which is based on the interpretation of the files as “institutional life-archives” and we try to characterise this life-archive practice in both processes, keeping in mind that, although different in modality and purpose, both are valuable sources for studying the professional identities of those who elaborated the files. Finally, we propose three models —confirmation, re-adaptation and dissolution— for performing a qualitative analysis, which make it possible to assess the production and fluctuation of teacher's identities among these files. These models demonstrate the utility of a comparative analysis of these sources, which can serve to study the configuration of teachers' professional and pedagogical identities as well as their relationship with the new pedagogical theories and pedagogical tradition in a key time of Spanish history of education. It is our hope that this study will lead to new lines of research in order to analyse the continuities and ruptures of pedagogical discourses and practices between different periods.*

Keywords: *Institutional life-archive; Public examination files; Francoist purge process, Headteachers; Teachers' professional identity.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es valorar el potencial de un estudio comparativo entre los expedientes de oposición y los expedientes de depuración de los maestros y maestras que aprobaron el concurso-oposición para proveer direcciones de grupos escolares convocado por el gobierno de la Segunda República Española (1931-1939) en diciembre de 1932.¹ Esta propuesta nace en el marco de nuestra tesis doctoral, cuyo fundamento es el uso los expedientes presentados a este concurso-oposición como fuente histórico-educativa original, entendiéndolos en su conjunto como un espacio de cristalización de la identidad profesional y pedagógica de este sector clave del magisterio republicano.²

El concurso-oposición que nos ocupa se inscribe en la serie de procesos selectivos que el gobierno republicano promovió para seleccionar, entre el magisterio en activo, a aquellos mejor cualificados para abordar la reforma educativa desde puestos de responsabilidad.³ No cabe duda de la relevancia de las direcciones escolares para dicha empresa, dado el perfil renovador y las posibilidades que implicaba el modelo de escuela graduada, tan popular en aquellos años. Ya fuese por convicción o ambición, estas oposiciones constituían una oportunidad muy sugerente para los maestros y maestras nacionales que se vieron interpelados por ellas. Entre aquellos docentes se encontraba un selecto grupo de docentes especialmente motivados y comprometidos con la renovación pedagógica,

¹ Véase la Orden Ministerial del 1 de diciembre de 1932 (Gaceta del 3) donde se anunciaba la convocatoria de un concurso-oposición para «la provisión de 50 plazas de Directores y 50 de Directoras de Escuelas graduadas de seis o más grados». *Gaceta de Madrid* (3 diciembre 1932): 1609-1610.

² Algunos ejemplares de esta serie documental han sido utilizados para apoyar reseñas biográficas desde que María del Mar del Pozo Andrés los usase por primera vez en: María del Mar del Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España, 1896-1965* (Barcelona: Octaedro, 2013), como es el caso del estimable trabajo de Javier Fernández Fernández, «La construcción de una casa de huérfanos modélica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2013). Nuestra investigación doctoral es la primera en abordar esta fuente original en su totalidad. Sobre el uso de los expedientes de oposición como fuente histórico-educativa encontramos también el reciente trabajo de Gabriel Barceló Bauzá, «La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares» (Tesis doctoral, Universidad de les Illes Balears, 2017), donde se usan expedientes de oposiciones celebradas tras la Guerra Civil como fuente primaria para el estudio de la práctica escolar en Baleares durante el franquismo.

³ María del Mar del Pozo Andrés, «La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: La tipología generacional como propuesta», en *Las Maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madañaga (Madrid: Catarata, 2012), 251-252.

la cual venían ya desarrollando desde hacía más de una década. Hemos defendido en otros trabajos cómo esta fuente en su conjunto permite estudiar el modo en que este sector del magisterio se percibía a sí mismo a mediados del crucial Primer Bienio de la Segunda República (1931-1933),⁴ así como las diferentes maneras de representar las identidades profesionales y pedagógicas desarrolladas por los futuros directores y directoras de escuelas graduadas de la República.⁵

Ahora bien, asumiendo que parte de las minorías y vanguardias del magisterio nacional comprometidas con la política innovadora republicana habrían pasado por estos procesos selectivos y teniendo en cuenta que en gran medida habrían sido el objetivo de la purga del magisterio⁶ en el proceso de depuración llevado a cabo por la dictadura franquista (1939-1975) desde el comienzo de la Guerra Civil española (1936-1939),⁷ nos parece fructífero proponer, por primera vez, un estudio comparativo entre los expedientes de ambos procesos, con el objetivo de analizar las fluctuaciones de las identidades profesionales de estos docentes en dos momentos cruciales. De este modo, estaremos complementando la fuente original y dotándonos de una herramienta de contraste que podría abrir nuevas líneas historiográficas desde las que estudiar los procesos identitarios del magisterio nacional y sus relaciones con las corrientes de renovación pedagógica con mayor profundidad.

⁴ Carlos Menguano Rodríguez, «Los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas de 1932 como fuente histórico-educativa. Un estudio de caso: el expediente- oposición de María Sánchez Arbós», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 309-344.

⁵ Carlos Menguano Rodríguez, «Los expedientes-oposición como fuente histórico-educativa: modelos de archivos de vida», *Revista Linhas* 20, no. 44 (2019): 14-27.

⁶ Francisco Morente Valero, «La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión», *Hispania* 61, no. 208 (2001): 688.

⁷ La depuración franquista del magisterio nacional, articulada legalmente por primera vez en el decreto 66 publicado el 11 de noviembre de 1936, respondía a «El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, [lo que] hace preciso que en los solemnes momentos porque atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra Patria» *Boletín Oficial del Estado* (11 noviembre 1936): 153. En la práctica se trataba de un proceso administrativo que tenía como objetivo identificar y castigar a los docentes no afectos al golpe militar, admitiendo, en la mayoría de los casos, expedientes de juicios militares y denuncias particulares como fuentes de información para constituir los cargos y resolver las sentencias.

Con la intención de presentar el potencial de este estudio comparativo, este trabajo avanzará los resultados parciales de una primera muestra en la que aún estamos trabajando: los expedientes de los 159 docentes que fueron aprobados y reconocidos para el desempeño de direcciones escolares en las oposiciones de 1932⁸ y que, por tanto, en su mayoría ocuparon puestos directivos en los grupos escolares donde desarrollaron su labor profesional a partir del año 1934. En primer lugar, realizaremos un estudio cuantitativo de los resultados de la depuración mediante el cual valoraremos la incidencia del proceso depurador en este grupo. Después, propondremos un análisis cualitativo y comparativo bajo una premisa interpretativa, según la cual ambos tipos de expedientes – los expedientes de oposición y de depuración – conforman una suerte de *práctica de archivo de vida*⁹ que los hace complementarios. Por último, abordaremos algunos ejemplos representativos con los que es posible determinar las estrategias de composición de expedientes más comunes, el tipo de relación entre los dos tipos de expedientes, y las fluctuaciones identitarias que se derivan de ellas, con el objetivo de delimitar tres modelos interpretativos que nos permitirían proyectar un estudio sistemático y conocer con profundidad de qué formas afectó el proceso depurador a este sector magisterial y qué pueden decirnos ambos expedientes de los discursos y prácticas de los docentes que lo sufrieron.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN: EL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA DEPURACIÓN

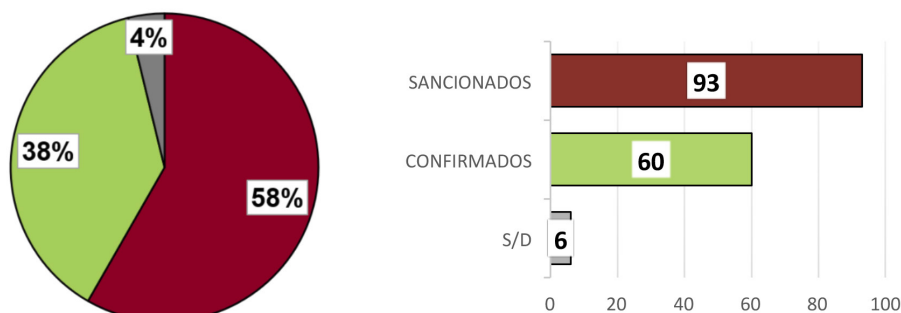
Para hacernos una idea sobre los efectos del proceso depurador del magisterio, consideramos relevante partir de un análisis cuantitativo de

⁸ Aunque el concurso-oposición estaba destinado a proveer 50 plazas de directores y 50 de directoras – véase cita 1 –, la comisión central podía declarar «aptos para desempeñar Direcciones de Escuelas graduadas de seis o más grados» a un número mayor de opositores, siempre y cuando no excediese el doble de las plazas anunciadas – artículo 6º de la convocatoria en *Gaceta de Madrid* (3 diciembre 1932): 1609. Así quedaba establecido en el Decreto que regulaba dichas oposiciones y con la finalidad de que aquellos que no obtuviesen plaza inmediatamente quedaran en reserva y pudiesen obtenerla cuando se causaran vacantes o plazas de nueva creación – véanse artículos 25 y 27 del Decreto del 1 de julio en *Gaceta de Madrid* (15 agosto 1933): 120-121. Por esta razón, la lista final de los docentes considerados aptos que resultó de estas oposiciones reflejó 159 nombres en total – *Gaceta de Madrid* (15 agosto 1933): 1079.

⁹ Noción inspirada en Philippe Artières, «Arquivar a Própia Vida», *Revista de Estudos Históricos* 11, no. 21 (1998): 9-34.

la muestra que nos sirva de contexto. La relevancia que el gobierno republicano asignó a la cuidadosa tarea de selección de maestros y maestras para desempeñar las direcciones de las nuevas escuelas graduadas parece encontrar una demostración en el reverso siniestro del proceso depurador franquista. Ciertamente, de los 159 docentes¹⁰ que fueron considerados aptos para desempeñar las direcciones de los grupos escolares republicanos, 93 de ellos —el 58% de la muestra— sufrieron algún tipo de sanción en el proceso represivo (Gráfico 1), siendo la más severa —separación definitiva y baja en el escalafón— el castigo impuesto para 56 de ellos, lo que supone un 35% del total (Gráfico 2).¹¹

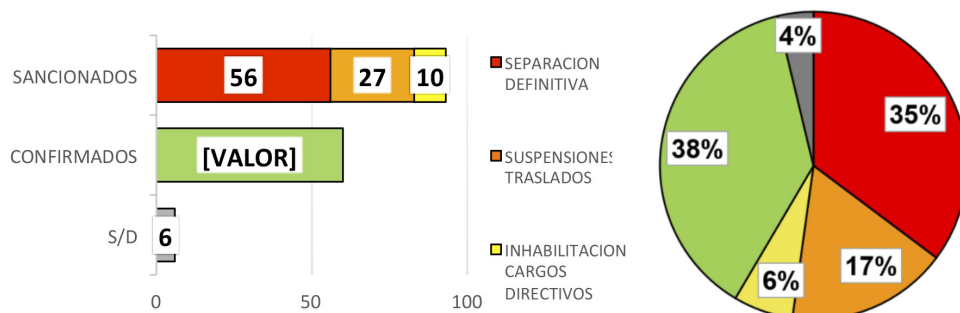
Gráfico 1. Sancionados y confirmados Elaboración propia



¹⁰ *Gaceta de Madrid* (15 agosto 1933): 1079.

¹¹ Los datos de los gráficos están basados en las resoluciones de los expedientes de oposición primitivos, que en la mayoría de los casos fueron irrevocables hasta la nueva oleada de revisiones de expedientados en los años cincuenta. Solo en cuatro casos (Rosa Cobo Etayo; José María Rodríguez Muñoz; Florentino Rodríguez Rodríguez y Concepción Sáinz-Amor Alonso) hemos tomado como definitivo el resultado de un expediente de revisión, por entender sus casos como especiales al tratarse de revisiones tramitadas inmediatamente después de la resolución original (en 1941) y resueltas favorablemente con reducción o anulación de la sanción. El único caso de jubilación forzada que hemos encontrado (José Toba Fernández, cuyo expediente fue revisado en 1949 con reducción de sanción) ha sido contabilizado como separación definitiva, pues lo era a efectos prácticos, aunque supusiese una rebaja considerable en la llamada represión económica a la que se condenaba al resto. Los seis docentes contabilizados como S/D refieren a aquellos de los que no se ha podido recabar dato alguno por fuentes administrativas acerca de su proceso depurador: no se les abrió expediente, ni tan siquiera con el objeto de separarlos del servicio.

Gráfico 2. Resolución de expedientes. Elaboración propia



De estos últimos, la mayoría nunca volverían a ejercer su profesión en la escuela pública o solo lo harían al final de sus vidas profesionales, mediante la tramitación de las revisiones de los expedientes procesados a partir de los años cincuenta. Esta rehabilitación sería, en la mayoría de los casos, en condiciones humillantes y sin ver nunca reconocidos sus derechos a dirigir grupos escolares, ganados legítimamente por concurso-oposición.

A ellos hay que sumar el resto de sancionados —suspensiones y traslados forzosos, tanto fuera como dentro de las provincias de ejercicio— que iban siempre acompañadas de la sanción mínima estipulada: la «*inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza*». Como muy acertadamente han señalado Fernández Soria y Agulló, esta sanción suponía: «un impedimento trascendental, la inviabilidad, en un sistema jerárquico, de innovación y renovación de la enseñanza que, de producirse, con la timidez que se quiera, habría de partir necesariamente de arriba, de los cargos directivos».¹² Por añadidura, es fácil comprobar que, en los casos que nos ocupan, esta *simple* sanción suponía un evidente doble castigo para los antiguos directores de escuelas graduadas,¹³ con el agravante de que,

¹² Juan Manuel Fernández Soria y María del Carmen Agulló Díaz, *Maestros Valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 1999), 212.

¹³ Este argumento del doble castigo fue esgrimido frecuentemente en los expedientes de revisión de los que sufrían dicha inhabilitación y trataron de que les fuese levantada. La realidad de dicho agravante queda reconocida incluso por la Comisión Superior Dictaminadora, como puede leerse en una

normalmente, esta pena solía formularse en los expedientes originales sin ningún límite temporal.

De los 159 docentes que analizamos, 100 de los aprobados eran maestros y 59 maestras. Esto cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que entre estas 59 maestras se encuentran las primeras docentes que tuvieron la dirección única de un grupo escolar mixto. Ellas fueron las primeras maestras-directoras en gestionar escuelas públicas con docentes varones a su cargo, algo inédito en España. Observando esta singularidad, hemos considerado pertinente tener en cuenta este factor de género en nuestra aproximación cuantitativa, asumiendo que el proceso depurador fue también un ejemplo de represión sexuada.¹⁴ Atendiendo al mismo y comparando nuestras cifras con los estudios generales que han aplicado esta variable en el análisis,¹⁵ los datos parecen apuntar que también en el caso de las directoras escolares reconocidas por la República se mantiene la tendencia de una mayor tasa de confirmación en el cargo —el 54% de las maestras se reincorporó a su puesto sin sanción, frente al 28% de los maestros— y una menor dureza en el resultado del proceso sancionador —de las 59 maestras, el 20% sufrió la separación definitiva frente al 44% de los maestros—, aunque sea conveniente advertir que el tamaño de la muestra y su desproporción entre maestros y maestras hace necesario tomar dicha tendencia con cautela (Gráficos 3A y 3B).¹⁶

de sus propuestas de revisión más adelantadas, en 1941, argumentando que «la mínima sanción de inhabilitación para cargos directivos y de confianza impuesta a la Sra. Cobo Etayo tiene, en este caso una significación de especial gravedad» dado que «la expedientada era Directora de Graduada por oposición directa». Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración, sin título, 25 de septiembre de 1941, educación, 32/13134, Archivo General de la Administración (AGA).

¹⁴ Sara Ramos Zamora, «Un ejercicio de intervención en la memoria: La represión de las maestras de la Segunda República», en *Las Maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madariaga (Madrid: Catarata, 2012), 153.

¹⁵ María del Carmen Agulló Díaz, «Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento* 21 (2017): 25. Este artículo de Agulló resulta ser uno de trabajos más actualizados en lo referente al estado de las numerosas investigaciones sobre la depuración del magisterio primario en España, conteniendo, asimismo, la mayoría de las referencias bibliográficas que hemos usado en nuestro trabajo.

¹⁶ Un análisis pormenorizado exigiría también tener en cuenta otros factores como la edad o la provincia de ejercicio. La media de edad de los docentes analizados no sobrepasaba en 1940 los 44 años. Respecto a su distribución geográfica, la mayoría de los docentes ejercían en Madrid, consecuencia natural del impulso republicano a las construcciones de grupos escolares en la capital española, aunque también tienen representación otras 44 provincias.

Gráfico 3A. Resolución de expedientes por género. Elaboración propia.

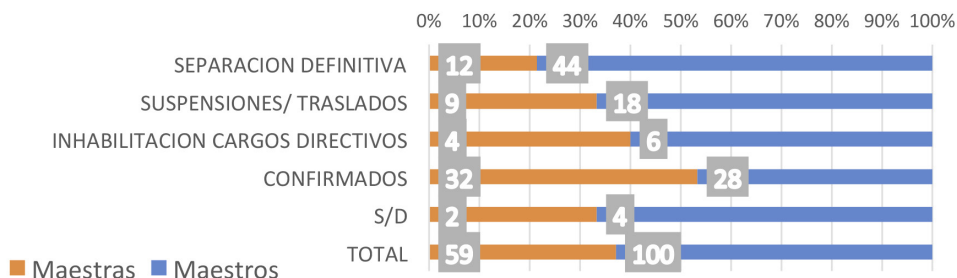
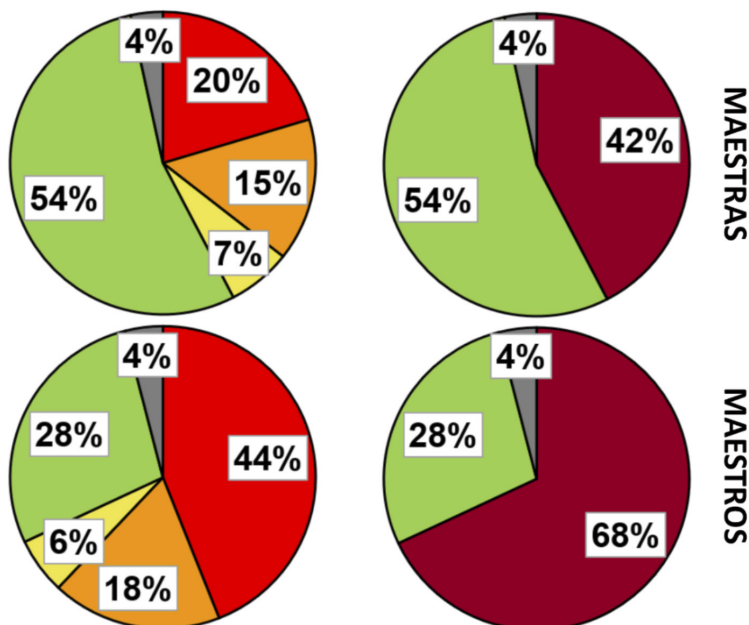


Gráfico 3B. Resolución de expedientes por género. Elaboración propia



Si comparamos las cifras de sancionados de nuestra muestra con los estudios sobre la depuración del magisterio realizados en los últimos tiempos en las diversas provincias, donde la tasa media de sanciones es de un 25%,¹⁷ podemos intuir que estamos ante un grupo de especial interés, ya que los candidatos reconocidos por el proceso selectivo republicano para

¹⁷ Agulló, «Amputar, segar, limpiar e purificar», 24.

ejercer direcciones fueron percibidos como un sector *peligroso* para el régimen franquista. Por este motivo, consideramos de utilidad un análisis comparativo y enfocado en este grupo, con el objeto de conocer mejor los discursos y prácticas presentados en ambos momentos críticos y con los que dotar de contenido a las tendencias que estas cifras encierran.

ANÁLISIS CUALITATIVO: LA IDENTIDAD PROFESIONAL ENTRE ARCHIVOS DE VIDA INSTITUCIONALES

El expediente como una práctica de archivo de vida

La premisa de nuestro análisis comparativo parte de una peculiaridad presente, tanto en el proceso de selección de direcciones escolares como en el proceso depurador. Aunque en muy diversas circunstancias, los docentes que analizamos se vieron obligados a realizar una *práctica de archivo de vida institucional*. Pero ¿qué entendemos por archivar la vida?

Veamos primero el concurso-oposición republicano. Para poder participar en los ejercicios, el primer requisito era la presentación de una *memoria de la labor profesional* desarrollada por el docente, pudiéndose aportar cuantos documentos adicionales se considerasen pertinentes para avalarla, pero sin ninguna instrucción sobre cómo se debía llevar a cabo esta tarea. Entendemos que la elaboración de estos expedientes constituye una *práctica de archivo de vida*, puesto que los opositores se veían impelidos a representar su identidad profesional mediante una selección significativa de fragmentos textuales y documentos variados ante una comisión evaluadora. En este contexto, cada decisión al componer el expediente nos dice algo de las expectativas, discursos y prácticas de cada docente. Dada, además, la ausencia de pauta para realizar esta práctica de archivo, nos encontramos con una gran variedad de informaciones y contenidos en las memorias, aprovechando algunos maestros y maestras para exceder los resúmenes meramente curriculares, representando en sus escritos filiaciones metodológicas e ideológicas, manifestando resistencias y críticas sobre su práctica escolar o las condiciones de enseñanza de sus escuelas o realizando relatos autobiográficos y disertaciones pedagógicas en las que exponen sus idearios

educativos. Frecuentemente, estos resúmenes vienen acompañados de documentos de diversa índole recopilados por los aspirantes: certificados e informes, materiales escolares, recortes de prensa, fotografías, trabajos pedagógicos, etc. Esta documentación tenía la función de apoyar a las memorias, aportando datos adicionales sobre los aspirantes. Nuestra propuesta asume que, a través de esta práctica de archivo y de las decisiones que resultan de ella, el expediente constituye un marco productor de discurso que construye públicamente una identidad profesional y que tiene la expectativa de ser validada por el proceso evaluador de la oposición.

Considerando este marco interpretativo para los expedientes de oposición, su comparación con los expedientes de depuración se fundamenta en la distinción de una *práctica de archivo de vida* que también era impuesta durante este último proceso. Aquí es necesario puntualizar las limitaciones a las que se veía sometida dicha práctica, estando su operatividad condicionada de modo inexorable por la sospecha, los cargos acusatorios y, en ocasiones, la lamentable situación material en la que se hallaban los procesados durante y tras la Guerra Civil. Aun así, es reconocible dicha práctica en la declaración jurada obligatoria¹⁸ y, muy especialmente, en los pliegos de descargo y en la impredecible diversidad de avales que podían acompañarlos,¹⁹ donde puede advertirse una heterogeneidad considerable de estrategias de defensa.²⁰ En este sentido, cabe destacar el aire confesional y biográfico de algunos documentos de

¹⁸ Esta declaración, de obligatorio cumplimiento, era el primer trámite a realizar por todos los docentes que quisieran iniciar el proceso para ser rehabilitados en sus puestos por el régimen franquista. En ella se les interrogaba, bajo juramento, por su conducta política, profesional, moral y personal, antes y durante la guerra. Este interrogatorio era previo al pliego de cargos en el cual las comisiones depuradoras realizaban las acusaciones —fundadas en las fuentes de información del régimen, las denuncias particulares y, a veces, en la propia declaración jurada entregada por el procesado—, documento que precedían a la defensa del procesado y a la resolución de los expedientes sancionadores. En dicha declaración se animaba a todos los maestros y maestras a formular delaciones y denuncias de las actuaciones de otros docentes durante los mismos periodos, constituyendo uno de los mecanismos más perversos de este proceso punitivo.

¹⁹ El pliego de descargo —un escrito libre en el que se respondía a las inculpaciones— y los documentos probatorios constituían la única defensa del docente procesado ante la comisión depuradora, una vez le habían sido notificados los diversos cargos o acusaciones que sustentaban las posteriores sanciones. A continuación, esta documentación era evaluada por dicha comisión con objeto de dictar la propuesta de resolución del expediente.

²⁰ Francisco Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del magisterio nacional 1936-43* (Valladolid: Ámbito, 1997), 288.

descargo, lo cual excede en muchos casos la mera función de réplica a las acusaciones.²¹ Por otra parte, el uso de documentos para avalar los descargos es también muy variado: desde los usuales avales personales, certificados e informes hasta trabajos publicados, programas y horarios, cuadernos de clase, fotografías y postales, estatutos y reglamentos, etc.

Una vez reconocida esta práctica de archivo de vida en los expedientes de depuración, debemos considerar la patente arbitrariedad que impregnó a todo el proceso a la hora de imputar los cargos y valorar sus defensas, presentando circunstancias muy diversas para cada caso y modificando ostensiblemente sus contenidos. Y, aunque reconocemos que la depuración del magisterio fue, en términos generales, un proceso de carácter político más que profesional,²² puede apreciarse cómo, en muchos expedientes, lo político y lo profesional se confunden en las estrategias de defensa que respondían a los cargos. También, hay sentencias condenatorias que cimentan la relación entre lo político y lo pedagógico en el proceso depurador.²³ Esta interpretación se apoya,

²¹ Algunos ejemplos: «Cree la que suscribe que para enjuiciar los cargos que se le hacen, sería conveniente conocer un poco su vida profesional, siempre modesta, clara, austera y entregada por completo al cumplimiento de sus deberes» (Concepción Sainz-Amor Alonso «Descargos», 28 de mayo de 1940, educación, 32/12377 AGA). «Sin que esto crea ser de necesidad, y solo como un auxiliar o complemento informativo, voy a dar ligera historia de mi vida social-pedagógica desde mis primeras actuaciones, hasta el momento presente» (Antonio Rodeja Molas, «s/t» 19 de febrero de 1940, educación, 32/12587 AGA).

²² Agulló, «Amputar, segar, limpiar e purificar», 29.

²³ Un ejemplo evidente de ello es el caso de Mariano López Fernández (Mariano López Fernández, «Expediente de depuración», educación, 32/13134, AGA). A pesar de contar con buenos avales y ver aminorados sus cargos, fue separado del servicio, literalmente, por la publicación de un libro llamado «La escuela activa y democrática». Lo llamativo del asunto es que este hecho no le fue imputado como cargo y, por tanto, no pudo defenderse del mismo. Sin embargo, la lógica de la comisión es aplastante: el informe de la Dirección General de Seguridad que tuvo en cuenta la Comisión Evaluadora acusaba a este maestro de lo siguiente: «Publicó un libro sobre pedagogía, cuyo contenido se ignora, el que podía dar idea de su posición respecto a las corrientes pedagógicas y, por tanto, de sus ideas políticas» («Informe de la Dirección General de Seguridad», 13 de mayo de 1940, educación, 32/13134, AGA). La relación entre pedagogía y política queda certificada en la propuesta de resolución del expediente, donde la comisión razona: «RESULTANDO que es autor de un libro titulado LA ESCUELA ACTIVA Y DEMOCRATICA, impreso en Barcelona el año 1936. RESULTANDO que en el mencionado libro expone la opinión que le merecen problemas de gran trascendencia escolar y política como el laicismo, la coeducación, la escuela única, el estatismo, la democracia, etc. CONSIDERANDO que los informes coinciden en reconocer su tendencia izquierdista. CONSIDERANDO que en el citado libro se manifiesta hombre sin creencias religiosas, partidario y defensor del laicismo, de la coeducación y del régimen democrático, insistiendo tantas veces en las mismas avanzadas ideas, como puede verse en el libro que se acompañara al expediente, que no cabe la menor duda de que las siente y profesa; CONSIDERANDO que tales ideas son la antítesis de las que forjaron y dan

además, en la aparición de cargos en los que los principios de renovación pedagógica se confunden con acusaciones políticas — ser partidario de pedagogías «exóticas», fundar instituciones circum-escolares de carácter social como las Asociaciones de Amigos de la Escuela en los grupos escolares regentados, implantar la coeducación, colaborar en publicaciones pedagógicas, etc.— o en el intento de muchas estrategias de defensa por despolitizar esos mismos cargos para darles un sentido meramente profesional y apolítico. En conclusión, la presencia de dicha tensión entre lo político y lo profesional hace de los expedientes de depuración una fuente comparativa muy valiosa para analizar las fluctuaciones de la identidad profesional de estos docentes en dos momentos críticos, con el aliciente de que ambos tipos de archivos de vida dan testimonio y son firmados por el mismo protagonista. Asimismo, ese estudio comparativo puede ayudar a tener un mejor conocimiento sobre este sector docente. Por una parte, los expedientes oposición nos dan un contexto previo mediante el cual podemos identificar y analizar la trayectoria de los depurados. Por otra, los expedientes de depuración ofrecen datos relevantes sobre las prácticas y trabajos de los opositores de 1932, tras su aparición en la lista de aprobados, así como acercarnos a sus relaciones con el personal bajo su mando, lo cual puede constatare mediante materiales, certificados o denuncias.²⁴

Vista la viabilidad del análisis comparativo, ofreceremos ahora algunos ejemplos representativos con los que probar su potencial. Trataremos de leer el expediente de depuración a la luz del expediente de oposición con el fin de detectar las continuidades, modificaciones u omisiones entre ambos. Esto permitirá determinar las tendencias más comúnmente seguidas en las estrategias de defensa y proponer tres modelos arquetípicos —*confirmación*, *readaptación* y *disolución*— que describen cómo afectó el proceso depurador a las identidades profesionales de este significativo grupo de docentes.

vida al G[lorioso].M[ovimiento].N[acional] no teniendo cabida dentro del mismo y siendo incompatibles con el de personas que las sustentan...» (Comisión depuradora de Madrid, «Propuesta», 6 de noviembre de 1940, educación, 32/13134, AGA). A continuación, como conclusión necesaria, la comisión formula por unanimidad la separación definitiva.

²⁴ Un ejemplo: en el expediente de Dorotea Díez Marín es posible ver reflejadas, entre recortes de prensa y acusaciones, las disputas por relevar a la Maestra-directora, iniciadas por uno de los maestros de sección del grupo que la acusa de «incompetente».

Confirmación entre expedientes: ¿un modelo de resistencia?

El primer modelo que presentamos, el de *confirmación*, trata de abarcar aquellas lecturas comparadas entre expedientes que presentan una continuidad en discursos y materiales. Es difícil encontrar una coincidencia plena entre ambos tipos de expedientes, pues debemos tener en cuenta sus diferentes circunstancias y propósitos. Lo usual es encontrar elementos de confirmación mezclados con movimientos de resignificación o de omisión de elementos. Sin embargo, no es imposible encontrar ejemplos fundamentados en este modelo de confirmación:

Veamos el caso de Guillermo Gómez de la Rúa, maestro de sección en escuelas de Plasencia (Cáceres) y que llegaría a ser director único del Grupo Escolar «Ramón y Cajal» de la misma localidad en 1934. En su expediente de oposición de 1932 presenta una memoria en la que se recoge su trayectoria profesional y donde se destacan las orientaciones y trabajos realizados en su última escuela, la Graduada de Plasencia nº 1. En esta memoria se acentúan, como parte de su vida profesional, dos elementos que posteriormente aparecerán en el expediente de depuración. En primer lugar, el valor educativo de la prensa y la propaganda pedagógica que debe hacer el maestro:

no queremos dejar de consignar en esta «Memoria» algo que, sin ser actividad propiamente de la Escuela, está muy ligada a la función docente. Nos referimos a la difusión de conceptos de cultura popular; a la educación del pueblo por medio de la prensa; a la exaltación de la Escuela y de su función; a la defensa del niño, hecha ante una sociedad que le desconoce como portador de espirituales valores y acreedor a los más nobles derechos.²⁵

En segundo lugar, su entusiasmo por las técnicas de clasificación y conocimiento del niño que cristalizarían en un «Dispensario de Higiene mental de Plasencia», en el que participa activamente y del que se muestra francamente partidario por los beneficios que ofrece para el conocimiento, tanto de los alumnos y como de su ambiente familiar.²⁶

²⁵ Guillermo de la Rúa, «Resumen de la labor profesional», diciembre 1932, educación, 32/10742, AGA.

²⁶ «Hemos colaborado en la sección Escolar del Dispensario de Higiene mental de Plasencia [...] haciendo niveles mentales y antropometría de niños, estudios de psicología pedagógica de escolares, selección de anormales y superdotados, y vigilancia de ambientes familiares, propaganda, divulgación

Cuando de la Rúa fue sometido al proceso de depuración, fue acusado de «izquierdismo», de pertenencia a partidos de izquierda y la FETE, de «dedicar el tiempo que le dejaba libre su profesión a actividades e intrigas políticas», ser un «activo propagandista de ideas francamente disolventes dentro y fuera de la escuela», así como de «saludar con el puño en alto». En su pliego de descargos, de la Rúa niega todos estos cargos acudiendo a argumentos muy relacionados con los dos elementos citados anteriormente. Respecto al primer cargo, se desvincula de la política en la esfera pública y profesional al presentarse como *corresponsal y periodista*, para lo cual ofrece su acreditación de uno de los periódicos y diversos recortes firmados por él, afirmando su neutralidad y objetividad. Pero aún es más llamativa la réplica al cargo sobre las actividades realizadas en su tiempo libre. Lo que la comisión depuradora entiende como «intrigas políticas» es para de la Rúa una parte esencial de su labor profesional: «El tiempo que me dejaba libre mi profesión era escaso, tanto porque en cumplimiento de mis deberes profesionales me excedí siempre, como porque las instituciones circum-escolares y la labor en el Dispensario de Higiene mental [...] me consumían la mayor parte del tiempo».²⁷ Es en ese contexto donde se desarrollan las relaciones con las familias que están bajo sospecha y que explica del siguiente modo:

Mi relación con los padres de los alumnos (que cultivaba con el rigor recomendado por la Pedagogía social más libre de prejuicios), encaminada al estudio y conocimiento del ambiente familiar de los escolares, para influenciarlos favorablemente con el consejo médico-pedagógico (labor del Dispensario: enlace entre padres- Escuela- Dispensario, véase el folleto adjunto) me llevaban a un asiduo trato con las familias de los alumnos (400 estudiados y tratados), obreros casi todos, ya que a nuestra Escuela nacional no asiste más que este material social, salvo contadas excepciones. Y he aquí la causa de que alguien, desconocedor de mi elevada misión (así, sin rodeos) pudiera interpretarla al uso que él le hubiera dado.²⁸

gráfica, conferencias y estadística, y hemos estado encargados de la parte pedagógica en el segundo Cursillo de Psiquiatría e Higiene mental que, para médicos, se ha celebrado en esta ciudad de Plasencia». Rúa, «Resumen de la labor profesional».

²⁷ Guillermo de la Rúa, «Contestación a los cargos», 22 de junio de 1937, educación, 32/12451, AGA.

²⁸ El texto sigue con una desafiante crítica a la escuela privada: «Tampoco descarto la posibilidad de que algún otro alguien, perjudicado con la supremacía que iba adquiriendo la Escuela Nacional, más

Por tanto, puede deducirse una coherencia entre el concepto de maestro y el de escuela que eran presentados en el expediente de oposición y los que aparecen a modo de defensa en el expediente de depuración. Si además atendemos a la actitud desafiante de algunos puntos del escrito de descargo²⁹ y tenemos en cuenta las circunstancias de la elaboración del expediente —fue elaborado durante su arresto domiciliario—, este expediente no solo representaría un modelo de confirmación de identidad profesional, sino también de resistencia activa que, en aquellos momentos, bien podía costar la propia vida. de la Rúa fue separado del servicio, sanción que se mantuvo firme hasta el año 1956, cuando mediante revisión e informes favorables, fue rehabilitado con la pena de traslado fuera de la provincia por cinco años e inhabilitación para cargos directivos.

Readaptación y disolución: los modelos de supervivencia al proceso depurador

El segundo modelo, el cual denominamos de *readaptación*, comprende la lectura comparativa que detecta cambios, reelaboraciones y omisiones sobre los discursos y materiales presentados en ambos expedientes. Como habíamos anticipado, muchos casos cabalgan entre este modelo y el anterior.³⁰

Trataremos ahora de apuntar algunas de estas readaptaciones y omisiones en el caso de Concepción Sainz-Amor. Esta maestra ocupó la

concreto, el grupo escolar "S. Ramón y Cajal" que yo dirigía, a pesar de su orfandad respecto a ciertas asistencias, haya visto, en estos trágicos momentos, el modo de deshacerse de quien estorbaba, que de todo hay en la Viña del Señor». Rúa, «Contestación a los cargos».

²⁹ «El comunismo solo puede ser deseado por mediocres y yo, francamente, no me tengo por tal. Podía el denunciante afirmar que me habrá oído decir que soy un santo y, sin pararse a examinar mi conducta, pedir que me canonizaran» o «he censurado particularmente [como informador periodístico] la conducta de ciertas personas adineradas que no cumplían sus obligaciones cristianas y sociales, echando de menos disposiciones coactivas, para hacerlas cumplir; viendo con satisfacción que muchos puntos del ideario de la F.E de las JONS son idénticas a los defendidos por mí, y que tan caro me cuestan». Rúa, «Contestación a los cargos».

³⁰ Un caso conocido es el de Justa Freire. Su afiliación a la figura de Ángel Llorca, y la importancia del ambiente escolar como esencial recurso pedagógico, están presentes en ambos expedientes, si bien en el descargo aparecían diferencias en la interpretación de este último al introducir elementos inéditos en su finalidad, como los «inculcar a los niños gran respeto y devoción a los sentimientos de Dios y de Patria». Este caso ha sido estudiado pormenorizadamente en la biografía: Pozo, *Justa Freire o la pasión de educar*, 214 y ss.

dirección femenina del Grupo Escolar «Ramón de Peñafort» de Barcelona desde 1931 hasta 1934, fecha en que asumió la dirección única en virtud de las oposiciones que 1932. En el expediente-oposición de dichas oposiciones encontramos un relato entusiasta donde presenta su labor profesional previa a su llegada a Barcelona. Se describe como una inquieta maestra rural en la provincia de Logroño que introduce innovaciones metodológicas y se preocupa constantemente por su formación pedagógica. El énfasis en la libertad de las niñas, la constitución de *juntas de alumnas* que se ocupan del orden interior de la escuela, la práctica de excursiones y la experimentación de métodos intuitivos con concentración de materias son algunas de las propuestas renovadoras reseñadas acerca de su labor en estas escuelas rurales.

Aunque estos elementos innovadores no desaparecen al describir su tarea como directora de niñas en la escuela graduada de Barcelona, sí pierden preeminencia respecto de la descripción de la mala situación de la escuela y los problemas sociales que la rodean. Debido a que el grupo escolar estaba emplazado en un barrio marginal de población mayoritariamente inmigrante y de bajo estrato social, la maestra dedica varias cuartillas a describir el medio social y sus problemas pedagógicos. Poco después aparece la solución organizativa propuesta para trabajar en esta nueva escuela:

Para toda esta labor hay una directora, un director y los maestros de clases. A pesar de ser dos los directores creímos que podría obtenerse mayor rendimiento unificando los servicios para toda la Escuela, y nos dividimos el trabajo de modo que cada uno se ocupara de asuntos diversos dentro del plan de unidad de la Escuela, con lo cual hemos conseguido economía de tiempo y esfuerzo y rendimiento mayor. Organizamos las clases a base de coeducación porque además de las apreciables ventajas en las condiciones de vida diaria, nos fue posible graduar mejor las diferentes clases.³¹

El resto de la labor se resume en una feroz lucha contra el analfabetismo, la implantación de medidas higiénicas, la consecución de una «disciplina espontánea» y el diseño de una acción social impulsada

³¹ Concepción Sainz-Amor Alonso, «Memoria», 3 de febrero de 1933, educación, 32/10767, AGA.

desde la escuela. El relato finaliza con la enumeración de las «labores extraordinarias»: publicaciones, viajes de estudios y la «organización y dirección de reuniones pedagógicas con grupos de maestros de toda España para estudiar problemas que interesan a la escuela». ³² Entre los avales que apoyan la memoria pueden encontrarse los programas y resúmenes de las conocidas reuniones pedagógicas de La Granja (Segovia) de 1931 y de Celorio (Asturias) en 1932, con indudable contenido renovador y reformista.

Si atendemos ahora al expediente de depuración, veremos que, entre los cargos formulados a esta maestra, se encuentran los de ser pionera en implantar la coeducación y los de colaborar en publicaciones editadas bajo los auspicios de la Institución Libre de Enseñanza, como la *Revista de Pedagogía*. Al primero de los cargos, la implantación de la coeducación, responde afirmando que le fue impuesta como sistema de organización ante el reducido espacio disponible, para lo cual entrega un croquis del edificio, explicando que a su modo de ver: «La solución era disparatada, pero no tuve más remedio que obedecer la orden superior EXPRESA Y TERMINANTE, bien contra mi voluntad». ³³ Como atenuante de la aplicación de este principio organizativo, Sáinz-Amor ofrece el testimonio de maestras del grupo en los que se ratifica el «cuidado exquisito que se tuvo en recreos, retretes, entradas, salidas, etc.» durante el tiempo en que niños y niñas compartían los espacios de la escuela. Por otra parte, para defenderse del cargo sobre sus publicaciones y viajes, ofrece argumentos y motivaciones especiales para solo uno de ellos, su viaje a Italia:

³² Concepción Sainz-Amor Alonso, «Labor extraordinaria», s/f, educación, 32/10767, AGA.

³³ Sainz-Amor Alonso, «Descargos». La cita completa es como sigue: «La coeducación se hizo POR ORDEN EXPRESA DEL PATRONATO. El Asesor Técnico Sr. Ainaud nos llamó a Cultura a ambos directores para significarnos en duros términos, que en lugar de la solución propuesta por nosotros de dejar el edificio para párvulos y niñas y habilitar otro para niños; ya que el que disponíamos era según se ve por el croquis que acompañó insignificante con sus diez salas de clase para la numerosa matrícula, había que organizar la escuela en régimen mixto para en sus diez salas instalar la escuela de párvulos, (los más numerosos), la de niños, la de niñas con las necesarias clases de asistentes solo a la mañana o a la tarde por vender en el mercado, analfabetos mayores, grandullones muy atrasados ect.[sic] En palabras textuales ordenó: ES PRECISO DAR LA SENSACIÓN DE QUE HAY EN LA BARRIADA UN GRUPO ESCOLAR MUY COMPLETO. DE MODO QUE ORGANICENLA MIXTA. ENTRE TANTO SE VERA LA MANERA DE HABILITAR OTRO LOCAL O AMPLIAR ESTE. Nunca se amplió. La solución era disparatada, pero no tuve más remedio que obedecer la orden superior EXPRESA Y TERMINANTE, bien contra mi voluntad». (Sainz-Amor Alonso, «Descargos», subrayado en el original).

Durante estos más de siete años de permanencia en el mismo pueblo [Alberite, en Logroño], seguí con interés todo el movimiento pedagógico y cultural. Mis primeros modestos ahorros los empleé en la peregrinación del Año Santo a Roma, donde vi cosas interesantes que me hicieron desear volver con más detenimiento. A fuerza de trabajo, economía y austeridad de vida, como mi sueldo se había mejorado, por mis solos medios, pude volver de nuevo a Italia al año siguiente. Visité escuelas fascistas de todas clases y al regreso, creyendo interesante informar a mis compañeros sobre ellas, hice unos artículos que mandé a la revista de Pedagogía porque no conocía otra, pues «Atenas» aún no se publicaba y el Magisterio Español y el Nacional no publicaban nunca dado su tamaño artículos tan largos.³⁴

El resto de los trabajos publicados no son mencionados y también se omite su asistencia a los congresos más representativos de la Escuela Nueva celebrados en Europa entre 1926 y 1932, datos que claramente aparecen en el expediente-oposición.

Sí contiene el expediente de depuración un trabajo, en este caso inédito, sobre las barriadas extremas de Barcelona, escrito presuntamente durante la guerra³⁵ y que es avalado por un sacerdote jesuita como la manifestación de «su gran espíritu de caridad cristiana».³⁶ La acción social de la escuela se interpreta ahora desde un principio religioso.

La interpretación de eventos pedagógicos bajo intenciones religiosas y patrióticas es una constante en el resto de la defensa, donde Sainz-Amor terminará definiéndose como maestra fervorosamente españolista y religiosa.³⁷ Como resultado del expediente de depuración, Sainz-Amor fue sancionada con la suspensión de empleo y sueldo por dos años, el

³⁴ Sainz-Amor Alonso, «Descargos». Entre los avales y «para que quede plenamente demostrado el espíritu cristianísimo de mi colaboración», entrega varias páginas de su trabajo *«La escuela nueva en Italia»*, en las que se puede leer que «la religión no es una asignatura más, es la vida, el ambiente mismo de la escuela».

³⁵ Aunque algunas de sus ideas están anticipadas en la memoria de oposición, en particular, algunas las descripciones del medio social de estas escuelas y sus problemas asociados.

³⁶ Román Bassols Iglesias, «s/t», 3 de julio de 1940, educación, 32/12377 AGA.

³⁷ Parte de este discurso estará fundado en el recurso constante al uso del castellano en la enseñanza. Lo que podría ser una defensa del principio pedagógico de la lengua materna en la enseñanza —que era el castellano en el caso de su grupo escolar al estar situado, como hemos mencionado, en un

traslado fuera de las provincias catalanas y limítrofes y a la inhabilitación para cargos directivos y de confianza, en virtud de la Orden del 4 de junio de 1941.³⁸ Pasado un mes de la resolución, la propia Sáinz-Amor solicitó la revisión de su expediente, entregando nuevos avales y descargos que insistían en los extremos de su defensa original.³⁹ En la resolución de dicha revisión, la sanción fue conmutada por una menos severa: «la suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo haya estado e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en Instituciones Culturales y de Enseñanza por el plazo de dos años».⁴⁰

El caso de Sainz-Amor ilustra el segundo modelo que hemos propuesto, al evidenciar como esas operaciones de readaptación del discurso se

barrio marginal con mayoría de población no catalanoparlante— pasaría en el expediente de depuración a ser un principio de cariz político y nacionalista.

³⁸ Resulta llamativo que esta sanción no fuese propuesta ni por la Comisión Provincial ni por la Superior, más aún, si tenemos en cuenta que ambas diferían radicalmente: la primera exigía la separación definitiva y la segunda la confirmación en el cargo. La resolución final fue tomada unívocamente por la Superioridad, siendo a efectos prácticos el término medio entre las propuestas. Las mencionadas propuestas y sus alegatos se conservan en el expediente de depuración.

³⁹ En el descargo firmado por Sainz-Amor para esta revisión se enfatiza de nuevo su españolismo y su religiosidad, preguntándose si «No es absurdo que se condene a perder la Dirección a la única Directora que sostuvo íntegra la enseñanza del español, que se me escarnezca dejándome dos años fuera de la carrera y arrojándome de Cataluña precisamente por haber trabajado siempre porque Cataluña no se desespañolizase!», afirmando que «Se me ha difamado, queriendo hacerme pasar por exaltada e intrigante cuando cuantas personas me conocen saben la austeridad, sencillez y seriedad de mi carácter; se intenta la enormidad de hacerme pasar por roja cuando nadie duda de mi religiosidad» y sentenciando como conclusión: «Así han sido y son mi vida profesional y mi vida privada. No puedo menos de creer firmemente, que una vida dedicada religiosamente a la familia, al culto al deber y a la Patria no merece castigo». Sainz-Amor Alonso, «Resumen de los cargos hechos a la que suscribe y pruebas presentadas contra ellos», 22 julio 1941, educación, 32/12377 AGA.

⁴⁰ Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración, sin título, 3 de diciembre de 1941, educación, 32/12377, Archivo General de la Administración (AGA). En este informe se señalan como los cargos más graves el de «haber pertenecido a la F.E.T.E. y haber intentado un ensayo de coeducación en su Grupo» atenuados «por haberse dado de baja de la F.E.T.E con anterioridad al Movimiento y haber adoptado toda clase de precauciones para velar por la moralidad en dicho ensayo de coeducación». A continuación, se concluye: «No obstante, dichos cargos, así como el de haber colaborado con temas profesionales en la Revista de Pedagogía, si bien no la pueden hacer acreedora de la separación, sí la hacen merecedora de una sanción. La actualmente impuesta, a la vista de la nutrida prueba de descargos, parece todavía en exceso severa. Lo es indudablemente ese traslado fuera de las provincias catalanas y limítrofes, especialmente teniendo en cuenta que se trata de una maestra españolísima, que ha librado contra la enseñanza en catalán valientes batallas, por lo que no solo no aparece [sic] procedente el mantenimiento del traslado, sino que pudiera ser de alta conveniencia, la continuidad de sus servicios en Barcelona, dados los citados antecedentes». Este informe resume con cierta elocuencia la lógica del expediente y el resultado de la readaptación efectuada por Sainz-Amor. Sin embargo, analizar pormenorizadamente todos los movimientos operados en este expediente llevaría más espacio del que disponemos aquí, pues se trata de uno de los expedientes más ricos y voluminosos —más de 300 páginas— de la muestra estudiada.

efectúan en el expediente de depuración. Cabe decir que la reinterpretación de elementos en clave religiosa o patriótica constituye un movimiento frecuentemente utilizado en las defensas para adaptar las prácticas realizadas durante el periodo republicano al discurso que el proceso depurador imponía, con el añadido de que, en este caso de Sainz-Amor, tuvo un efecto positivo en la resolución del expediente.⁴¹ No obstante, este caso también permite advertir como dicho proceso silencia todas aquellas prácticas que no constituyen acusación, como las experiencias metodológicas innovadoras o la intensa labor propagandística y auto-formativa que, en Sainz-Amor, soportaban el discurso identitario en el expediente de oposición, quedando diluidas en su expediente de depuración.⁴²

Estos movimientos de omisión advertidos en el caso que acabamos de presentar son también frecuentes en los expedientes de depuración que hemos analizado, generando grandes contrastes entre los expedientes de ambos periodos. Sin embargo, hay casos en los que se llevan a cabo de forma drástica, causando la desaparición de todo el discurso que parecía estructurar la práctica y la identidad profesional del docente el expediente de oposición. Este fenómeno nos permite describir el que será el tercer modelo propuesto para la lectura comparativa de expedientes: el de *disolución* de la identidad profesional.

Tomamos como ejemplo a Fernando San Martín Julián. Su expediente-oposición presenta su labor profesional en su último destino como maestro de sección de la Escuela Normal de Huesca. Lo hace mediante una memoria centrada en aspectos metodológicos y que parte de las notas de su «Diario de Clases», del cual dice: «transcribiré algo de lo realizado en el curso pasado y parte de lo hecho en el presente»⁴³ por

⁴¹ Adviértase que la reducción de la sanción conlleva un límite de tiempo a la inhabilitación para cargos directivos, cuando lo usual es que la inhabilitación fuera permanente, salvo revisión favorable del expediente. No en vano, Sainz-Amor regresaría a la dirección de escuelas graduadas en Barcelona una vez cumplida la sanción, tomando la dirección de varios grupos escolares como el «Diputación», el «Ramiro de Maeztu» o el «Monseñor Jacinto Verdaguer». El último estaría bajo su dirección desde 1949 hasta su jubilación en 1967. Véase: Joan Soler Mata, *Concepció Sainz-Amor 1897-1994* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994), 10.

⁴² A pesar de ello, Sainz-Amor continuó su labor investigadora y divulgadora durante el franquismo, como así lo demuestran su posterior participación en congresos internacionales, sus numerosas publicaciones y su compromiso con la formación docente como profesora en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, creada en 1953. Véase: Soler, *Concepción Sainz-Amor*, 13-25.

⁴³ Fernando San Martín Julián, «Resumen de la labor profesional», 15 diciembre 1932, educación, 32/10743, AGA.

considerar que es el modo que mejor representa su desempeño diario como maestro. La exposición de lo ensayado en el curso presente está precedida por el siguiente preámbulo:

Querría dar a la labor escolar otro tono y contenido metodológico que el usual. Soy un enamorado de los principios de la «Escuela activa» y quiero controlar su valor en el yunque de la tarea diaria. Sé lo que quiero, pero ignoro si llegaré a la meta de mis aspiraciones. Sin embargo, expondré sucintamente los principios a que ajustaré mi labor para que en toda ocasión sean los jalones que guíen mis ilusiones. Son las siguientes: 1º El trabajo escolar tenderá a favorecer las observaciones, la asociación y la expresión del niño. 2º. El programa clásico desaparece como ordenación de preguntas y respuestas. 3º El horario y la distribución del trabajo desaparecen de nuestra escuela en el sentido clásico. 4º Procuramos formar grupos de niños que se asocien para realizar trabajos colectivos. 5º Ensayamos el gobierno de la escuela por los mismos niños.⁴⁴

Asimismo, su expediente incluye como avales numerosos artículos de prensa pedagógica «donde expongo en algunos trabajos la labor que realizo y la que he realizado, así como la ideología que tengo al respecto de la obra de la escuela».⁴⁵ En ellos lleva a cabo exposiciones sobre los nuevos métodos de la escuela activa en una entusiasta labor de divulgación, que incluye la traducción pedagógica de los principios educativos republicanos en una serie de artículos titulados «La labor de la Escuela Nacional según la Constitución».⁴⁶

Sin embargo, cuando nos adentramos en su expediente de depuración para ser rehabilitado en su puesto de director de la escuela «López Diéguez» de Córdoba —ganada en las oposiciones de 1932— vemos que, ante los cargos de militancia política, tibieza religiosa y

⁴⁴ Fernando San Martín Julián, «Resumen de la labor profesional».

⁴⁵ Fernando San Martín Julián, «Resumen de la labor profesional».

⁴⁶ Por ejemplo, en Fernando San Martín Julián «La labor de la escuela nacional según la constitución» en *Maestro y Escuela* (Huesca), 15 de septiembre de 1932, donde se desarrolla el concepto de laicismo como fundamento de la neutralidad en la escuela, donde «la moral debe ser enseñada por el maestro, pero desligada de toda confesión religiosa». Este ejemplar y el resto de artículos están incluidos como avales en su expediente de oposición.

«haber aplicado el sistema de enseñanza laico en su escuela», se defiende afirmando que:

Como Maestro director, siempre recomendé insistentemente a los maestros que se esmeraran en conseguir una educación moral y patriótica basada en la Religión Cristiana, para lo cual les indicaba que debían aprovechar la enseñanza ocasional en todas aquellas lecciones que se prestasen a hablar de Dios y de la dependencia que el hombre tiene con el dueño y señor de todo lo creado, así como yo lo hacía cuando se explicaba.⁴⁷

Este cambio viene reforzado por las frases finales del descargo, en las cuales asegura «que la enseñanza en mi escuela se ha dado siempre cumpliendo órdenes superiores» y que, por tanto, tras la circular del 5 de marzo de 1938,⁴⁸ redactó unas nuevas normas para la escuela, que adjunta como aval. Dichas normas comienzan del siguiente modo:

La escuela debe ser la Clase de educación en la que el niño aprenda y practique las virtudes militares de abnegación, sacrificio, disciplina, obediencia, sumisión a la jerarquía, sobriedad y concepto elevadísimo del honor. Todos los actos de la Escuela deben tener un profundo sentido religioso y militar, subordinado los apetitos e impulsos del cuerpo al interés superior del alma, que es la salvación eterna. La vida es milicia, toda la actuación escolar tenderá a militarizar al niño considerando que la virtud vale más que el talento.⁴⁹

La comparación de esta normativa escolar —que hasta incluye un detallado horario como aval— con el preámbulo escrito en la memoria del expediente-oposición de 1932 manifiesta una disolución evidente de la identidad pedagógica presentada por San Martín, de la que solo ha quedado un elemento reconocible, acusando la continuidad de una

⁴⁷ Fernando San Martín Julián «s/t», 29 de agosto de 1942, educación, 32/12501, AGA.

⁴⁸ Dicha orden fue publicada en el Boletín Oficial del Estado «Con el fin de dar orientación fija y uniforme a todos los maestros de España» y conformar las primeras instrucciones curriculares del régimen franquista. Véase: *Boletín Oficial del Estado* (8 marzo 1938): 6154-6156.

⁴⁹ Fernando San Martín Julián «Normas para el régimen interior de la Escuela Nacional graduada de niños LOPEZ DIEGUEZ, de Córdoba», septiembre de 1938, educación, 32/12501, AGA. Es fácil percibir, con un simple cotejo, la semejanza con la citada circular que pretendía organizar la enseñanza en el bando franquista.

práctica escolar muy concreta: «Cada uno de los señores Maestros llevará un DIARIO DE CLASES, redactado día por día, según los temas desarrollados, con indicaciones referentes a la labor escolar».⁵⁰ De la resolución del expediente de depuración de San Martín solo conocemos la propuesta de la comisión provincial, según la cual debía ser inhabilitado para cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de Enseñanza.⁵¹

Este último caso analizado es una clara muestra de la relación anti-tética entre perfiles renovadores y sus transformaciones radicales en el proceso depurador. Los expedientes de depuración observan a menudo esta dinámica, ofreciendo ejemplos variados donde la constante es el silencio y la disolución del discurso de renovación pedagógica y el vocabulario de la Escuela Nueva sobre el que se construían las entusiásticas representaciones profesionales de los opositores en 1932. Las repetidas encomiendas a la educación activa, la libertad, la colaboración, el autogobierno, etc. en los expedientes republicanos desaparecen en los expedientes de depuración de muchos maestros que posteriormente serían incluso confirmados en sus puestos.⁵² Por ello, un análisis comparado es una buena herramienta para verificar la desestructuración de la Escuela

⁵⁰ San Martín «Normas...».

⁵¹ Delegación de la Comisión Superior de Expedientes de Depuración del Magisterio de la provincia de Córdoba, sin título, 22 de julio de 1943, educación, 32/12501, AGA. A pesar de una detenida búsqueda, no ha sido posible encontrar el nombre de Fernando San Martín en el trabajo monográfico dedicado a la provincia de Córdoba —Manuel Morente Díaz, *La depuración de la enseñanza pública cordobesa a raíz de la guerra civil* (Córdoba: El Páramo, 2011)— aunque en la página 373 de dicho trabajo aparece como cargo singular el de «haber aplicado el sistema de enseñanza laica en su escuela», que muy probablemente pertenece al expediente de este maestro. Sin embargo, como el autor de dicho trabajo reconoce que el grado de consonancia entre las comisiones provincial y superior respecto a las propuestas de sanción se sitúa en un 64%, no podemos garantizar que la sanción se llevase a cabo más que en términos de probabilidad. Tampoco hay rastros de la resolución o revisión de este expediente en el AGA o en el Archivo Central del Ministerio de Educación. La búsqueda de documentación oficial posterior al expediente de depuración consultado para este trabajo también ha sido infructuosa, no siendo posible localizar el expediente de jubilación de este docente. Lo único que podemos afirmar acerca de la trayectoria posterior de San Martín es que siguió ejerciendo como maestro nacional en Córdoba, tal y como lo prueba su presencia en los escalafones y ascensos de sueldo del magisterio publicados en el Boletín Oficial del Estado durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta.

⁵² Es el caso de Vitaliano Santamaría Herrero, confirmado en su puesto de director en Briviesca (Burgos) a pesar de los informes que lo identifican como «izquierdista», o de María Luisa Echániz Martínez en Linares (Jaén), reconocida como maestra religiosa y españolísima por la comisión depuradora. Caso aparte sería el de Rosa Cobo Etayo: de maestra renovadora reconocida en las oposiciones republicanas con el nº 4 de la lista de directoras, aparece en el expediente de depuración con un apasionado relato de quintacolumnista. Tras ser sancionada en un inicio, sería inmediatamente

Nueva como constructo pedagógico⁵³ mediante la acción represiva del proceso depurador, y a su vez, abrir una nueva pregunta por las prácticas que acompañaban a esos discursos en los expedientes republicanos: ¿existieron? ¿desaparecieron con ellos? También este estudio comparativo nos ayudaría a trabajar esas cuestiones, al ponernos tras la pista de aquellos que manifestaron una afiliación entusiasta a las nuevas corrientes pedagógicas y que luego siguieron ejerciendo en sus puestos, marcando un campo de investigación para las continuidades en las prácticas escolares durante la posguerra y el primer franquismo, hecho que ya ha sido detectado en algunos trabajos mediante fuentes similares.⁵⁴

CONCLUSIONES

En este artículo hemos tratado de demostrar el potencial de un estudio comparativo entre los expedientes de oposición y los expedientes de depuración, lo cual nos permite obtener datos sobre cómo afectó el proceso depurador a los docentes que aprobaron las oposiciones a direcciones de escuela graduada durante la República y ofrecer tres modelos mediante los cuales hacer una lectura cualitativa de las fluctuaciones identitarias que se dieron entre ambos archivos.

En un primer lugar, un estudio comparativo como este nos ofrece, en su mero análisis cuantitativo sobre los resultados de la depuración, algunos datos relevantes, como la alta tasa de sancionados entre los habilitados para direcciones de escuelas graduadas y la dureza de las medidas punitivas tomadas contra este sector del magisterio. Aunque no es un resultado sorprendente —dada la relevancia de este grupo profesional y su conexión con la renovación pedagógica republicana—, es un dato inicial y relevante, puesto que un posterior análisis cualitativo de los expedientes en su conjunto debería ser capaz de dotar de contenido y nuevo significado a estas cifras e identificar los resultados de la depuración con los contenidos de los expedientes. Para realizar ese trabajo,

rehabilitada en su puesto de directora del Grupo «Miguel Blasco Vilatela» («Blasco Ibañez» durante la República) en Madrid.

⁵³ María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo», *Revista Brasileira de História da Educação* 12, no. 3 (30) (2012): 21.

⁵⁴ Barceló, «La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949)».

hemos propuesto tres modelos mediante los cuales es posible interpretar el cotejo de los expedientes y detectar las rupturas y continuidades entre ambos tipos de archivo de vida. Un análisis pormenorizado de todos los expedientes siguiendo estos modelos proporcionaría el cruce de datos esencial para conocer el modo en el que el proceso depurador afectó a estos docentes y su concordancia con el nivel de sanciones, a la vez que permitiría analizar las fluctuaciones identitarias de los procesados en los discursos presentados en ambos expedientes y comprobar así el número de identidades confirmadas, disueltas o readaptadas, detectando los discursos y prácticas innovadores que fueron silenciados o disueltos en el proceso depurador.

El análisis cualitativo es por tanto el gran potencial que ofrece la confrontación de estos expedientes, pues nos arroja gran cantidad de datos nuevos sobre los docentes que son procesados, dándonos oportunidad de evaluar los cambios en el modo de representar sus identidades profesionales y, de este modo, detectar la continuidad de las prácticas e identificar los espacios de renovación pedagógica en la posguerra. Pero, también, a su vez, los expedientes de depuración nos ofrecen claves interpretativas para el análisis de los expedientes de oposición, dotándonos de herramientas para concretar los niveles de apropiación de la renovación pedagógica durante la Segunda República y la pervivencia de modelos tradicionales en las prácticas de estos docentes, ya que, gracias a los expedientes de depuración, podemos llegar a conocer informaciones sobre desempeño de los docentes una vez ganaron sus puestos en las direcciones de las grandes graduadas o, al menos, el modo en que reinterpretan su labor profesional durante el periodo posterior a los expedientes de oposición y, de esta manera, evaluar la coherencia de estas prácticas y modos de representarse.

De igual modo, las interrelaciones entre ambos expedientes nos permiten profundizar en el análisis de contenido y localizar los elementos con los que los discursos profesionales del magisterio se articulan, según la reiteración de las prácticas o los problemas que reaparecen en los expedientes de depuración. En este sentido, el análisis comparativo de expedientes nos permite confrontar discursos sobre los temas que tienen cierta frecuencia en ambos procesos como, por ejemplo, los de la organización, autoridad y el liderazgo pedagógico de la dirección escolar, la prácticas renovadoras más populares y la terminología de la

Escuela Nueva, la función de las instituciones circum-escolares, las relaciones con la familia y autoridades —con especial énfasis en las Sociedades infantiles y las Asociaciones de Amigos de la Escuela—, la labores extraordinarias de autoformación y divulgación, como, por ejemplo, la prensa pedagógica, etc. Todos estos elementos nos dan pistas sobre los tópicos que vertebran las identidades profesionales de estos docentes y su importancia, prevalencia o discontinuidad en los dos periodos que los expedientes permiten estudiar.

Entendemos igualmente que el estudio comparado de estos expedientes nos facilita la identificación de aquellos docentes que obtuvieron el reconocimiento de las autoridades republicanas y que siguieron ejerciendo en la posguerra, ya fuese desde puestos de responsabilidad tras la confirmación en el cargo en el franquismo —direcciones o inspecciones— o desde puestos inferiores, en el caso de los sancionados, pero no separados del servicio público. Este conocimiento preciso de actores fundamentales en la práctica educativa es esencial para estudiar, no solo las fluctuaciones identitarias registradas en estos expedientes, sino también las continuidades y rupturas entre los modelos de renovación pedagógica y las prácticas escolares que subsistieron en la escuela de la posguerra. La identificación de estos protagonistas esenciales de la práctica educativa también puede facilitar la proyección de nuevas investigaciones biográficas que tanto aportan a la historia de la educación.

Por otro lado, el potencial que ofrece el cruce de los expedientes para ampliar los datos meramente estadísticos de la depuración resulta de especial interés en el caso de las maestras que aspiraron o ejercieron direcciones de escuelas graduadas. Un estudio cualitativo en profundidad permitiría obtener más datos que ayudasen a clarificar las disonancias de los resultados de la depuración en lo concerniente a la variable de género respecto de este exclusivo grupo de maestras. El análisis de los expedientes que presentaron las maestras en ambos procesos ayudaría a desentrañar las representaciones de los perfiles pedagógicos y liderazgos femeninos, así como su participación e implicación en el proceso de renovación pedagógica antes y después de la guerra.

Adicionalmente, el alcance del estudio comparativo proyectado no acabaría en la muestra seleccionada. En efecto, este análisis comparativo es susceptible de ser ampliado al resto de los expedientes de la

oposición de 1932, o, en otras palabras, aquellos que no las aprobaron. Esta variable también podría aportar datos interesantes, como la tasa de depuración o el nivel de confirmación, readaptación y disolución de las identidades profesionales de este subgrupo que, aunque no consiguió validar sus aspiraciones, se consideró a sí mismo como apto para ejercer direcciones escolares. Otro desarrollo posible incluiría también, por una parte, expedientes republicanos de procesos selectivos similares, y por otra, los expedientes de revisión del proceso depurador, en su mayoría muy tardíos, que ofrecen también diferencias o continuidades respecto de lo presentado en todos los anteriores.⁵⁵

En definitiva, un estudio comparativo como el propuesto ofrece fuentes originales y nuevos modos de trabajarlas, con un potencial suficiente para abrir nuevas líneas historiográficas desde las que analizar las configuraciones identitarias de sectores claves del magisterio nacional, sus vínculos con la renovación y la tradición pedagógicas y las continuidades y rupturas en discursos y prácticas que se derivan de ellos entre dos etapas decisivas de la historia de la educación española.

Nota sobre el autor

CARLOS MENGUANO RODRÍGUEZ es Licenciado en Filosofía (2013) con un Máster Universitario en Estudios Avanzados en Filosofía (2014). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Educación (en la rama de «Investigación y Política en Educación: Perspectivas históricas y metodológicas») en condición de contratado predoctoral perteneciente al proyecto «*Cultura y prácticas escolares en el siglo XX. EDU2017-82485-P*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE). Lo hace como beneficiario de la ayuda para contratos predoctorales FPI (BES-2015-075107) otorgado a dicho proyecto por el Ministerio de Economía y Empresa con cofinanciación del Fondo Social Europeo. Está adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación como Personal Investigador y es también

⁵⁵ Esta última posibilidad aumentaría el alcance temporal del estudio, pero también llevaría consigo nuevos problemas interpretativos ligados al contexto de los expedientes de revisión y la transformación de los criterios de las comisiones evaluadoras durante las décadas de los años cincuenta y sesenta.

miembro del Grupo de Investigación «*Claves históricas y comparadas de la educación. Género e identidades*» de la Universidad Complutense de Madrid y del Grupo «*Lectura, Escritura y Alfabetización*» de la Universidad de Alcalá. Su labor investigadora se centra en el análisis de las identidades profesionales del magisterio español durante el primer tercio del siglo xx.

REFERENCIAS

- Agulló Díaz, María del Carmen. «Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo». *Sarmiento* 21 (2017): 9-30.
- Artières, Philippe. «Arquivar a Própia Vida». *Revista de Estudos Históricos* 11, no. 21 (1998): 9-34.
- Barceló Bauzà, Gabriel. «*La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares*». PhD diss., Universitat de les Illes Balears, 2017.
- Fernández Fernández, Javier. «La construcción de una casa de huérfanos modelica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)». Masters diss., Universidad de Alcalá, 2013.
- Fernández Soria, Juan Manuel, y María del Carmen Agulló Díaz. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 1999.
- Menguiano Rodríguez, Carlos. «Los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas de 1932 como fuente histórico-educativa. Un estudio de caso: el expediente-oposición de María Sánchez Arbós». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 309-344.
- Menguiano Rodríguez, Carlos. «Los expedientes de oposición como fuente histórico-educativa: modelos de archivos de vida». *Revista Linhas* 20, no. 44 (2019): 14-27.
- Morente Díaz, Manuel. *La depuración de la enseñanza pública cordobesa a raíz de la guerra civil*. Córdoba: El Páramo, 2011.
- Morente Valero Francisco. *La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del magisterio nacional 1936-43*. Valladolid: Ámbito, 1997.
- Morente Valero Francisco. «La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión». *Hispania* 61, no. 208 (2001): 661-688.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: La tipología generacional como propuesta». En *Las Maestras de la República*, editado por Elena Sánchez de Madariaga, 236-270. Madrid: Catarata, 2012.

- Pozo Andrés, María del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Sjaak Braster. «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976) repudio, reconstrucción y recuerdo». *Revista Brasileira de História da Educação* 12, no. 3 (30) (2012): 15-44.
- Ramos Zamora, Sara. «Un ejercicio de intervención en la memoria: La represión de las maestras de la Segunda República». En *Las Maestras de la República*, editado por Elena Sánchez de Madariaga, 147-165. Madrid: Catarata, 2012.
- Soler Mata, Joan. *Concepció Sainz-Amor (1897-1994)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.

EL NO-DO COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA (1943-1975)

The NO-DO as a means of female identity development (1943-1975)

María Dolores Molina Poveda^a

Fecha de recepción: 22/11/2019 • Fecha de aceptación: 28/02/2020

Resumen. El régimen franquista retornó a unos postulados conservadores, en lo referente a la feminidad, que pretendían devolver a la mujer al ámbito privado. Estos principios fueron transmitidos por diversos organismos e instituciones como la Sección Femenina, Auxilio Social y los centros educativos. No obstante, el régimen utilizó otros medios para difundir su doctrina. NO-DO (NOTiciarios-DOcumentales) fue uno de los más emblemáticos, ya que permitía a toda la población, independientemente de la clase social, sexo y nivel de alfabetización, comprender el mensaje. En este estudio hemos utilizado NO-DO como fuente principal para conocer qué y cómo transmitió el régimen sus principios sobre la feminidad. Para ello hemos recurrido a las noticias, documentales y reportajes —pertenecientes a la sección de Noticiarios, Documentales en Blanco y Negro y en Color, Revista de Imágenes e Imágenes del Deporte— sobre la educación femenina. Capacitar a la mujer para realizar las labores del hogar, cuidar a los hijos, ser una esposa sumisa y abnegada y una buena cristiana fue la identidad que NO-DO transmitió sobre la mujer. Además, este medio audiovisual también mostró otra identidad, la de las mujeres de la Sección Femenina que trabajaban formando a las niñas, jóvenes y adultas en la doctrina nacionalsindicalista y católica.

Palabras clave: Identidad femenina; NO-DO; Sección Femenina; Auxilio Social; Educación.

Abstract. *Franco's regime undertook a reversion to certain conservative ideas relating to femininity in an effort to return women to the private sphere. These principles were transmitted by various organizations and institutions such as the Sección Femenina, Auxilio Social and educational centres. However,*

^a Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga. España. lolamolina1993@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

the regime used other means to spread its doctrine as well. NO-DO (NOticiarios-DOcumentales, News Program – Documentaries) was one of the most emblematic since it allowed the entire population, regardless of social class, sex or literacy level, to capture its message. In this study, we have used NO-DO as the main source for discovering how the regime transmitted its principles about femininity and what these principles were. We have reviewed news, documentaries and reports —included in different sections: News, Black and White and Colour documentaries, Sport Image Magazine and Images— where references to women's education were made. Training women for housework and childcare, for being submissive and dutiful wives and good Christians; this was the identity that NO-DO conveyed about the woman's role. NO-DO displayed another identity as well: that of women working for the Sección Femenina training girls, youth and adults in the national syndicalist and Catholic doctrine.

Keywords: *Female Identity; NO-DO; Sección Femenina; Auxilio Social; Education.*

INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones de género desde diferentes perspectivas ha sido uno de los temas cada vez más tratados en las últimas décadas, ya que desde los siglos XIX y XX comenzó a cuestionarse la ancestral idea de que el hombre era superior a la mujer. Falcone define el concepto de género como «una construcción cultural que rige las relaciones entre los sexos y los códigos normativos y valores a partir de los cuales se establecen los criterios que permiten hablar de lo masculino y lo femenino e incluso de unas relaciones de poder» catalogadas como «asimétricas y subordinadas».¹ Las funciones asignadas a los hombres y a las mujeres no surgen de la realidad biológica y psicológica de cada sexo, sino que son estipuladas por la sociedad atendiendo a las creencias culturales que se han heredado y legitimado por, fundamentalmente, dos vías principales: la religión y la razón. La importancia de estudiar y conocer los prototipos de género radica en que «las construcciones simbólicas y discursivas, compartidas socialmente, [son las que] establecen las posibilidades y los límites que se abren a los sujetos históricos, y por lo tanto determinan la acción, así como las expectativas o deseos de los

¹ Rosa Falcone, «Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas», *Revista Científica de UCES* XVI, no. 1 (2012): 68. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1465/Genero_familia_Falcone.pdf?sequence=1.

misimos».² Teniendo en cuenta estos aspectos, en el presente trabajo se va a abordar que mostró el franquismo sobre la educación femenina a través de su medio propagandístico audiovisual más emblemático, NO-DO (1943-1975), y qué identidad femenina quería el régimen transmitir a través de dichas noticias, documentales y reportajes para que las mujeres la adoptasen como propia.

La Guerra Civil no solo enfrentó a personas de dos bandos, sino que también enfrentó valores, ideales, doctrinas e identidades. El franquismo no aceptaba los cambios producidos a comienzos del siglo XX en torno al papel de la mujer en la sociedad y que condujeron a la denominada «mujer moderna», como tampoco aceptó «la igualdad de derechos y deberes para todos los ciudadanos sin distinción de sexo, filiación y religión» ni «la incorporación de la mujer en la vida pública»³ reconocidos por la Segunda República. No obstante, las mujeres que pudieron acceder a esta «liberación» de lo tradicionalmente impuesto fueron, fundamentalmente, las de clase media. Con la llegada del franquismo, las españolas se encontraron con una serie de consignas y medidas que negaban la igualdad entre hombres y mujeres al afirmar que éstas eran seres débiles y frágiles dotadas de sacrificio, delicadeza, paciencia y abnegación. Estas cualidades solo las capacitaban para desempeñar labores alejadas del ámbito público y centradas en el hogar y en el cuidado de los hijos, mientras que los hombres sí poseían la capacidad para enfrentarse al mundo que había tras la protección del hogar al estar dotados de energía, fuerza y autoridad.

Finalizada la contienda, el régimen franquista emprendió la gran tarea de construir el nuevo Estado y para ello estableció una doctrina social en la que estipuló cuales debían de ser las funciones de los hombres y de las mujeres, es decir, le otorgó a cada uno una identidad que debían de asumir como propia para servir correctamente a la Patria. Para ello recurrió a la educación y a los medios propagandísticos, al ser estos últimos un arma de persuasión utilizada por un emisor con el fin de influir y adoctrinar a un receptor a través de diferentes canales. En el siglo XX

² Ángela Cenarro Lagunas, «Identidades de género en el catolicismo, el falangismo y la dictadura de Franco (presentación)», *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 37 (2017): 18. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/58381/35664>.

³ Anna Balletbó, «La mujer bajo la dictadura», *Leviatán* 1, no. 8 (1982): 95. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1028530>

los noticiarios y documentales audiovisuales se consolidaron como un instrumento fundamental para propagar los valores e ideales de diferentes conjuntos de poderes, ya que la imagen y la palabra hablada son entendidas por todos los ciudadanos, independientemente de si saben leer y escribir. Franco vio en ellos un gran potencial y los adoptó para utilizarlos en su propio beneficio creando la entidad Noticiarios y Documentales Cinematográficos «NO-DO».⁴

NO-DO nació a finales de 1942 y perduró hasta 1981. Sus inicios fueron un poco arduos debido a la escasez de medios técnicos y humanos lo que les llevó a firmar un acuerdo con la productora alemana UFA para poder sacar adelante su empresa.⁵ «El día 4 de enero de 1943, los primeros cines de España abrían su programa con la proyección de un material inesperado: un noticiario de unos diez minutos de duración que repasaba lo que ese franquismo»⁶ consideraba como actualidad nacional. Las actualidades filmadas pertenecían a la sección de *Noticiarios* que ostentó el grueso de las noticias filmadas y fue la más relevante de NO-DO, aunque este organismo también emitió una serie de documentales y reportajes en diferentes secciones como *Documentales en Blanco y Negro*, *Documentales en Color*, *Revista de Imágenes* e *Imágenes del Deporte*.

NO-DO, según las declaraciones de Joaquín Soriano —primer director de este organismo— nació con la intención de «reflejar todos los aspectos nobles de la vida de nuestra nación: política, económica, artística, cultural, científica, deportiva, etcétera. También estos mismos aspectos, a ser posible, del mundo entero. Debe, en una palabra, informar, instruir y recrear».⁷ Es decir, debía, como rezaba su eslogan, poner «El mundo entero al alcance de todos los españoles». El 17 de diciembre de 1942 se promulgó una orden en la que se disponía la proyección

⁴ Tranche y Sánchez-Biosca realizaron una de las investigaciones más exhaustivas sobre este medio permitiéndonos conocer su organización, los métodos y tiempos de filmado, producción, distribución y exhibición, entre otros muchos aspectos esenciales para dar vida a los Noticiarios y Documentales. Rafael R. Tranche y Vicente Sánchez-Biosca, *NO-DO. El tiempo y la memoria* (Madrid: Cátedra/Filmoteca Española, 2018).

⁵ Saturnino Rodríguez Martínez, *El NO-DO: catecismo social de una época* (Madrid: Editorial Complutense, 1999).

⁶ Vicente Sánchez-Biosca, «NO-DO y las celadas del documento audiovisual», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* 4 (2009): 2. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29172/059791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

⁷ Tranche y Sánchez-Biosca, *NO-DO*, 259.

obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español. Esta obligatoriedad se mantuvo hasta 1975 —aunque no dejó de proyectarse hasta 1981— transmitiendo a los espectadores una gran variedad de noticias, pues NO-DO no fue un organismo dedicado a filmar solo la figura del «generalísimo» y todo lo que le rodeaba, sino que estaba a disposición de todas las delegaciones y organismos oficiales.

La emisión de los noticiarios en las salas cinematográficas antes de la proyección de la película permitió «la educación popular de una ciudadanía con una formación que no sobrepasaba la del nivel escolar»,⁸ ya que el «cine copaba la atención de los españoles de aquellos difíciles años».⁹ No obstante, NO-DO despertó especial atención entre las mujeres y así lo explicaba Joaquín Soriano quien alegaba que su objetivo era provocar la «máxima sorpresa del espectador», ya que NO-DO «no es más que un periódico cuyo mayor porcentaje de lectores se encuentra en el público femenino; de ahí que dediquemos un especial interés en hacerlo ameno a las mujeres».¹⁰ Y para hacerlo más ameno para las mujeres primó la proyección de las noticias sobre temas banales al ser las que más interés despertaban en el sexo femenino. Además, el índice de analfabetismo era mayor entre las mujeres,¹¹ lo que propició que NO-DO fuese el medio más idóneo para propagar, de forma directa e indirecta, las actitudes, normas sociales, identidades y valores establecidos por el régimen y que las mujeres debían adoptar y cumplir, convirtiéndose en una herramienta educativa que debe ser estudiada. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, en este estudio nos vamos a centrar en conocer qué identidad femenina mostró el franquismo a través de NO-DO (1943-1975) intentando que las mujeres la asumieran como propia.

Nuestro objetivo principal es conocer aquellas noticias y documentales que NO-DO mostró sobre la educación femenina, y así analizar la identidad femenina impulsada por el nuevo régimen (1943-1975). Sin

⁸ Rodríguez Martínez, *El NO-DO*, 10.

⁹ Rodríguez Martínez, *El NO-DO*, 10.

¹⁰ Tranche y Sánchez-Biosca, *NO-DO*, 107.

¹¹ En 1950 las tasas de analfabetismo continuaban siendo elevadas al existir en España un 12% de hombres y un 22% de mujeres, mayores de diez años, que no sabían leer ni escribir; Mercedes Vilanova Ribas y Xavier Moreno Juliá, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981* (Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1992), 314-315. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1403>.

embargo, la proyección de una sola realidad, de una sola verdad, en este caso la del régimen, podría convertir esta fuente en poco fiable, ya que la información estaba manipulada para enaltecer unos ideales y que los espectadores los creyesen y asumiesen como propios. Como indican Paz Rebollo y Sánchez Alarcón, «la existencia de falsificaciones o el hecho de que los noticiarios escamoteen en ocasiones la realidad ingrata e intenten sustituirla por otra más deseable no disminuyen su significación testimonial», pues «las *reconstrucciones* que se incluyen en todas las actualidades cinematográficas tienen el valor de ofrecer una interpretación determinada de un suceso, que ilustra las características de la época».¹² NO-DO estuvo vigente desde 1943 hasta 1981, por lo que podemos afirmar que se «convirtió en algo familiar para los españoles de varias generaciones y aún hoy permanece de forma indeleble en el imaginario de todos aquellos que convivieron con él»,¹³ convirtiéndolo en una fuente que debe ser estudiada para conocer ese imaginario social y oficial transmitido por el franquismo y visualizado por los ciudadanos.

En 2011 se autorizó la publicación y comercialización de los fondos de NO-DO en la Intranet. Para ello se creó, dentro de la web de RTVE, la página web de Filmoteca Española donde se han publicado y difundido todos los números que componen el archivo de NO-DO. En la página web podemos encontrar diferentes secciones, aunque nosotros nos vamos a centrar en la producción propia de NO-DO: *Noticiarios* (4011 números); *Documentales en Blanco y Negro* (216 números); *Documentales en Color* (495 números); *Imágenes del Deporte* (88 números); y *Revista de Imágenes* (1219 números). La selección de aquellos números de NO-DO que trataban sobre la educación femenina se realizó siguiendo una serie de pasos y de filtros: el primero fue el visionado de todos los números que forman cada una de las secciones y la selección de aquellos que tratasen sobre la educación femenina; el segundo fue la creación de una lista de palabras clave que luego fueron introducidas en el buscador y la visualización de los resultados comparándolos con los ya extraídos en el primer paso; y el tercer paso fue la organización de estos números por

¹² María Antonia Paz Rebollo y María Inmaculada Sánchez Alarcón, «La historia filmada: los noticiarios cinematográficos como fuente histórica. Una propuesta metodológica», *Filmhistoria online* 9, no. 1 (1999): 20. <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12366>

¹³ Vicente Sánchez-Biosca, «NO-DO, icono del franquismo», *Letra internacional* 88 (2005): 29. <http://roderic.uv.es/handle/10550/29197>.

categorías (Sección Femenina, Auxilio Social y Educación Formal) y subcategorías.

De la categoría de Sección Femenina se hallaron un total de 143 noticias, documentales y reportajes;¹⁴ de Auxilio Social se emitieron un total de 41 noticias, documentales y reportajes, de los cuales 14 trataban sobre la educación femenina; y de la Educación Formal se proyectaron 390 noticias, documentales y reportajes, de los que 128 trataban sobre la educación femenina o mostraban la presencia de mujeres en las aulas desde la década de los cuarenta hasta la primera mitad de los años setenta. La información extraída de cada número ha sido recogida en una ficha de observación para facilitar su análisis posterior. Los apartados que componen la ficha son: sección de NO-DO a la que pertenece la noticia, documental o reportaje (*Noticiarios, Documental en Blanco y Negro, Documental en Color, Revista de Imágenes e Imágenes del Deporte*); número y fecha de publicación del número cinematográfico; minuto en el que aparece la escena educativa; nombre de la institución donde se desarrolla la escena y ubicación; descripción de todo lo que acontece en la escena educativa; y narración. Las noticias filmadas y proyectadas por NO-DO se caracterizaban porque la narración era una reiteración de lo que las imágenes mostraban, además de encontrar muchas similitudes entre unas noticias y otras de similar temática. Como establece Sorlin,¹⁵ no solo nos tenemos que fijar en los detalles de las imágenes cinematográficas, sino que también debemos observar el conjunto, por lo que en este estudio se escogerán aquellas afirmaciones, locuciones e imágenes de los noticiarios y documentales que mejor engloben lo que el franquismo quería transmitir sobre la educación y la identidad femenina.

SER MUJER EN EL FRANQUISMO: LA ETERNA AUSENTE

El régimen franquista retornó a unos postulados conservadores, en lo referente a la feminidad, devolviendo a la mujer al ámbito privado y

¹⁴ Diez noticias corresponden a la subcategoría de Albergues femeninos; 29 a la de Coros y Danzas; nueve a la de Cátedras Ambulantes; diez noticias a la de gimnasia y deportes; 33 a la subcategoría de Cursos para mujeres y Escuelas de mandos e instructoras de la Sección Femenina; 29 a la de consejos y concentraciones nacionales; y 20 noticias a la subcategoría de Otras Actividades en la que se encuadran las exposiciones, compañía de teatro «Los títeres», etc.

¹⁵ Pierre Sorlin, *Cines europeos, sociedades europeas 1939-1990* (Barcelona: Paidós Comunicación, 1996).

despojándola de los avances alcanzados en el primer tercio del siglo XX. La identidad femenina que promulgaron se basaba en ser madre, esposa, ama de casa y cristiana. Estos principios no solo los adquirían las niñas en sus casas, pues las escuelas y los diversos centros instalados por la Sección Femenina y Auxilio Social también se encargaban de dicha labor. Aunque la posibilidad, abierta a las mujeres en 1910, de acceder a estudios medios, técnicos y superiores se mantuvo – en teoría –, en la posguerra el ritmo de matriculaciones se frenó considerablemente. Las mujeres que trabajaban en las fábricas lo hacían sin cualificación, por lo que ocupaban los puestos profesionales más bajos. El nuevo régimen se centró en la capacitación rural de la mujer como una extensión de sus tareas domésticas y no como un trabajo, siendo impulsada por la Sección Femenina a través de las Cátedras Ambulantes, de las instructoras rurales y de la Hermandad de la Ciudad y el Campo. La instrucción que se ofrecía a las mujeres estaba enfocada a los estudios artísticos, artesanales, economía doméstica, corte y confección, cocina, puericultura, nacionalsindicalismo, catolicismo, educación física, música y danzas; en definitiva, enseñanzas que sí guardaban, según el nuevo régimen, relación con las tareas naturales del sexo femenino y que les permitirían desarrollarlas de manera eficaz.

No obstante, Sánchez Blanco destaca que «se concedía a la mujer la posibilidad de decidir «su destino» en función de «su vocación personal».¹⁶ Es decir, a las mujeres se les ofrecían tres opciones: el matrimonio y el cuidado de los hijos, la vida religiosa, y la de poder cursar estudios profesionales o superiores y ejercer una profesión siendo este camino transitado solo por las mujeres solteras, aunque la existencia de mujeres trabajadoras, casadas y madres – principalmente de clases populares – también era una realidad, aunque el franquismo pretendiese negar esta evidencia. La feminidad impuesta por el régimen franquista estuvo fundamentada en el retorno a las ideas y a la pedagogía del siglo XIX en el que el sentimiento patriótico-religioso «fomentaba la fidelidad a los principios de la ortodoxia religiosa como soporte de la conciencia nacional».¹⁷ Esta influencia

¹⁶ Laura Sánchez Blanco, «El boletín de Auxilio Social. La formación de las mujeres que trabajaban en el servicio social (1937-1939)», *Papeles Salmantinos de Educación* 17 (2013): 113. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000032528&page=1&search=&lang=es&view=main>.

¹⁷ Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encounters on education = Encuentros sobre*

de la Iglesia, de la religión católica, supuso la separación de ambos sexos en el ámbito educativo y en diversas actividades sociales con el fin de aumentar el sentimiento de pecaminosidad producido por la relación entre hombre-mujer y de enaltecer la figura del hombre sobre la mujer, pues las funciones naturales de ésta eran permanecer en el ámbito privado cuidando de sus hijos y cualquier actividad realizada fuera de este espacio y de sus labores por mero placer era catalogada como pecado.¹⁸

La segregación por sexos en los colegios fue la nota dominante y así apareció reflejada en NO-DO, aunque se proyectó un número muy escaso de noticias sobre la Educación Primaria.¹⁹ En los colegios se transmitieron estos principios de identidad femenina a través de un currículo femenino con el que se pretendía formar «una profesional del hogar y de la familia».²⁰ En los diferentes números emitidos por NO-DO, las niñas siempre aparecían en centros o en aulas separadas de los niños, mientras eran instruidas en enseñanzas diferentes o impartidas desde otra óptica a la que cursaban los muchachos como, por ejemplo, la alimentación. «Las niñas reciben nociones sobre nutrición. [...] Otras, ya mayorcitas, estudian la composición de los alimentos y la mejor forma de aprovecharlos en la economía doméstica. No cabe duda de que todas ellas concluirán siendo excelentes amas de casa».²¹ Las noticias emitidas por NO-DO también presentaron a las niñas dibujando, realizando ejercicios gimnásticos, etc., aunque también predominaron las noticias en las que Franco u otras autoridades visitaban estos centros. La Ley General de Educación de 1970 instauró el acceso de las mujeres, «en igualdad», al sistema de enseñanza obligatoria, aunque la realidad en muchos centros continuó inmóvil. Sin embargo, en un Noticiario de 1972 se informó a los españoles de que la Escuela del Mar de Barcelona era

educación = *Recontres sur l'éducation* 7 (2006): 47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683187>.

¹⁸ Eloy Terrón Abad, «Coeducación y control social en la España de la Posguerra», *Revista de educación* 326 (2001): 185-194. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c17dc2c6-e377-4a04-a2d1-68893f9adb3c/re32611-pdf.pdf>.

¹⁹ NO-DO proyectó 48 noticias, documentales y reportajes sobre la Educación Primaria y en algunas de ellas (ocho en las décadas de los cuarenta y de los cincuenta y 12 en los años sesenta hasta mediados de los setenta) mostraron a niñas en colegios de Educación Primaria.

²⁰ Rabazas Romero y Ramos Zamora, «La construcción del género», 47.

²¹ *Revista de Imágenes* n.º 1204 (01/01/1968).

un centro mixto y experimental «en la que todos los métodos pedagógicos van encaminados a descubrir y potenciar la personalidad del alumno». ²² Las imágenes transmitieron a niños y niñas asistiendo juntos a clase y jugando en equipo, aunque sí había una actividad manual que solo era realizada por las alumnas, la cestería.

Al contrario de lo que sucedió en los números de NO-DO sobre la Educación Primaria, la ausencia de la mujer en los noticiarios, documentales y reportajes emitidos por NO-DO sobre la Enseñanza Media ²³ y Universitaria ²⁴ fue la tónica dominante hasta las décadas de los sesenta y los setenta. Con respecto a la Enseñanza Media, NO-DO mostró a las alumnas en las aulas; o realizando una exhibición de danzas o de ejercicios gimnásticos ante un grupo de autoridades que visitaron los diferentes institutos. Las estudiantes universitarias también tuvieron una escasa presencia en NO-DO hasta esas décadas. Las imágenes que predominaron en NO-DO, en los cuarenta y los cincuenta, sobre universitarias fueron las de mujeres extranjeras, junto a sus compañeros varones, realizando cursos de verano en diferentes universidades españolas, la entrega de diplomas o asistiendo a actos celebrados en la universidad. Esta imagen se mantuvo durante los años sesenta y hasta mediados de los setenta, aunque hubo un aumento de noticias que mostraron a la mujer española en la universidad y en las residencias universitarias femeninas.

En 1943 se promulgó una orden por la que se creó la Sección de Enseñanzas Profesionales de la mujer, dentro de la Junta Central de Formación Profesional, con la finalidad de «dar una orientación puramente femenina a las enseñanzas profesionales de la mujer». ²⁵ Esta normativa

²² *Noticiario n.º 1558A* (13/11/1972).

²³ De 11 noticias que se emitieron entre la década de los cuarenta y de los cincuenta sobre Enseñanza Media, solo tres mostraron a alumnas de este nivel educativo; mientras que en la década de los sesenta y hasta mediados de los setenta se proyectaron cinco noticias, documentales y reportajes de la Enseñanza Media femenina de las 12 que se emitieron sobre este nivel.

²⁴ De 80 noticias que se emitieron entre la década de los cuarenta y de los cincuenta sobre Enseñanza Universitaria, 16 mostraron la presencia de mujeres en las Universidades; mientras que en la década de los sesenta y hasta mediados de los setenta, de las 47 noticias, documentales y reportajes que se proyectaron sobre Enseñanza Universitaria, 27 mostraron la presencia de mujeres en estos centros.

²⁵ Orden por la que se crea, en la actual Junta Central de Formación Profesional, la Sección de Enseñanzas Profesionales de la Mujer, *Boletín Oficial del Estado*, 29 de noviembre de 1943, núm. 333, 11472-11473. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1943/333/A11472-11473.pdf>.

continuó con lo ya establecido en las disposiciones anteriores sobre la formación femenina manteniendo las Escuelas de Comercio, las de Artes y Oficios —entre otras que fueron surgiendo bajo la dirección de la Sección Femenina, la Obra Sindical de Artesanía, centros privados...— y las enfocadas a la educación propia del sexo femenino —Escuelas Hogar de la Sección Femenina o el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer (Madrid)—. Los noticiarios y documentales que NO-DO emitió durante los años cuarenta y cincuenta no mostraron la presencia de mujeres en las aulas, excepto en aquellas en las que se impartían especialidades vinculadas con la artesanía o las enseñanzas artísticas.²⁶ No obstante, Agulló Díaz destaca que en la década de los cincuenta ya comenzaron a concretarse una serie de medidas que ayudaron a «una tímida capacitación [femenina] en tareas agrícolas e industriales»,²⁷ aunque en NO-DO no se viese reflejado.

En la década de los sesenta, el gobierno franquista tuvo que aceptar la evidencia de que el número de trabajadoras continuaba aumentando y que la mujer trabajadora era una realidad, por lo que su interés en la capacitación profesional femenina también se vio ligeramente incrementado. A pesar de ello, las noticias y documentales que NO-DO emitía sobre estas enseñanzas se redujeron a las especialidades propias del sexo femenino: peluquería, arte, cerámica y artesanía.²⁸ La inferioridad de la mujer con respecto al hombre también fue un tema al que recurrió NO-DO para justificar que, a pesar de que la mujer hubiese entrado en el ámbito público, el hombre seguía siendo superior y el único con capacidad para desenvolverse en ese espacio. Así, en un Noticiario emitido en 1964, que informaba sobre la clausura del curso de peluquería (mixto) del Taller-Escuela Técnico de Peluquería de Madrid, el locutor aludió a la mujer como un ser diferente y extraño con respecto al hombre que debía ser estudiado y analizado. «Desde muy antiguo, la cabeza

²⁶ En 15 de las 85 noticias, documentales y reportajes que proyectó NO-DO sobre este nivel educativo en los años cuarenta y los cincuenta se mostraba a las mujeres en estas especialidades de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas.

²⁷ 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), 55.

²⁸ NO-DO proyectó 14 noticias, documentales y reportajes sobre la enseñanza profesional femenina, de las 69 noticias, documentales y reportajes que se emitieron sobre Formación Profesional en la década de los sesenta.

de la mujer ha sido tema de laboriosos estudios, tanto por dentro como por fuera».²⁹

En la primera mitad de los años setenta se produjo un aumento de las noticias³⁰ que mostraban a las mujeres cursando especialidades femeninas y mixtas e, incluso, enseñanzas enfocadas a los hombres. No obstante, el discurso no varió, pues cuando la especialidad era femenina o masculina con presencia de mujeres, el narrador utilizaba un tono de burla o mofa con el que pretendía demostrar que la capacitación y la capacidad femenina no eran tan serias ni considerables como las masculinas. Sin embargo, en el caso contrario —hombres que cursaban especialidades calificadas como femeninas—, el narrador alababa el buen hacer de los alumnos transmitiendo a los espectadores que esas especialidades eran importantes y debían ser respetadas por el mero hecho de ser cursadas por hombres. En 1971, NO-DO proyectó una noticia³¹ sobre el Centro de Formación Profesional Acelerada «José Solís Ruiz» de Córdoba, pues se había convertido en un centro pionero al permitir la matriculación a las «señoritas que [deseasen] especializarse en algunas de las enseñanzas que en él se [cursaban]». «Las futuras operarias se [habían] inclinado, preferentemente, hacia las especializaciones de carácter electromecánico, de instalaciones eléctricas y también de pintura». En un momento dado, el narrador llegó a transmitir al espectador que el hecho de que las mujeres comenzasen a introducirse en el mundo establecido para los hombres era una forma de mantenerlas entretenidas, pues su capacidad intelectual no podía igualar o superar a la de sus compañeros varones y sus funciones, al final, primarían más que el trabajo, por lo que los estudios cursados se convertirían en meros adornos. El ejemplo más llamativo fue cuando la *voz en off*, tras mencionar que una de las especialidades seleccionadas por las alumnas era la de pintura, exclamó que la elección de esta profesión no debía «causar extrañeza, ya que, por instinto, las mujeres se pintan solas para todo». No obstante, finalizaba la locución destacando que este centro había producido un gran impacto en el mundo femenino cordobés y vaticinaba que,

²⁹ Noticiario n.º 1125A (27/07/1964).

³⁰ NO-DO mostró 23 noticias, documentales y reportajes sobre la Formación Profesional femenina o mixta, de las 38 noticias, documentales y reportajes emitidos sobre la Formación Profesional en general en la primera mitad de los años setenta.

³¹ Noticiario n.º 1506A (15/11/1971).

gracias a estas pioneras, «el número de matriculadas duplicará a las actuales [...] que por el momento se benefician con sus enseñanzas».³²

AUXILIO SOCIAL Y LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LAS JÓVENES A TRAVÉS DE NO-DO

En el transcurso de la Guerra Civil española se fundaron, en ambos bandos, varias organizaciones para hacer frente a las necesidades de la población. Las más importantes fueron el Socorro Rojo en la zona republicana y Auxilio de Invierno en la zona nacional. Auxilio de Invierno, organización basada en la *Winterhilfswerk* alemana, fue creada en otoño de 1936 por Mercedes Sanz Bachiller – viuda de Onésimo Redondo – y Javier Martínez de Bedoya. Esta organización se expandió por otras regiones de España y fue reconocida por la autoridad militar por su labor de cuidado y ayuda a los más necesitados durante la contienda. En abril de 1937, Auxilio de Invierno pasó a denominarse Auxilio Social, convirtiéndose en la organización benéfico-asistencial más importante de esa época. Tal fue su importancia que el gobierno decretó la creación del Servicio Social femenino dependiente de esta organización.³³ Finalizada la contienda, los objetivos de Auxilio Social cambiaron al centrar su misión en vencer la ignorancia y la miseria, la enfermedad, la mortalidad infantil y la delincuencia, así como para fomentar y ensalzar la educación religiosa y política según el nacional-sindicalismo en todos los ámbitos y momentos de la vida, no solo en las aulas.³⁴ Estos objetivos se pretendían alcanzar a través de tres secciones (protección a la madre, protección al niño con familia y protección al niño huérfano) constituidas cada una por una serie de centros y de hogares.

Auxilio Social extendió por toda España sus diferentes instituciones entre las cuales figuraban las guarderías y los jardines maternos, y los hogares cuna, infantiles, escolares, de aprendizaje y profesionales, y de estudios medios y superiores. Anteriormente hemos explicado que el franquismo dejó a la mujer trabajadora, casada y con hijos, a la sombra

³² *Noticiario n.º 1506A* (15/11/1971).

³³ Ángela Cenarro Lagunas, *La sonrisa de la Falange. Auxilio social en la guerra civil y en la posguerra* (Barcelona: Crítica, 2005).

³⁴ Laura Sánchez Blanco, «Auxilio social y la educación de los pobres: del franquismo a la Democracia», *Foro de Educación* 10 (2008): 133-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2906847>.

debido a que esta identidad femenina no era concebida en su discurso oficial. Sin embargo, Auxilio Social creó una serie de guarderías que fueron mostradas y publicitadas a través de nueve números de NO-DO. Las guarderías y jardines maternos eran centros destinados al cuidado de los niños y de las niñas —de entre 0-3 años en los primeros centros y de 3-7 años en los segundos— de madres trabajadoras y estaban ubicados en barrios obreros y zonas rurales. Su fin era convertirlos en personas sanas y fuertes a través de los cuidados hacia la salud, la instrucción religiosa, la alimentación, la gimnasia, en definitiva, a través de toda clase de cuidados que los más pequeños pudiesen necesitar.³⁵

Los diferentes números de NO-DO que emitieron estas guarderías se caracterizaron por transmitir un mensaje de tranquilidad a las madres trabajadoras al presentar a las cuidadoras dispensando muestras de cariño y de afecto a los más pequeños, duchándolos, jugando con ellos, en definitiva, realizando todas aquellas actividades y acciones diarias que deberían desarrollar sus madres, llegando a mostrar, indirectamente, a la mujer como un ser que no cumplía con sus funciones por tener que trabajar fuera del hogar. No obstante, de las diez noticias y reportajes que proyectó NO-DO, solo tres se corresponden con la posguerra, el resto fueron emitidos a partir de mediados de los cincuenta y en los años sesenta,³⁶ cuando el franquismo comenzó a ser consciente de que la mujer trabajadora, casada y madre, era una realidad y de que cada vez accedían más al mercado laboral, por lo que tenían que hacer propaganda de que el régimen sí se preocupaba por estas madres y sus hijos poniendo a su disposición una serie de centros donde podían dejarlos con la tranquilidad de que iban a recibir los mismos, o incluso mejor, cuidados que los dispensados por su propia madre.

En NO-DO encontramos un total de siete noticias y reportajes que proyectaron hogares infantiles y escolares, aunque solo cinco mostraron hogares contruidos o adaptados para el aprendizaje de las enseñanzas femeninas. Los hogares de esta obra atendían tanto a los niños huérfanos como con familias en situación de pobreza. NO-DO mostró a las niñas

³⁵ *Noticiario* n.º 39A (27/09/1943).

³⁶ *Noticiario* n.º 39A (27/09/1943); *Noticiario* n.º 546A (22/06/1953); *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956); *Noticiario* n.º 702B (18/06/1956); *Noticiario* n.º 815A (18/08/1958); *Noticiario* n.º 887A (04/01/1960); *Noticiario* n.º 993B (15/01/1962); *Noticiario* n.º 1111B (20/04/1964); y *Revista de Imágenes La semilla: una obra de Auxilio Social* (01/01/1965).

asistiendo a clase mientras resolvían cuentas o escribían en pizarrines o en libretas, rezando, realizando una tabla de gimnasia o excursiones por el campo y ejecutando danzas tradicionales de España.³⁷ En los hogares infantiles femeninos, las niñas —con edades comprendidas entre los 3 y 8 años— aparecían en un ambiente atractivo que les permitía olvidar las angustias, las penurias y las preocupaciones prematuras que no correspondían a su edad.³⁸ Es decir, se mostraban los hogares como una familia donde los niños eran educados según los valores que el régimen consideraba que se debían enseñar en el hogar. Esta labor mostraba la incapacidad de algunas familias, sobre todo de las madres, pues sobre ellas recaía todo ese peso, de hacerse cargo de sus hijos, por lo que estos niños tenían que ser cuidados, alimentados y educados a través del «personal rector oportuno y también de guardadoras y empleados subalternos deliberadamente capacitados para esta delicada misión».³⁹ Esto se presentaba como una delicada misión porque en sus manos tenían al futuro de la Patria y su deber era educarlos y cuidarlos, cuando no podía hacerlo su propia familia, de forma que pudiesen servir a España y al régimen cuando fuesen adultos.

Estos centros estaban regentados por congregaciones religiosas femeninas, aunque no fue hasta el nombramiento de Antonio María de Oriol y Urquijo, como delegado nacional de Auxilio Social (1957-1965), cuando las religiosas pudieron trabajar como cuidadoras. En algunos hogares infantiles y escolares había una maestra nacional —los hogares ubicados cerca de un pueblo o ciudad matriculaban a los niños y niñas en la escuela de dicha localidad— cuya función era iniciar a las pequeñas en la enseñanza a través de una «pedagogía desarrollada con paciencia y cariño»⁴⁰ para favorecer la captación de la atención de las alumnas. Las niñas que asistían a los hogares escolares tenían entre 8 y 14 años, lo que, según el locutor de un número de NO-DO, permitía «una mejor asimilación de la enseñanza» enfocada en todo momento a desarrollar sus funciones como mujer.⁴¹

³⁷ *Revista de Imágenes* n.º 206 (01/01/1948); *Noticiario* n.º 546A (22/06/1953).

³⁸ *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956).

³⁹ *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956).

⁴⁰ *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956).

⁴¹ *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956).

Esta adquisición y aprendizaje de las funciones y tareas que toda mujer debía saber hacer y conocer también fue transmitido en el único reportaje que NO-DO⁴² realizó sobre los hogares de aprendizaje y profesional. Las imágenes de NO-DO mostraron a las alumnas de un centro de iniciación profesional elaborando muñecas, confeccionando las prendas para los acogidos en la obra —por las que recibían un sueldo y primas por su trabajo—, aprendiendo a bordar, a coser y a escribir a máquina, y realizando una tabla de ejercicios gimnásticos y una exhibición de danzas, todo ello bajo la supervisión de las instructoras y cuidadoras que pertenecían a una orden religiosa.⁴³ En estos hogares de iniciación profesional las muchachas cursaban las enseñanzas de administrativo y secretariado, trabajos que sí eran considerados aptos para el sexo femenino y que solían realizar, generalmente, mientras estaban solteras. La locución destacaba que las niñas se habían convertido en «mujercitas» y que se preparaban para incorporarse a la sociedad.

Los hogares femeninos de estudios superiores de Auxilio Social acogían a las futuras farmacéuticas, profesoras, licenciadas en ciencias o en derecho, etc., mientras cursaban sus estudios en la universidad o en las escuelas normales.⁴⁴ A pesar de ello, el porcentaje de mujeres que accedían a estudios superiores era menor que el de los hombres y, además, tenían menos posibilidades que estos. NO-DO emitió tres números⁴⁵ sobre estos centros, aunque no hemos encontrado ningún hogar femenino de estudios superiores, pero sí hemos hallado uno sobre los hogares residencia femeninos en el que se acogía a muchachas de entre 14 y 21 años. Las acogidas en el Hogar Residencia Virgen de Montserrat (Barcelona) trabajaban y disfrutaban de una vida desprovista de un rigor excesivo, pero siempre bajo unas normas que les recordaban los «ineludibles conceptos de la moral y el deber».⁴⁶ En estos hogares las muchachas podían modelar sus aspiraciones y elegir las ocupaciones que desempeñarían. También se les ofrecían las enseñanzas necesarias para su formación,

⁴² *Revista de Imágenes La semilla: una obra de Auxilio Social* (01/01/1965).

⁴³ Los hogares de Auxilio Social femeninos y mixtos que aparecían en NO-DO estaban regentados por órdenes religiosas femeninas.

⁴⁴ Sánchez Blanco, «Auxilio social y la educación de los pobres», 148.

⁴⁵ *Noticiario* n.º 46A (15/11/1943); *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956); y *Revista de Imágenes La semilla: una obra de Auxilio Social* (01/01/1965).

⁴⁶ *Revista de Imágenes* n.º 611 (01/01/1956).

es decir, una educación nacional-católica y enseñanzas propias de su sexo. A través de NO-DO el régimen publicitó la «gran» labor que realizaba en los hogares de Auxilio Social, cuidando y educando a las futuras generaciones que carecían de familia o que vivían en hogares no aptos para desarrollarse de manera óptima. Estas niñas permanecían bajo el amparo y el cuidado del régimen, desempeñaban un trabajo y se les seguía inculcando los valores y funciones propias de su sexo hasta que encontraban un marido con el que poder desempeñarlas de forma efectiva en su hogar.

LA FEMINIDAD TRANSMITIDA POR LA SECCIÓN FEMENINA

El 29 octubre de 1933 se celebró en el Teatro de la Comedia de Madrid un mitin que dio lugar a la fundación, unos meses después, de Falange Española. José Antonio Primo de Rivera fue su fundador y el encargado de desestimar la solicitud de su hermana Pilar Primo de Rivera y de otras cuatro muchachas más —Carmen, Inés y Dolores Primo de Rivera y Luisa María Aramburu— para afiliarse al partido. José Antonio se opuso a esta afiliación, pues «rechazaba toda idea de participación de las mujeres en la esfera pública, y particularmente en la actividad política concebida como pugna o combate viril en el que la violencia ocupa un lugar de primera importancia».⁴⁷ Sin embargo, una serie de sucesos propiciaron que en julio de 1934 se crease la Sección Femenina de FET y de las JONS convirtiéndose Pilar Primo de Rivera en su jefe nacional. El cometido de esta organización era realizar las labores de propaganda, así como una serie de labores asistenciales que mantenían el respeto y la consideración hacia la mujer.⁴⁸

La doctrina de Falange estaba fundamentada en restablecer las relaciones de género y en retornar a los valores sociales y religiosos que imperaban en España antes de que se proclamase la Segunda República. No obstante, estos ideales no habían sido erradicados por la República, ya

⁴⁷ Christine Lavail, «De la creación de la Sección Femenina (1934) a la campaña electoral de 1936: modalidades de intervención de las mujeres falangistas en la esfera pública», *Arenal: Revista de historia de mujeres* 15, no. 2 (2008): 348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3193918>.

⁴⁸ Rosario Sánchez López, *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)* (Murcia: Universidad de Murcia, 1990); y Estrella Casero, *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina* (Madrid: Editorial Nuevas Estructuras, 2000).

que continuaban instaurados, aceptados y defendidos por la mayoría de la sociedad, aunque los falangistas se escudaran en que dichos ideales habían sido suprimidos y que su labor era volver a instaurarlos. José Antonio Primo de Rivera dijo poco sobre el tema de la mujer, aunque de manera clara y contundente: «el verdadero feminismo no debiera consistir en querer para las mujeres las funciones que hoy se estiman superiores, sino en rodear cada vez de mayor dignidad humana y social las funciones femeninas».⁴⁹

Sección Femenina nació bajo la premisa de estos postulados, por lo que, a pesar de la integración de la mujer en la esfera pública, éstas vieron limitadas sus actividades a ciertos ámbitos y siempre como colaboradoras y facilitadoras de las actuaciones de la rama masculina. Esta supeditación al hombre es la que se encargó de transmitir al resto de españolas cuando, finalizada la guerra, le fue asignada la misión de instruir en el ámbito político y social a todas las mujeres españolas según los fines de Falange. El motivo por el que se encomendó esta misión a la Sección Femenina es que no aspiraba a cotas de poder ni era un elemento desestabilizador, pues en sus principios de subordinada, callada y abnegada labor no había cabida para eso.⁵⁰ Estos eran los mismos principios que debían inculcar al resto de las mujeres junto con las funciones propias del sexo femenino: sumisión al hombre, cuidado del hogar y de los hijos, en ocasiones la labor asistencial, y ser una buena cristiana. Para alcanzar dicha misión se pusieron en marcha una gran cantidad de actividades enfocadas a cumplir las funciones educativas e identitarias encargadas por el nuevo régimen.

El Servicio Social femenino fue una de esas actividades, aunque en un principio dependió de la Delegación de Auxilio Social (1937-1939). En 1939, la dirección y organización de este servicio recayó sobre la Sección Femenina quien reestructuró la orientación formativa. NO-DO emitió un reportaje en el que explicaba que no solo los hombres tenían el deber de servir a la patria, pues «la mujer también [tenía] obligaciones patrióticas que [realizaba] a través del Servicio Social, mediante el cual

⁴⁹ Sánchez López, *Mujer española*, 20.

⁵⁰ Heliodoro Manuel Pérez Moreno, «La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre “perfil de mujer” y medios educativos», *Cadernos de História da Educação* 7 (2008): 77-92. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1883>.

se [incorporaba] al servicio directo de España». Durante la Guerra Civil, las mujeres realizaban «las faenas más duras alegremente» y, finalizada la contienda, tenían la misión de reconstruir España «formando a las nuevas generaciones en un espíritu de entrega y servicio».⁵¹ El Servicio Social femenino se podía realizar por diversas modalidades. La modalidad ordinaria tenía una duración de seis meses y estaba dividido en dos fases: una formativa y una etapa de prestación. La realización de este servicio era obligatoria para todas las mujeres de entre 17 y 35 años que quisiesen obtener títulos académicos o el carnet de conducir, desempeñar un empleo retribuido, acceder a oposiciones, para las estudiantes universitarias, etc. Es decir, ese Servicio fue utilizado como moneda de cambio, pues el régimen obligaba a las mujeres a cumplirlo si querían acceder a determinados ámbitos, y así garantizar que aprendían su doctrina y el papel que se le había impuesto en la sociedad.

Mujeres alegres, trabajadoras en sus labores, con capacidad y actitud de ayuda al prójimo, serviciales, dóciles, sumisas, calladas, todos estos calificativos podrían resumir a la mujer que NO-DO presentaba y que se afanaba por cumplir el Servicio Social. NO-DO emitió dos reportajes en los que explicaba en qué consistía el Servicio Social femenino. La fase de formación duraba tres meses, se realizaba en las Escuelas Hogar de la Sección Femenina, en la Escuela de Mandos José Antonio (Castillo de la Mota), entre otros centros. En ellas las alumnas aprendían puericultura, cocina, socorrismo y primeros auxilios (anatomía y fisiología; vendajes; respiración artificial que ensayaban con un muñeco de goma; transporte del herido en camilla y a brazo; y salvamento a lo vivo dentro del agua), corte y confección (coser, tejer, tomar medidas, dibujar y cortar patrones sobre la tela, bordar, coser a máquina...), gimnasia, etc. «Dentro de estas escuelas las muchachas [hacían] sus propios servicios de comedor por turno riguroso» y, tras la comida, disfrutaban de un rato de asueto, recreo y lectura, pero «sin descuidar la asistencia a los actos religiosos en la capilla».⁵²

El periodo de prestación completaba al de formación y se realizaba en instituciones benéfico-sociales y asistenciales como guarderías, asilos, centros de Auxilio Social (comedores y hogares), hospitales, barrios

⁵¹ *Revista de Imágenes Servicio Social de la mujer* (01/01/1965).

⁵² *Revista de Imágenes Servicio Social de la mujer* (01/01/1965).

de inmigración, hogares maternos, centros de rehabilitación para niños y mayores y laboratorios —este espacio estaba destinado a las estudiantes de ciencias que desempeñaban su trabajo durante el Servicio Social como auxiliares de laboratorio—. El Servicio Social también se podía cursar en régimen de internado, aunque en este caso las enseñanzas duraban tres meses por ser más intensas. Finalizaba la locución destacando que el Servicio Social femenino era la actividad más importante realizada por la Sección Femenina, ya que a través de ella formaban a las mujeres españolas para que aprendiesen a realizar sus labores correctamente y se convirtiesen en seres útiles para la Patria. El narrador daba a entender que la mujer, antes de cursar el Servicio Social, no sabía realizar sus funciones de forma adecuada y que solo a través de esta formación adquiriría todo lo que debía saber para realizarlas de manera eficaz. «Las mujeres españolas educan así su espíritu y completan su propia formación al mismo tiempo que se hacen útiles a la colectividad nacional».⁵³

La labor de la Sección Femenina no finalizaba con el Servicio Social, pues una de sus actividades más emblemáticas fue la capacitación de las mujeres campesinas, ya que para el franquismo «la formación de la mujer campesina [era] un problema de gran interés y transcendencia para la mejora moral y económica de los pueblos y de las aldeas españolas»,⁵⁴ al considerar que su trabajo en todo lo relacionado con la agricultura, la ganadería, etc., era una extensión de sus funciones como mujer. Esta capacitación en el ámbito rural se realizó a través de diversas actividades entre las que destacaron las Cátedras Ambulantes —creadas en 1946—, aunque esta misión también instruyó a hombres y niños. La Sección Femenina creó las Cátedras Ambulantes como centros de formación itinerantes que recorrían los pueblos de toda la geografía española con menos de 5.000 habitantes para «mejorar las condiciones culturales, materiales, profesionales, cívicas, y de espíritu comunitario del campesinado, exigiendo de los individuos una adaptación y reorganización social tanto individual como colectiva».⁵⁵ Las instructoras de las Cátedras

⁵³ *Revista de Imágenes Servicio Social de la mujer* (01/01/1965).

⁵⁴ *Revista de Imágenes* n.º 843 (01/01/1961).

⁵⁵ Sara Ramos Zamora, «Iniciativas de educación no formal para las mujeres rurales (1939-1975)», 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), 126.

recorrían los rincones más apartados de la geografía española, lejos de su hogar y soportando las inclemencias meteorológicas, para proporcionar «útiles enseñanzas adaptadas a las características de cada región».⁵⁶ Para conocer estas características acudían casa por casa para hablar con los habitantes y así saber cuáles eran sus necesidades.⁵⁷

Las Cátedras permanecían entre 30-45 días, aproximadamente, en cada pueblo y estaban formadas por cuatro o cinco camiones-remolque acondicionados para diversos fines: un camión vivienda para las monitoras; un remolque cocina; un camión para sala de estar y exponer los trabajos; un remolque-clínica con rayos X; y dos remolques que se podían convertir en aula. Las Cátedras estaban formadas por un equipo fijo constituido por una jefe de cátedra, una profesora de corte y confección, una profesora de labores y trabajos manuales, una instructora rural, una instructora de juventudes y una divulgadora sanitario-social.⁵⁸ A este equipo se podía sumar una enfermera o divulgadora rural, profesores de Cámaras Agrarias, una profesora de cocina y camaradas del SEU.⁵⁹ NO-DO emitió nueve números sobre las Cátedras Ambulantes. Las imágenes de los noticiarios, documentales y reportajes que transmitieron esta labor destacaban por mostrar dos realidades yuxtapuestas. La realidad de los pueblos donde los habitantes y sus viviendas presentaban un aspecto desaliñado, mal cuidado, estaba en contraposición con las instructoras, que iban bien arregladas, impolutas, con un aspecto bien cuidado, y con los remolques, sobre todo el de cocina que destacaba por la limpieza, como si nunca hubiese sido utilizado. Estas imágenes podían provocar en la mujer campesina y en el resto de las mujeres de clases populares un ideal inalcanzable, al ver el rol de mujer falangista bajo un halo de perfección y de pulcritud.

Las enseñanzas que impartían a las mujeres campesinas eran todas aquellas que capacitaban a la mujer para realizar las funciones que el

⁵⁶ *Revista de Imágenes* n.º 770 (01/01/1959).

⁵⁷ *Revista de Imágenes* n.º 822 (01/01/1960).

⁵⁸ Miguel Lacruz Alcocer, *Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco* (Madrid: Endymion, 1997).

⁵⁹ Pilar Rebollo Mesas, «Viaje al centro de ninguna parte: historia de las Cátedras Ambulantes», en *Las escalas del pasado: IV Congreso de Historia Local de Aragón (Barbastro, 3-5 de julio de 2003)*, coords. Alberto Sabio Alcutén y Carlos Forcadell Álvarez (Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses; Barbastro: UNED, 2005), 281-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1215945>.

régimen establecía como propias de su sexo, más aquellas que las formaban para desarrollar las tareas del campo de una forma óptima: puericultura, industrias rurales (curtido y confección de pieles), cocina, conservería, economía doméstica, buenos modales (a todos los campesinos les enseñaban buenos modales y maneras y a las mujeres, además, las instruían sobre cómo poner la mesa, hacer un buen uso de los cubiertos y a atender el servicio de comedor), enseñanzas del hogar (labores y trabajos manuales, corte y confección), cultura general (los hombres asistían a estas enseñanzas por la noche cuando finalizaban sus tareas en el campo), etc.⁶⁰

«Con las niñas se sigue el plan general de juventudes para toda clase de enseñanzas».⁶¹ La instructora de música era la encargada de enseñar a las pequeñas los pasos de la danza mientras se cumplía una de las funciones más importantes de la Sección Femenina, la conservación y recuperación del folklore nacional. La instructora de gimnasia las iniciaba en la gimnasia rítmica con el objetivo de formar mujeres sanas y fuertes capaces de realizar sus funciones naturales como madre, esposa, cristiana y, en este caso, campesina. Los niños y niñas también eran instruidos en la enseñanza de la religión católica. Estas enseñanzas también eran impartidas por las instructoras a niñas de entre ocho y diecisiete años en los albergues de verano de la Sección Femenina. En estos albergues, las alumnas seguían unas rutinas y una disciplina muy marcada y aprendían a convivir en camaradería, entendimiento, compenetración, hermandad y confianza. Las actividades que más destacaban eran la misa y la oración de la mañana y de la noche, así como la gimnasia, las excursiones, la música, la danza, realizar el servicio de comedor...; en definitiva, actividades que pretendían acercarlas a la naturaleza y favorecer su desconexión, descanso y hermanamiento, mientras les inculcaban los valores del régimen.

Según Scanlon, «el propósito de la Sección Femenina [...] no era meramente el de educar a las muchachas y mujeres que habían ingresado voluntariamente en la organización y aceptaban su programa; éstas constituían la élite cuya tarea era adoctrinar al resto de la población

⁶⁰ *Revista de Imágenes* n.º 698 (01/01/1958); *Revista de Imágenes* n.º 822 (01/01/1960).

⁶¹ *Revista de Imágenes* n.º 698 (01/01/1958).

femenina».⁶² Para poder instruir a todas las mujeres de España, la Sección Femenina debía comenzar preparando a sus propios mandos. La formación de los mandos y de las instructoras se impartió en diferentes escuelas. NO-DO elaboró 33 números, repartidos entre sus diferentes secciones, donde se mostraron, principalmente, la Escuela Mayor de Mandos José Antonio (Medina del Campo, Valladolid), la Escuela Nacional Isabel la Católica (Navas del Marqués) y la Escuela Nacional de especialidades Julio Ruiz de Alda (Madrid), aunque también se emitieron noticias, documentales y reportajes de otros centros donde se formaban a las futuras mandos e instructoras.⁶³

La misión principal de la Escuela de Mandos José Antonio era «la formación de los mandos nacionales y provinciales de la Sección Femenina de FET y de las JONS».⁶⁴ Esta institución pretendía ser la casa matriz donde las afiliadas viviesen la domesticidad característica de un verdadero hogar y familia falangista, a pesar de que esta experiencia se vivía a una escala mayor en la que no había hombres, por tanto, la realidad que vivían estas muchachas era muy diferente a la que se vivía en un hogar. Estas escuelas, según Kathleen Richmond, eran una «invención del hogar y la vida familiar; una teatralización de ciertos hábitos y funciones inherentes a la «misión trascendental» de las mujeres como constructoras de hogares».⁶⁵

El locutor de uno de los reportajes que presentó la Escuela Mayor de Mandos José Antonio explicaba que «los estudios, en clases teóricas y prácticas, abarcan todas las disciplinas necesarias para quienes han de ejercer puestos de responsabilidad».⁶⁶ Estas disciplinas no solo pretendían capacitar a los futuros mandos, sino también formar a las mujeres

⁶² Geraldine M. Scanlon, «La mujer bajo el franquismo», *Tiempo de Historia* 27 (1977): 9-10. <http://www.tiempodehistoriadigital.com/resbcombinada.php?autor=Scanlon,%20Geraldine%20M.&inicio=0&paso=10&orden=Titulo>.

⁶³ Escuela de Mandos Reyes Católicos (Almería); Escuela de Mandos Ramiro Ledesma Ramos (Peñaranda de Duero); Granja-Escuela Hermanas Chabás (Valencia); Escuela Emilia Pardo Bazán (Bastia); Escuela de Jerarquías de la Ciudad Lineal; y Escuela Nacional de Educación Física femenina Julio Ruiz de Alda (Madrid).

⁶⁴ *Revista de Imágenes* n.º 906 (01/01/1962).

⁶⁵ Kathleen Richmond, *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959* (Madrid: Alianza, 2004), 96.

⁶⁶ *Revista de Imágenes* n.º 906 (01/01/1962).

en sus funciones naturales, ya que cuando se casasen abandonarían su labor en la Sección Femenina para pasar a cuidar de su marido, su hogar y sus hijos. Las materias comunes para todas las alumnas eran religión, nacionalsindicalismo, organización, puericultura, convivencia social, pedagogía, música, historia, arte, literatura, matemáticas, además de otras enseñanzas que complementaban las materias específicas de cada servicio: cultura general, enseñanza del hogar (cocina y repostería), corte y confección, muñequería, etc. Además, la disciplina era un pilar básico que se puede encontrar en las imágenes de NO-DO, pues a través de ellas vemos a las futuras mandos vivir en un ambiente casi militar, donde había unas rutinas muy instauradas, y donde las muchachas mostraban movimientos y comportamientos muy mecánicos y estudiados que las hacían parecer soldados, pero que a la vez transmitían delicadeza y armonía.

La misión de la Escuela Nacional Isabel la Católica era preparar «a las instructoras de juventudes adiestrando a las que tendrán luego a su cuidado a las niñas de España». ⁶⁷ Este centro constaba de una escuela de magisterio privado cuyo plan de estudios era el mismo que el de las Escuelas oficiales de Magisterio. Las enseñanzas que se impartían eran economía doméstica y hogar, trabajos manuales, música y danzas de España, gimnasia y deportes. Estas instructoras eran las encargadas de impartir las materias de nacionalsindicalismo, gimnasia y música en los colegios femeninos. Las muchachas que asistían a la Escuela de Mandos José Antonio y a la Escuela Isabel la Católica seguían la misma orientación cultural, religiosa, política y disciplinaria. En uno de los reportajes el locutor explicaba que las actividades rutinarias desempeñadas por las alumnas pretendían asemejar a las labores de un ama de casa. ⁶⁸ La rigidez en el horario, el perfecto cuidado tanto de las alumnas como de las dependencias y las normas de estas instituciones completaban la identidad de estos centros que asemejaban, más que a un hogar, a un cuartel, aunque las imágenes y la locución de NO-DO intentasen suavizar este aspecto. Las actividades/rutinas que realizaban las muchachas diariamente consistían en la oración de la mañana y de la noche, el servicio de comedor, excursiones, participación en las fiestas y acontecimientos del

⁶⁷ *Revista de Imágenes* n.º 770 (01/01/1959).

⁶⁸ *Revista de Imágenes* n.º 906 (01/01/1962).

pueblo, ejercicios gimnásticos, etc. El cambio de actividad era anunciado con el toque de la campana.

La gimnasia, la música y la danza tuvieron una gran presencia en NO-DO, pues el adecuado desarrollo físico y mental de la mujer era un tema principal para la Sección Femenina. La presencia de los deportes y de la gimnasia en la vida de la mujer no estaba relacionada con la formación de futuras deportistas profesionales, sino con una concepción higienista, ya que una mujer sana traería más hijos al mundo y dispondría de una buena salud para cuidarlos.⁶⁹ Este motivo es el que propició el interés de NO-DO por todas aquellas actividades, competiciones, ejercicios, etc., que estuviesen vinculadas con la gimnasia femenina. Uno de los temas más recurrentes en NO-DO fueron las exhibiciones gimnásticas y de danzas realizadas por grupos femeninos cuando Franco, su esposa Carmen Polo u otras autoridades nacionales y extranjeras visitaban alguna institución o asistían a algún acto. Los noticiarios y documentales, que NO-DO emitió en diferentes secciones,⁷⁰ mostraron a las niñas, jóvenes y adultas ejecutando tablas de ejercicios de gimnasia rítmica con o sin aparatos, saltos en el plinto o en el potro, equilibrio en la barra, realizando algunos deportes, etc., que les conferían delicadeza, perfección y homogeneidad al ejecutar los ejercicios de forma compasada y al vestir todas iguales —pololos negros y anchos hasta la rodilla donde se cernían con una goma o pantalón corto, camisas de manga corta de color blanco y zapatillas y calcetines también de color blanco—. Estas demostraciones gimnásticas representaban una prueba fidedigna de que la labor encomendada a la Sección Femenina para formar mujeres sanas y fuertes se estaba cumpliendo en todos los rincones de España y con todas las mujeres, independientemente de su clase social y edad.

Una demostración de que uno de los pilares fundamentales de la educación franquista se estaba cumpliendo fueron los cinco números que NO-DO emitió sobre la Escuela Julio Ruiz de Alda donde se formaban las futuras instructoras de educación física. Este centro fue promocionado en NO-DO, transmitiendo a la población, y en especial a las mujeres, que

⁶⁹ Gonzalo Ramírez Macías, «El Franquismo Autárquico, la Mujer y la Educación Física», *Historia Social y de la Educación* 3, no. 1 (2014): 78-102. <http://www.redalyc.org/pdf/3170/317030572004.pdf>.

⁷⁰ *Noticiario n.º 8* (22/02/1943); *Noticiario n.º 17* (26/04/1943); *Noticiario n.º 76A* (12/06/1944); *Noticiario n.º 253B* (10/11/1947); *Noticiario n.º 748A* (06/05/1957).

su formación gimnástica recaía sobre profesionales bien formadas e instruidas. La Escuela Nacional de especialidades Julio Ruiz de Alda fue creada en 1957 y ubicada en un edificio de la Ciudad Universitaria de Madrid que era comúnmente conocido como La Almudena. Este centro contaba con cuatro escuelas de hogar, educación física, Asistentes Técnico Sanitarios y Asistentes Sociales en las que, a su vez, se impartían diversas especialidades, aunque la especialidad de educación física fue en la que se centró NO-DO. NO-DO emitió un reportaje muy completo en la sección Imágenes del Deporte⁷¹ en el que explicaba que la Escuela Julio Ruiz de Alda constituía «la parte femenina del INEF.⁷² Centro reconocido para la formación y perfeccionamiento de este profesorado femenino de acuerdo con la Ley de Educación Física promulgada en diciembre de 1961».⁷³ El locutor de este reportaje continuaba destacando la gran labor realizada por la Sección Femenina de forma callada y tenaz a través de este centro y de los diversos cursos que, desde 1940, han formado a las instructoras de esta materia. «Gracias a esta tarea puede asegurarse que el conocimiento de la educación física ha llegado hasta la última aldea de nuestro país. Salud, belleza y fuerza forman trípode común de toda la educación física».⁷⁴

Las materias tenían estipuladas un número de horas semanales y las alumnas tenían que escoger, «de forma obligatoria y optativa, una especialidad, en cuyo caso la instrucción [era] más intensa».⁷⁵ En la escuela se prestaba especial atención a los juegos, y la natación era, según el narrador, «uno de los deportes donde con mayor fuerza brilla[n]» los principios de salud, belleza y fuerza. Sin embargo, la natación fue uno de los deportes que más controversias despertó en el seno de la Iglesia, pues contravenía algunos de los principios de la moral católica.⁷⁶ No

⁷¹ *Imágenes del Deporte* titulado *Imágenes del Deporte 74 - Escuela Nacional De Educación Física* (01/01/1975).

⁷² Instituto Nacional de Educación Física (INEF).

⁷³ *Imágenes del Deporte* titulado *Imágenes del Deporte 74 - Escuela Nacional De Educación Física* (01/01/1975).

⁷⁴ *Imágenes del Deporte* titulado *Imágenes del Deporte 74 - Escuela Nacional De Educación Física* (01/01/1975).

⁷⁵ *Imágenes del Deporte* titulado *Imágenes del Deporte 74 - Escuela Nacional De Educación Física* (01/01/1975).

⁷⁶ María Luisa Zagalaz Sánchez, «La educación física femenina durante el franquismo: La sección femenina», *Apunts: Educación física y deportes* 65 (2001): 6-16. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=534>.

obstante, la Sección Femenina, a pesar de acatar esta moral, buscaba poder llevar a la práctica aquellos deportes que creía imprescindibles para lograr su misión. La natación fue uno de esos casos, pues las competiciones femeninas de natación no tenían que ser muy promocionadas para que asistiese el menor número de público y, además, las muchachas tenían que llevar un bañador con una falda y utilizar albornoz, pues el decoro era característica esencial de toda niña y mujer.⁷⁷ A pesar de ello, la Sección Femenina promocionó este deporte para atraer a las juventudes y algunas competiciones femeninas de natación fueron filmadas por NO-DO, así como a las futuras instructoras de educación física practicando este deporte, aunque cabe destacar que la natación femenina, en comparación con otros deportes y los ejercicios gimnásticos, fue uno de los menos emitidos por NO-DO y siempre intentando mostrar a las muchachas el menor tiempo posible en traje de baño. Al igual que la natación fue un deporte aceptado para ser realizado por las mujeres, el franquismo vetó otros deportes que no eran aptos para el sexo femenino y seleccionó otros que si eran válidos desde la óptica de la moral y desde la perspectiva técnica (hockey, esquí, baloncesto y balonmano, sumándose a esta lista el voleibol en 1952 y el atletismo en 1961) y que fueron proyectados por NO-DO.

Otra actividad impulsada por la Sección Femenina fueron los grupos de Coros y Danzas. Estos grupos fueron creados con el fin de conservar y mantener el folklor tradicional de las regiones españolas.⁷⁸ Estos grupos tuvieron una gran aceptación por parte de la sociedad y por el régimen. Los jóvenes veían en ellos una forma de entretenimiento y de poder viajar y conocer otras regiones o países, mientras que para el régimen se convirtieron en un instrumento con el que recopilar y perpetuar la música y danzas de antaño, sobre todo a través de los concursos, y con los que promocionarse, pues pronto el franquismo comprendió que estos grupos tenían capacidad de traspasar las fronteras, sobre todo durante la etapa de autarquía y aislamiento internacional vivida en la posguerra, y de mostrar al mundo la cara más afable de la dictadura.⁷⁹ Al igual que las exhibiciones gimnásticas, las demostraciones de danzas

⁷⁷ Zagalaz Sánchez, «La educación física femenina».

⁷⁸ *Noticiario* n.º 31A (02/08/1943).

⁷⁹ Casero, *La España que bailó con Franco*.

fueron utilizadas para recibir y dar la bienvenida a los diplomáticos, dirigentes y otras autoridades extranjeras que visitaban España, así como para inaugurar o clausurar actos oficiales y congresos nacionales e internacionales. Todos estos actos fueron recogidos en NO-DO donde, además, se proyectaron los concursos de Coros y Danzas organizados por la Sección Femenina, las exhibiciones de estos grupos tanto en los actos organizados por el franquismo como en los de la propia organización femenina, y los viajes que realizaron al extranjero.⁸⁰ Las bailarinas, principalmente mujeres, aunque en ocasiones también bailaban hombres, iban ataviadas con trajes regionales, al igual que los miembros de los coros y de las rondallas, que en este caso sí solían ser, en su mayoría, hombres.

CONCLUSIONES

NO-DO fue una de las ventanas más importantes del franquismo para transmitir su doctrina y por la que los españoles debían mirar y nutrirse de ella. Por este motivo hemos utilizado NO-DO con el objetivo de conocer y analizar aquellos noticiarios, documentales y reportajes que mostraron la educación, instrucción y adoctrinamiento de las mujeres y como esas noticias también servían para afianzar la identidad femenina del franquismo. Tras analizar el contenido de NO-DO sobre la educación femenina y contrastarlo con las fuentes secundarias podemos destacar que este organismo no captó una identidad femenina, sino cuatro. Las mujeres habían pasado de tener unos derechos y libertades a dar un paso hacia atrás y volver al rol que tradicionalmente se le había asignado.

NO-DO mostró que las mujeres debían ser buenas amas de casa y esposas, cuidar a sus hijos y a su marido, y ser abnegadas, calladas, obedientes, así como gozar de buena salud para poder cumplir con todas sus tareas. Para este último punto se recurría a enseñanzas de cocina, gimnasia, hábitos de higiene, costura, etc. Estos conocimientos no solo les serían útiles para ellas, sino para todos los miembros de su familia, pues su deber era darse a los demás, asumir la labor asistencial. Esta identidad, este papel, se inculcaba a las mujeres desde que eran pequeñas en las

⁸⁰ *Noticiario n.º 6* (08/02/1943); *Noticiario n.º 45A* (08/11/1943); *Noticiario n.º 96A* (30/10/1944); *Noticiario n.º 291B* (02/08/1948); *Noticiario n.º 351B* (26/09/1949); *Noticiario n.º 487B* (05/05/1952); *Noticiario n.º 1175A* (12/07/1965).

guarderías, colegios y centros benéfico-asistenciales y así era reflejado en NO-DO, destacando esta herramienta como otro medio educativo para enseñar a las niñas esa identidad cuando asistían a las salas de cine. Las niñas aprendían y veían en la gran pantalla como otras niñas también aprendían a coser, a fabricar muñecas, a realizar ejercicios gimnásticos para fortalecer el cuerpo y la mente, y a bailar danzas tradicionales de España.

NO-DO mostraba todo esto a los españoles haciendo que estas concepciones no solo fuesen interiorizadas por las mujeres, sino también por los hombres. Sin embargo, desde finales de la década de los cincuenta, cuando España comenzó a salir del periodo de la posguerra, de la autarquía y del aislamiento, NO-DO mostró otra realidad femenina, la de las mujeres trabajadoras que estaban casadas y tenían hijos, pero que tenían que salir a trabajar fuera del hogar porque la situación así lo requería. Esta realidad fue presentada en NO-DO a través de las guarderías, ya que eran el sitio idóneo donde las madres podían dejar a sus hijos porque eran donde mejor iban a estar cuidados y atendidos y así lo hacía saber NO-DO. Sin embargo, esta identidad fue la menos transitada, pues la sumisión al hombre las obligaba a trabajar en caso de necesidad en el hogar y siempre que sus tutores (marido, padre, hermano/s...) les diesen permiso.

Otra identidad femenina transmitida por NO-DO fue la de las mujeres que trabajaban para la Sección Femenina. Éstas, en general, estaban solteras, no tenían hijos, leían, estudiaban, viajaban. En uno de los Noticiarios se alababa el buen hacer de las afiliadas de la Sección Femenina destacando los valores —abnegada, callada, laboriosa, atenta, servicial, entregada— que debían regir la vida de toda mujer y que ellas debían enseñar, pero también manifestar, pues eran ejemplo de ellos, aunque su modo de vida difiriese al del resto de mujeres españolas. «El quehacer de la Sección Femenina ha sido lección de ejemplaridad de conducta, de entrega al servicio y de renuncia a la vanidad» asistiendo a todos «los lugares donde su presencia era necesaria. Estas mujeres han hecho entrega generosa de su trabajo y de su esfuerzo sin regatear sacrificios».⁸¹ Por último, la vida dedicada a Jesús, al cristianismo, era otra de las vías a la que podían acceder y que les permitía desempeñar un trabajo,

⁸¹ *Noticiario n.º 882A (30/11/1959).*

generalmente benéfico-asistencial, como se puede comprobar en algunos números de NO-DO, sobre todo en aquellos que mostraron hogares femeninos y mixtos de Auxilio Social.

Nota sobre la autora

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA es graduada en Educación Infantil (2015) con un Máster Universitario en Cambio Social y Profesiones Educativas (2016). Actualmente está cursando los estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Málaga. Su tesis doctoral trata sobre la educación vista a través de NO-DO (1943-1981) y sus principales líneas de investigación son el uso crítico de imágenes (fijas y en movimiento) como fuente y como objeto de estudio en Historia de la educación, centrándose especialmente en cómo mostraba NO-DO las actividades educativas formales y no formales. Así mismo, junto a este medio propagandístico, estudia otras fuentes como publicaciones periódicas de diversa índole que aportan perspectivas distintas al estudio de la historia de la política educativa y de la cultura escolar. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

REFERENCIAS

- Agulló Díaz, Carmen. «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)*, editado por Sara Ramos Zamora, 45-72. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- Balletbó, Anna. «La mujer bajo la dictadura». *Leviatán* 1, no. 8 (1982): 90-101. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1028530>
- Casero, Estrella. *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Editorial Nuevas Estructuras, 2000.
- Cenarro Lagunas, Ángela. *La sonrisa de la Falange. Auxilio social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2005.
- Cenarro Lagunas, Ángela. «Identidades de género en el catolicismo, el falangismo y la dictadura de Franco (presentación)». *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 37 (2017): 17-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/58381/35664>
- Falcone, Rosa. «Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas». *Revista Científica de UCES* XVI 1 (2012): 67-73.

- http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1465/Genero_familia_Falcone.pdf?sequence=1
- Lacruz Alcocer, Miguel. *Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion, 1997.
- Paz Rebollo, María Antonia y María Inmaculada Sánchez Alarcón. «La historia filmada: los noticiarios cinematográficos como fuente histórica. Una propuesta metodológica». *Filmhistoria online* 9, no. 1 (1999): 17-33. <http://revistas.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12366>
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. «La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre “perfil de mujer” y medios educativos». *Cadernos de História da Educação* 7 (2008): 77-92. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1883>
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina». *Encounters on education = Encuentros sobre educación = Recontres sur l'éducation* 7 (2006): 43-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683187>
- Ramírez Macías, Gonzalo. «El Franquismo Autárquico, la Mujer y la Educación Física». *Historia Social y de la Educación* 3, no. 1 (2014): 78-102. <http://www.redalyc.org/pdf/3170/317030572004.pdf>
- Ramos Zamora, Sara. «Iniciativas de educación no formal para las mujeres rurales (1939-1975)». En *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*, editado por Sara Ramos Zamora, 73-113. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- Rebollo Mesas, Pilar. «Viaje al centro de ninguna parte: historia de las Cátedras Ambulantes». En *Las escalas del pasado: IV Congreso de Historia Local de Aragón (Barbastro, 3-5 de julio de 2003)*, coordinado por Alberto Sabio Alcutén y Carlos Forcadell Álvarez, 281-288. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses; Barbastro: UNED, 2005. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1215945>
- Richmond, Kathleen. *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*. Madrid: Alianza, 2004.
- Rodríguez Martínez, Saturnino. *El NO-DO: catecismo social de una época*. Madrid: Editorial Complutense, 1999.
- Sánchez-Biosca, Vicente. «NO-DO y las celadas del documento audiovisual». *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* 4 (2009): 1-7. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29172/059791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez-Biosca, Vicente. «NO-DO, icono del franquismo». *Letra internacional* 88 (2005): 29-38. <http://roderic.uv.es/handle/10550/29197>
- Sánchez Blanco, Laura. «Auxilio social y la educación de los pobres: del franquismo a la Democracia». *Foro de Educación* 10 (2008): 133-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2906847>

- Sánchez Blanco, Laura. «El boletín de Auxilio Social. La formación de las mujeres que trabajaban en el servicio social (1937-1939)». *Papeles Salmantinos de Educación* 17 (2013): 101-120. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000032528&page=1&search=&lang=es&view=main>
- Sánchez López, Rosario. *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- Scanlon, Geraldine M. «La mujer bajo el franquismo». *Tiempo de Historia* 27 (1977): 4-28. <http://www.tiempodehistoriadigital.com/resbcombinada.php?autor=Scanlon,%20Geraldine%20M.&inicio=0&paso=10&orden=Titulo>
- Sorlin, Pierre. *Cines europeos, sociedades europeas 1939-1990*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1996.
- Terrón Abad, Eloy. «Coeducación y control social en la España de la Posguerra». *Revista de educación* 326 (2001): 185-194. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c17dc2c6-e377-4a04-a2d1-68893f9adb3c/re32611-pdf.pdf>
- Tranche, Rafael R. y Vicente Sánchez-Biosca. *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra/Filmoteca Española, 2018.
- Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Juliá. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1992. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1403>
- Zagalaz Sánchez, María Luisa. «La educación física femenina durante el franquismo: La sección femenina». *Apunts: Educación física y deportes* 65 (2001): 6-16. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=534>

IDENTIDAD, COSMOPOLITISMO Y EDUCACIÓN EN LAS BANDAS DE METAL EXTREMO: EL CASO DE FINLANDIA

Identity, Cosmopolitanism and Education in extreme metal bands: the case of Finland

Eugenio Otero Urtaza^a

Fecha de recepción: 22/01/2020 • Fecha de aceptación: 08/03/2020

Resumen. La música es un arte que define muchas veces la educación y valores de las personas. El Metal Extremo es un género musical controvertido que a veces, en alguno de sus subgéneros, ha provocado episodios de excepcional violencia. Los metaleros conforman un movimiento cultural que está presente en todos los continentes. Las corrientes metaleras son difíciles de disolver en el magma de la aceptación social: crean una conciencia de solidaridad transnacional, de contestación al derroche y ostentación que destruye el planeta, al mismo tiempo que reivindican el lugar en que se vive. El Metal Extremo no es una moda artística, está cambiando profundamente la mentalidad de muchos jóvenes que rechazan la organización social del mundo capitalista y cristiano y tratan de encontrar alternativas de futuro. En este artículo nos preguntamos cómo se forman sus convicciones y en qué sentido les influyen las enseñanzas de la escuela. Una de las maneras de estudiar el fenómeno es analizando las letras de las canciones. No se puede atender a todos los subgéneros y se ha optado por estudiar a tres grupos de *Melodic Death Metal* de Finlandia, especialmente en relación con el sentimiento que tienen sobre la naturaleza y el cosmos. Se evidencia que sus canciones parten, con frecuencia, de poemas clásicos y populares que se conocen por la escuela, por la herencia que han dejado los grandes poetas fineses, e incluso de las creaciones literarias de los músicos por esa resonancia escolar.

Palabras clave: Metal extremo y educación; Identidad personal y música; Educación informal; Historia del Heavy Metal.

^a Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Lugo). Avenida de Ramón Ferreiro s/n, 27002 Lugo. España. otero.urtaza@usc.es  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1697-418X>

Abstract. *Music is an art that often defines the education and values of people. Extreme Metal is a controversial musical genre that at times, in some of its subgenres, has caused episodes of exceptional violence. Metalheads make up a cultural movement that is present on all continents. Metal currents are difficult to dissolve in the magma of social acceptance: they create a consciousness of transnational solidarity, of response to waste and ostentation that destroys the planet, while claiming the place in which it is lived. Extreme Metal is not an artistic fashion, it is profoundly changing the mentality of many young people who reject the social organisation of the capitalist and Christian world and try to find alternatives for the future. In this article we ask how their convictions are formed and in what way the school's teachings influence them. One of the ways of studying the phenomenon is by analysing the lyrics of the songs. Not all subgenres can be covered and three Melodic Death Metal bands from Finland have been chosen for study, especially in relation to their feelings about nature and the cosmos. It is evident that their songs are often based on classical and popular poems learned at school? by the legacy left by the great Finnish poets, and even by the literary creations of musicians for that school resonance.*

Keywords: *Extreme metal and education; Personal identity and music; Informal education; History of Heavy Metal*

Nothing here is built to last
Neverlast (2019). Niilo Sevänen

INTRODUCCIÓN

Los movimientos musicales que han derivado del *heavy metal*, suelen ser poco conocidos más allá de sus círculos de seguidores fieles. Hacen una música con sonidos de guitarra distorsionados, con un fuerte protagonismo del bajo y la batería, voces guturales con bramidos y aullidos en tono muy alto o grave que resultan agresivos para quienes están instalados en músicas más frecuentadas y cómodas. Son estilos musicales que hacen desde voces finas, operísticas y melódicas hasta rugidos desgarrados que en inglés llevan la vehemente denominación de *growl*:¹ es el Metal Extremo. No obstante, el Metal Extremo es música popular que,

¹ El *death growl* es una técnica muy usual en este tipo de música. Es una voz que suena como un grito animal, que debe ser entrenada para que no dañe las cuerdas vocales. Sobre sus propiedades musicales véase, Keizo Kato y Akinori Ito, «Acoustic Features and Auditory Impressions of Death Growl and Screaming Voice», en *Proceedings of the 2013 Ninth International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing* (Beijing, China.; IEEE, 2013), 460-463. <https://doi.org/10.1109/IIH-MSP.2013.120>

generalmente, se ha asentado con artistas aficionados que se mueven en unos contextos sociales en que han ganado un espacio de inclusión. Los metaleros suelen estar bien integrados en su entorno, aunque la organización social no les guste nada, o casi nada. Su modo de vida no suele ser escandaloso, y desde luego es menos desvergonzado que el de muchos rockeros clásicos. Pocos de ellos juegan a convertirse en arquetipos manipulables por el mercantilismo: no les suele interesar enriquecerse con la música y odian «estar de moda». Aunque su aspecto inquieta a las personas que mantienen estilos de vida convencionales, no siempre fuman o beben en exceso y los posmilénicos², la Generación Z, muy raramente consume drogas. Son personas tranquilas. Algunas practican el veganismo y no es infrecuente que militen en partidos animalistas. La inquietud por la preservación del medio ambiente suele estar entre sus prioridades.

La música sirve a muchos jóvenes para desarrollar una identidad social. Cuando algunos grupos de rock empezaron a dar más protagonismo al bajo y al baterista, se denominó a este estilo *hard rock* que desembocó en un género musical donde las guitarras empezaron a acelerar los tiempos y las voces a liberarse en timbres graves o aullidos, con letras más agresivas y oscuras. A ese estilo se le conoce como *heavy metal*³. Pero ese movimiento empezó hacia 1980 a transformarse en unas bandas que vistas desde el exterior presentan una diversidad de ideas y estilos que no son siempre identificables como rock, con una sorprendente recurrencia a temas de música clásica y de las corrientes folk, y a sonidos potentes, especialmente en la voces. El *heavy metal* se ha diversificado en muchos estilos concretos que en algunos casos son criticados porque la música académica, a la que a veces recurren, se diluye en formas complejas «con

² Michael Dimock, «Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins», Pew Research Center (January 17, 2019). Disponible en <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (Consultado el 12/12/2019). Dimock considera que el intervalo de la Generación Z, se sitúa en los nacidos entre 1996 y 2012.

³ La expresión «heavy metal» aparece por primera vez en la novela de William Burroughs, *The Soft Machine*, publicada en 1961, mediante el personaje «Uranian Willy The Heavy Metal Kid». No obstante, la popularización del término llegó con la canción «Born to be Wild», del grupo Steppenwolf, escrita por Mars Bonfire que dice: *I like smoke and lightning/Heavy metal thunder/Racin' with the wind/And the feelin' that I'm under*. Como es bien conocido, esta canción abre la película *Easy Rider* (1968) de Dennis Hopper. Véase Deena Weinstein, «Just So Stories: How Heavy Metal Got Its Name—A Cautionary Tale», *Rock Music Studies* 1, no. 1 (2014): 37-38. <https://doi.org/10.1080/19401159.2013.846655>

un sonido distintivo que luego es fragmentado por la audiencia y el artista»⁴. El *metal extremo*, podría definirse «como una tendencia musical popular basada en el rock, cuyos orígenes se remontan a los primeros años ochenta, que se caracteriza por englobar bajo dicho *término-paraguas* gran cantidad de formas y estilos musicales, muchos de ellos con pocos rasgos comunes, aunque todos basados en la búsqueda de los sonidos más *extremos* (oscuros, veloces, lentos, violentos) que la música pueda crear».⁵

El rechazo social a estos movimientos es todavía muy vivo, a pesar de que algunos de los grandes festivales musicales se nutren de decenas de miles de jóvenes que acuden a escuchar a estas bandas desde sus lugares de origen, lo que permite fortalecer sus comunidades y mostrar su poder.⁶ No obstante, sigue siendo una música muy poco aceptada en el mundo académico. El estereotipo que se tiene de un metalero suele asociarse a jóvenes con escasa educación, abuso de drogas y alcohol, conductas sexuales de riesgo, tendencias suicidas y creencias satánicas y ocultistas.⁷ Les caracteriza una melena larga que agitan con ímpetu al ritmo de la música, brazos tatuados y el uso de camisetas en las que predomina el color negro, con motivos fúnebres. Suele pensarse que son autodestructivos y en Estados Unidos incluso se ha considerado que tienen una fuerte capacidad para dañar con sus ideales a los jóvenes que los siguen.⁸ Es un movimiento que se consolidó tras el auge del punk, pero al contrario que el punk, no pretender crear «un rechazo sociopolítico del mundo en un reducto *squatter*», sino abrazar de manera decidida

⁴ Ross Wilson, «Folk Metal Case Study», en *Immortalis Productions*. Disponible en <https://rosswilson-drmetal.wordpress.com/> (Consultado el 16/10/2019)

⁵ Salva Rubio, *Metal Extremo. 30 años de obscuridad (1981-2011)* (Lleida: Editorial Milenio, 2011), 25.

⁶ Deena Weinstein, «The Concert: Metal Epiphany», en *Heavy Metal. A Cultural Sociology* (New York: Lexington Books An Imprint of MacMillan Inc., 1991), 222-225.

⁷ Carrie B. Fried, «Stereotypes of Music Fans: Are Rap and Heavy Metal Fans a Danger to Themselves or Others?», *Journal of Media Psychology* 8, no. 3 (2003): 2. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/228772092> (Consultado el 14/10/2019)

⁸ Jeffrey Arnett, «Adolescents and Heavy Metal Music. From the Mouths of Metalheads», *Youth & Society* 23, no. 1 (1991): 76-77. <https://doi.org/10.1177/0044118X91023001004>. En Estados Unidos hubo una fuerte preocupación en las asociaciones de padres por el contenido de las letras referidas al suicidio y el satanismo, con contenido destructivo o autodestructivo, y la frecuencia con que los jóvenes, hospitalizados en psiquiátricos, se referían al heavy metal como su música preferida.

«el lado más oscuro, sardónico, irreverente y contrario al desgraciado mundo que se les venía encima».⁹

El tema que se plantea en este artículo no tiene antecedentes en los estudios que se realizan en la historia de la educación en España. ¿Cómo influye en la mentalidad de los jóvenes su adscripción a un movimiento musical? ¿Son los metaleros el producto de un rechazo a los valores escolares del capitalismo naturalizado como una realidad de sentido común?¹⁰ Estos movimientos tienen incidencia en el periodo final de la adolescencia, y es posible que en esos años marquen un conjunto de valores indelebles. En el caso del Metal Extremo es habitual el empleo de canciones con letras sobre el satanismo y seres fantásticos, el sacrificio, el sufrimiento, el fin de toda esperanza, la corrupción política, la destrucción de la naturaleza, la muerte, el terror, la sangre y la venganza, el regreso al paganismo, que parecen marcar un perfil de personas que viven al límite de un abismo. Las corrientes metaleras son difíciles de disolver en el magma de la aceptación social: crean una conciencia de solidaridad transnacional, de contestación al derroche y ostentación que destruye el planeta, al mismo tiempo que reivindican el lugar en que se vive. Provocan un «desorden cultural» que mezcla elementos propios y ancestrales con ideas cosmopolitas, compartidas por conductos subterráneos o redes sociales, procurando apartarse de la vigilancia de las superestructuras políticas.¹¹

Los movimientos musicales de Metal Extremo no quieren dejarse controlar por los poderes instituidos. Es una identidad de resistencia que comporta un estilo de vida que se asume en la cotidianeidad y se manifiesta artísticamente. Ciertamente que todos los movimientos sociales son incorporados con el tiempo a las corrientes medulares de una organización

⁹ Rubio, *Metal Extremo*, 51.

¹⁰ Peter McLaren, «Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education», *Educational Theory*, 48, no. 4 (1998): 435.

¹¹ Nos referimos con este concepto al análisis que realiza Jesús Martín-Barbero en «Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad», en *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, ed. Humberto J. Cubides et al. (Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores, 1998), 22-37. Para explicar que quiere decir con «desorden cultural» hace un símil con un palimpsesto, donde «un pasado borroso emerge, tenazmente aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente». Un movimiento «des-historizador y des-territorializador» que atraviesa las demarcaciones culturales y así, des-localizadas, «las culturas tienden a hibridarse como nunca antes».

social más compleja, aunque eso comporta cambios en el caudal central, que termina asumiendo las corrientes marginales. No obstante, el Metal Extremo es poco amable en su expresión musical, y eso le lleva a mantenerse en el margen. Subgéneros como el Black Metal, el Doom Metal, el Power Metal, el Death Metal están muy extendidos no solo en Estados Unidos o Alemania. Finlandia es una potencia metalera, y en España aunque rara vez llama la atención de los medios de comunicación, el movimiento está presente en todas las ciudades y es frecuente que las villas grandes también cuenten con una banda de alguno de estos subgéneros. Conforme la *Encyclopaedia Metallum* hay 3.848 grupos musicales de estos estilos actualmente en España.¹²

LAS CANCIONES DEL METAL EXTREMO Y SUS METÁFORAS

La educación informal¹³ no siempre es un campo sencillo para la investigación histórico-pedagógica. Es un proceso que no suele dejar documentación oficial, ni transcurre en espacios o lugares reservados para la actividad educativa. La educación fuera de las instituciones y la intencionalidad de control de los adultos es un elemento constitutivo de una gran fuerza en una persona. El peso de los iguales, es a veces mucho más poderoso que el de la escuela y la propia familia. Pero con frecuencia es invisible para las instituciones cuyo cierre hacia la cultura marginal de las generaciones emergentes produce conflictos sempiternos. La rebeldía juvenil es tema frecuente de los análisis sociológicos y desde la pedagogía social se estudia más como un ámbito de intervención reglada que como un acervo que rompe con un orden mental constituido. No obstante, estos movimientos tienen una fuerza extraordinaria que cambia el mundo, los hábitos de conducta individual, la idea de familia, las actitudes políticas, o las inclinaciones artísticas. Fenómenos que se produjeron en la segunda mitad del siglo pasado como el festival de Woodstock,

¹² *Encyclopaedia Metallum. The Metal Archives*, <https://www.metal-archives.com/lists/ES> (Consulta realizada el 9/03/2020)

¹³ Seguimos el significado de educación informal que establecieron Coombs y Ahmed: «proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio, la televisión y el cine». Véase Philip H. Coombs y Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal* (Madrid: Tecnos, 1975), 27.

el mayo francés o la revuelta de Berkeley, dieron paso a la libertad sexual que en nuestro tiempo se ha transformado en una legislación que permite la existencia de modelos de familia y de relaciones afectivas entre las personas que eran impensables tras el fin de la Segunda Guerra Mundial.

Los cambios culturales que provocan las generaciones emergentes tienen expresiones artísticas que chocan con el orden mental de los valores constituidos. Uno de ellas, es la musical, que a partir de 1960, con la inclusión de instrumentos eléctricos, el baterista y la difusión del disco de vinilo, abrió el paso a una generación que provocó la irrupción de una nueva música popular que se extendió rápidamente entre los jóvenes que nacieron después de 1945. No se trata ahora de ver la evolución de esos modelos musicales hasta llegar al tiempo presente, pero sí es necesario aclarar que enseguida construyeron movimientos transnacionales que conformaron modos de vida no siempre aceptados. Ser *beatnik*, *hippie*, *teddy boy*, *rockero*, *punk*, o más recientemente *grunge*, *metalero* o *hoper*, implica un conjunto de valores que quieren ser vividos, y que necesitan un espacio apropiado para desenvolverse. Centrándonos en el Metal Extremo ¿de qué tipo de personas hablamos?

La mayoría de los jóvenes que son aficionados a estas modalidades de música suelen tener una estructura anímica muy fuerte, mente abierta y no sufren grandes desequilibrios psicológicos, sino que su identificación y pertenencia a estas colectividades les proporcionan mucha libertad personal y conciencia de los límites de la vida.¹⁴ Habitan en el margen pero no son marginados. Como si fuese una comunidad iniciática, la música les introduce en sus propios problemas generacionales y vitales con un calado anímico al que no es capaz de llegar una organización religiosa o un partido político. Los metaleros son personas muy independientes, y al mismo tiempo, prevenidos contra la maquinación

¹⁴ Hay varios estudios que apuntan en este sentido, entre otros: Viren Swami y colab., «Metalheads: The Influence of Personality and Individual Differences on Preference for Heavy Metal», *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 7, no. 4 (2013): 380-381. <https://doi.org/10.1037/a0034493>. Swami y sus colaboradores concluyen que este género musical atrae a personas de mente abierta porque buscan experiencias novedosas no convencionales y el metal les resulta una música intensa, atractiva y desafiante. Lo que también suele acompañarse de una actitud negativa hacia la autoridad institucional, irreligiosidad y una necesidad muy básica de sentirse singulares, tanto en sentido individual como grupo, que escapa de las corrientes principales, lo que algunos investigadores han señalado como una búsqueda de mejorar su autoestima.

política y el poder del dinero; conscientes de que tras la vida llegará la muerte. La oscuridad, el frío, la tragedia, el fracaso, la impiedad, la nada, son temas usuales en los poemas que se cantan en estos grupos musicales. La falta de futuro suele ser un tema recurrente, e incluso un distintivo visible en el título o contenido de sus canciones.

El Metal Extremo es un fenómeno social del que puede obtenerse información sin mucha dificultad, pero que suele ser descartado desde la investigación pedagógica. No obstante su influencia es universal. Cuando los jóvenes se niegan a consumir comida industrial, se oponen a la destrucción de un bosque o a la crueldad con un animal, o huyen de eventos formales organizados por autoridades, es posible que estemos ante metaleros. ¿Qué piensan de los que no son como ellos? ¿Cómo construyen sus valores reales? ¿Hasta qué punto hay un rechazo a los valores comunes y consensuados de la cultura en que están inmersos? ¿Qué ha quedado en ellos de sus aprendizajes escolares? Las letras de las canciones son una rúbrica de identidad para una banda de rock, lo mismo que para un grupo revolucionario. Una manera de comprender su realidad es leer sus canciones y tratar de entender que mensajes emiten; que testimonio revelan y que significados les podemos atribuir desde una perspectiva educativa. Un análisis superficial podría ofrecer un panorama inquietante, pero las letras satánicas y suicidas, cínicas en ocasiones y en otras tenebrosas, no son el reflejo de una insania de espanto. Christenson y Roberts señalan que los metaleros suelen ignorar el «mensaje» cuando escuchan la música, por lo que, afirma Purcell, no hay una relación directa entre la filosofía individual de los oyentes y el contenido literal de las canciones. Indirectamente, añade, puede existir una relación entre el rechazo de las letras a las normas sociales y lo que viven a diario, apoyándose en el modelo de su «subjetivismo ético». En realidad, las canciones más *gore* les sirven como metáfora para respaldar opiniones y estilos de vida alternativos. Fuerzan a repensar las normas que se dan por sentado. Posicionándose en un extremo de la ética que los coloca en un absurdo, logran proyectar toda la ética bajo una luz diferente.¹⁵

¹⁵ Natalie J. Purcell, *Death Metal Music. The Passion and Politics of a Subculture* (Jefferson, NC and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2003), 127-130. Para comentar la filosofía de vida y los valores éticos de los metaleros, usa profusamente el trabajo de Peter G. Christenson y Donald F. Roberts, *It's not only rock & roll: popular music in the lives of adolescents* (Crestkill, NJ: Hampon Press, 1998).

Las canciones de los grupos de Metal Extremo no siempre pueden escucharse bien en un concierto, porque el uso frecuente de voces guturales lo impide. Los aficionados a esta música deben muchas veces trascender la puesta en escena, y descubrir que le están transmitiendo sus grupos preferidos con lo que cantan. Las letras suelen ser oscuras, escépticas y trágicas. Con frecuencia son deprimentes, pero también cantan la amistad, el amor, y el valor de una gesta. Es una subcultura que tiene mucha relación con los relatos épicos contemporáneos de fantasía, pero los metaleros no viven refugiados en la fantasía, ni en paraísos o infiernos falsos. Sus letras suelen ser crudas e inmisericordes, sin perdón o componendas, sin consuelo. Ocultas tras el *growl*, las canciones son una llave para entender una revolución de valores, cuyo calado todavía debe descubrirse.

Señala Oksanen que «encontrar una sola interpretación para las letras de rock a menudo es una tarea infructuosa»¹⁶ porque es necesario prestar atención a sus diferentes conexiones: conviene preguntarse no ya por lo que se narra, sino a que responde. Se suele asociar el rock duro a consumo excesivo de alcohol y drogas, y algunas bandas elogian la bebida pero no siempre se corresponde con vidas arruinadas, ni se adoptan las actitudes que se presentan en las canciones. Se habla a veces de *hipermasculinidad* en su estética, pero son radicales en la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres y es bastante habitual que las bandas tengan chicas como vocalistas e instrumentistas. El rock extremo está ejerciendo mucho influjo sobre la conciencia social de los jóvenes. Es cierto que las canciones suelen presentar temas desolados y sin esperanza, pero tienen un efecto purgativo sobre sus seguidores que alivia su ira y les hace sentirse mejor.¹⁷

¿De qué hablan las canciones de las bandas de Metal Extremo? Sin duda hay una gran variedad de temas, aunque desde fuera se vean únicamente los textos que producen más rechazo, como el satanismo o el nihilismo, lo que no es insólito entre los grandes movimientos estéticos.¹⁸ No

¹⁶ Atte Oksanen, «Drinking to Death: Traditional Masculinity, Alcohol and Shame in Finnish Metal Lyrics», *Nordic Studies on Alcohol and Drugs* 28, no. 4 (2011) 359.

¹⁷ Arnett, 83.

¹⁸ Rubio recuerda la fascinación que Satanás ha producido en algunos de los grandes escritores y compositores de la historia, desde Dante y Telemann hasta Carducci, Paganini, Flaubert o Wagner; antes de acercarnos a los tiempos actuales, en que se para en la idea del Satanás nihilista que «encarna el mal desvinculado de todo lo divino, responsabilidad propia del hombre y de su impulso de

obstante, dice Rubio refiriéndose al *death sueco*, que incluye el sonido de los grupos finlandeses, que «un disco puede contener un relato sobre asesinos en serie, una crítica blasfema y descarnada al cristianismo o una reflexión abstracta sobre el proceso de morir». Hay himnos satánicos y anticristianos, fantasías terroríficas y postmortem, perversiones asesinas, y también sobre la «guerra y sus apocalípticas consecuencias». Pero también las letras contienen crítica social, temas existenciales y más recientemente las canciones hablan «de la belleza, la reflexión sobre temas estéticos y artísticos o el reflejo de los tropos poéticos tradicionales en la música, como el amor o el erotismo». En la medida que el movimiento avanza «el lenguaje se sofisticaba de maneras elevadas, hasta el punto de poder considerar su lírica *poesía culta*». ¹⁹ No es que los temas cantados se dulcifican pero ahora se escriben poemas más complejos e insondables. Los músicos no solo quieren ofrecer temas originales en su estilo, sino que las letras que cantan contienen una fuerte emoción y denotan mucha formación literaria. Cuando Swallow the Sun, una banda finlandesa de *Melodic Death Metal*, editó el triple álbum *Songs from the North* en 2015, la revista *Metal Hammer* le dedicó un elogioso artículo que fue comentado por Toni-Matti Karjalainen señalando la frecuencia con que los periodistas se referían a la ubicación de este país en el norte, a su clima severo, al aislamiento de sus bosques y naturaleza, a su mentalidad melancólica, a las pocas palabras de sus gentes; tópicos que determinaban el género narrativo de sus grupos de metal extremo. Este estilo, añade, dio lugar en el siglo XXI a un amplio reconocimiento del metal extremo finlandés en la comunidad metalera global, creando «una suerte de canon» muy presente en los medios de comunicación, la literatura y la escena. ²⁰

FINLANDIA COMO EJEMPLO MUSICAL DEL METAL EXTREMO

Finlandia es uno de los países con un movimiento más potente de las corrientes musicales de Metal Extremo. Tiene en conjunto más grupos metaleros que España, 4.002, mientras que Estados Unidos llega hasta

autodestrucción». Véase Salva Rubio, «Metal extremo: orgullo y prejuicios (I)», en *Jot Down*, disponible en <https://www.jotdown.es/2016/11/metal-extremo-orgullo-prejuicios-i/> (Consultado el 23/11/2019).

¹⁹ Rubio, *Metal Extremo*, 250-252.

²⁰ Toni-Matti Karjalainen, «Tales from the North and Beyond: Sounds of Origin as Narrative Discourses», en *Sounds of Origin in Heavy Metal Music*, ed. Toni-Matti Karjalainen (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Academics, 2018), 6-8.

los 28.420,²¹ pero Finlandia es el país del mundo que tiene más bandas metaleras per cápita. Su sistema educativo suele presentarse como modelico. Y esa ejemplaridad no solo tiene un importante desarrollo en sus evidencias pedagógicas más conspicuas, en sus hitos de relevancia internacional como los resultados que logra en el informe PISA, sino que también afecta a los jóvenes comunes, sin grandes éxitos académicos, que adquieren una identidad personal a través de la escuela. En Finlandia prosperan todos los subgéneros del metal extremo. No es nuestra intención analizar estas corrientes en su conjunto sino pararnos en algunos casos del Melodic Death Metal, un subgénero que no usa solamente temas *gore* y voces graves, sino que contienen temas más épicos y alternancia entre voces graves y limpias.

Queremos señalar únicamente la tipología de canciones que hacen tres grupos que en algún momento pudieron definirse como de «melodic death metal», aunque también pueden entenderse como de folk metal u otros estilos, y analizar los perfiles de intereses intelectuales que subyacen en el discurso que construyen: Amorphis, Insomnium, y Wintersun. Estos grupos tienen temas en sus canciones referidas a la naturaleza, a su poder y a sus secretos, con ideas que reivindican el paganismo de sus antepasados, y nos vamos a referir solo a ellas. Hemos examinado 153 canciones de Amorphis entre 1992 y 2018, y 72 de Insomnium entre 1999 y 2019. Finalmente, de Wintersun, hemos registrado 17 canciones entre 2004 y 2017. No hay en sus letras un elogio manso de la tierra, ni del aire libre o la belleza del paisaje, ni su discurso es espesamente identitario. Simplemente emplean esos recursos para aflorar su sensibilidad, consumir una experiencia musical real que refleja un conjunto de ideales que se expresan artísticamente. La naturaleza es aquí usada para expresar los pliegues más recónditos de la mente, los límites de la existencia, la verdad de la muerte y la ausencia de salvación, y preguntarnos para qué vivimos.

Amorphis es el grupo más veterano de los tres. Desde su primera maqueta musical en 1991, *Dismant of Soul*, evolucionaría desde un estilo *Death Metal* puro hasta ritmos melódicos, ya presentes en su primer álbum, *The Karelian Isthmus* (1992) en el que usa compases de corte folk y se transforma plenamente en su siguiente álbum *Tales from the Thousand*

²¹ *Encyclopaedia Metallum. The Metal Archives*, <https://www.metal-archives.com/browse/country> (Consulta realizada el 20/03/2020).

Lakes (1994), en el que se introduce una voz limpia, eliminando los *blast beats* en la batería, pero al mismo tiempo manteniendo el *growl*, lo que le permitió formar parte de una corriente que se conoce como «Gothenburg metal», que está en el centro del sonido del Melodic Death Metal. No obstante no se acomodaron a ese estilo, en el tercer álbum *Elegy* (1996) donde dieron un nuevo giro hacia el metal progresivo, en cuyas canciones «conviven voces guturales con limpias, pianos y teclados, sitar, influencias del rock setentero, complejas estructuras y desarrollos, aires psicodélicos...» usando la recopilación de poemas del Kanteletar.²² Insomnium, por su parte, es una banda que ha mantenido un estilo muy inconfundible en toda su trayectoria, utilizando un tono que algunos estudiosos han llamado «doom gótico». Fue ascendiendo en aprecio hasta su más reciente trabajo *Heart Like a Grave* (1919). Finalmente, Wintersun es un grupo con escasa producción pero muy representativo de esta corriente, que tiene a la naturaleza y el cosmos como eje de sus temas y que usa recursos más sinfónicos.

Amorphis entre la épica nacional y la búsqueda de una espiritualidad pagana

El poema épico Kalevala forma parte de la identidad finlandesa con tanta profundidad que incluso algunos estudiosos se han preguntado si existiría Finlandia, como estado-nación, si este poema no existiese.²³ Amorphis usa los relatos del Kalevala en muchas de sus canciones y muestra un estilo que en principio fue *death metal* para adaptarse más tarde a una corriente *doom* y más melódica, hasta evolucionar al *gothic metal*.²⁴ Es un grupo que juega mucho con los elementos de la identidad nacional, aunque también hay mucha crítica social en sus canciones y recurre a los elementos de la naturaleza para explicar sus historias. La *Encyclopaedia Metallum* no lo considera un grupo estrictamente de *Melodic Death Metal*. Su larga trayectoria le llevó a mostrar fuertes huellas de identidad en las tradiciones de su país, sin usar mucha instrumentación folk, más explícita en otros grupos que solo se expresan en finés.

²² Rubio, *Metal Extremo*, 282.

²³ Urpo Vento, «The role of the Kalevala in the Finnish Culture and Politics», in *Nordic Journal of African Studies* 1, no. 2 (1992): 82. <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol1num2/vento.pdf> (Consultado el 17/11/2019).

²⁴ Rubio, *Metal Extremo*, 45.

El Kalevala fue publicado por Elias Lönnrot en 1835 recogiendo un conjunto de leyendas, poesía popular, folclore y relatos míticos de la cultura finlandesa que acopió viajando por el país y escuchando a los ancianos y siguió con la tarea hasta que en 1849 publicó una edición definitiva. Aunque a los finlandeses suele relacionárseles generalmente entre los pueblos nórdicos, su identidad está determinada por su origen asiático que la historia y el tiempo fue desplazando hacia el occidente. El finés o suomi, no es una lengua indoeuropea, sino urálica que tuvo graves problemas para sobrevivir en el contexto nórdico,²⁵ y el Kalevala ayudó mucho a fijarla entre las presiones del sueco por un lado y el ruso por otro. Es un país europeo pero muy particular en su occidentalismo, con una identidad fuerte, construida por la resistencia a no dejarse disolver entre los escandinavos con los que confluyen mucho culturalmente.

Amorphis, introdujo ya en su primer álbum de canciones, *The Karelian Isthmus*, editado en 1992, uno de los temas territoriales nacionales más importante de Finlandia: la disputa con Rusia por la región de Karelia. Son canciones guerreras, de elogio del valor y la lealtad, y el significado de la muerte, lejos de una concepción cristiana. Salvo la primera canción no hay una referencia directa al tema, incluso usan poemas medievales de la literatura irlandesa, pero todo dentro de un espíritu pagano, donde la naturaleza es dura y grandiosa. Usan su cultura pero sin afán de destacar ningún sentimiento nacionalista. Es el contexto en que viven sin otro acento más que lo que expresan, como en esta estrofa de una de las canciones del disco, *Misery Path*.

We sail across the sea,
In our thoughts we float over mountains
All this vanity that we could hide
The truth
The truth is to be alive
And to live your life in fear by hate
And create our own gods²⁶

²⁵ Pirkko Suihkonen, «The Uralic language», in *Fennia* 180, no. 1-2 (2002): 167-168. <https://fennia.journal.fi/article/view/3774/3565> (Consultado el 17/11/2019)

²⁶ Navegamos por el mar/En nuestros pensamientos flotamos sobre montañas/Toda esta vanidad que pudimos esconder/La verdad/La verdad es estar vivo/Y vivir tu vida con miedo por odio/Y crear nuestros propios dioses. Todas las letras de las canciones fueron recogidas de la página virtual darklyrics.com y traducidas por el autor.

La identidad de una banda de metal extremo tiene valor a través de los conceptos narrativos y visuales que transmite en su «paisaje cultural»²⁷ que en el caso de Amorphis pasó de un ámbito local a convertirse en un fenómeno global que trasciende las fronteras de su país. Su *ethos* sonoro viene determinado por el uso de una tradición nacional pero que es percibido en un mundo global por jóvenes que siguen unos valores con los que se identifican generacionalmente. El tópico de su identidad finlandesa está fuertemente enraizado en los álbumes que siguieron a *The Karelian Isthmus: Tales From A Thousand Lakes* (1994), *Elegy* (1996) y *Tuonela* (1999), en los que además de utilizar las narraciones del Kalevala, descubre el kantele al mundo, una especie de cítara que simboliza su música tradicional.²⁸

Una vez asentados en la fama, ya en el siglo XXI, presentaron un álbum con temas turcos y persas, *Far from the Sun* (2003) para regresar a los relatos del Kalevala en los años siguientes. En *Eclipse* (2006) asoma la historia de Kullervo, que ya había inspirado a Sibelius, conforme la interpretación que Paavo Haavikko escribió para una serie de televisión, *The Age of Iron* en 1982, con música de Aulis Sallinen.²⁹ En *Silent Waters* (2006) recuperó el cuento de la caza del cisne de Tuonela por Lemminkäinen, que también forma parte de la *Suite* que Sibelius había compuesto en 1895. En 2009 sacaron el álbum *Skyforger* que cuenta historias en torno a Seppo Ilmarinen, el herrero creador que aparece en el Kalevala. Más recientemente han aparecido otros álbumes: *The Beginning of Times* (2011), *Circle* (2013), *Under the Red Cloud* (2015) y *Queen of Time* (2018). Lo que resulta más interesante de su trayectoria es que el uso de la poesía tradicional y los relatos mitológicos les dio una visibilidad internacional que es muy apreciada en países como los Estados Unidos y Japón,

²⁷ Toni-Matti Karjalainen, Antti Ainamo, Laura Laaksonen, «Occult, a tooth, and the canopy of the sky: conceptualizing visual meaning creation of heavy metal bands», en *Design and semantics of form and movement 5: DeSForM 2009*, ed. Lin-Lin Chen, et al. (Taipei: s.n., 2009), 23. Disponible en https://www.academia.edu/30479623/Occult_a_tooth_and_the_canopy_of_the_sky_conceptualizing_visual_meaning_creation_of_heavy_metal_bands (Consultado el 16/11/2019)

²⁸ Hannu Tolvanen, «The Quiet Past and the Loud Present: the Kalevala and Heavy Metal», *Volume!*, 5, no. 2 (2006): 78. El kantele se usaba tradicionalmente para acompañar los poemas recogidos en el Kalevala. Disponible en <https://journals.openedition.org/volume/498> (Consultado el 17/11/2019)

²⁹ Vento, 88. Hasta ese momento, el autor calculaba que existían más de 350 composiciones musicales basadas en el Kalevala.

ya que posiblemente fue el primer grupo de metal extremo en usar esos recursos.³⁰

Es un universo legendario, que va mucho con la temática *death metal*. En los últimos discos evolucionaron hacia un estilo con pinceladas de rock progresivo, sin dejar de inspirarse en los temas del Kalevala cuyas canciones frecuentemente escribe Pekka Kainulainen, un artista que no es músico de la banda. En toda su larga carrera es un grupo que ha sabido crear atmósferas sombrías, llenas de dureza existencial que llaman la atención a sus seguidores. Sus poemas suelen ser inclementes expresando, mediante la metáfora de la epopeya, realidades poco misericordiosas. Y aquí la percepción de la naturaleza es eso: no olvidar que la fatalidad forma parte de lo que somos y que morimos al albur de sus fuerzas. Y también como ante la fatalidad y la dureza de vivir podemos sobrevivir, meditar y enfrentarnos a nuestra suerte. Los ejemplos son frecuentes como en esta canción:

I retired a towering mountain
Laid down in a circle of stones
For three days and for three nights
I listened to the skull of a bear
The sun burnt its sigil into my chest
The rain washed the evil away
Time spun itself around me
The moon cast its silvery shell³¹

El Kalevala inspiró a muchas de las sagas actuales de recreación de ambientes medievales y paganos, como las conocidas obras de Tolkien o Martin, que tanta popularidad adquirió como serie televisiva en su versión de *Juego de Tronos*. La novela en que se inspira, *A Song of Ice and Fire*, está muy relacionada con los valores del Metal Extremo, que han apartado a muchos jóvenes de las religiones tradicionales, de la política convencional y del consumo capitalista. Pero además inspiró a muchos otros grupos a crear sus propias historias como es el caso de Kivimetsän Druid, cuyo cantante, Joni Koskinen, escribió *The Land of the Crystal*

³⁰ Karjalainen, Ainamo, Laaksonen, *Occult, a tooth*, 28.

³¹ Me retiré a una gran montaña/Me acosté en un círculo de piedras/Por tres días y por tres noches/Escuché el cráneo de un oso/El sol labraba su sigilo en mi pecho/La lluvia me limpió el mal/El tiempo giraba a mi alrededor/La luna refulgía su coraza plateada. Under the Red Cloud (2015)

Mountain and Stone Forest, una novela fantástica en la que basan todas sus letras. Turisas utilizó el Kalevala en sus canciones, pero además evocó en dos de sus discos la migración de un grupo de vikingos orientales a Bizancio, a través de la «ruta de los varengos a los griegos».³² En el primero, *The Varagian Way* (2007) describe el camino que hicieron conforme una crónica del siglo XII; en el segundo, *Stand Up and Fight* (2011) narra la vida de Constantinopla, incluyendo una carrera en el hipódromo y una visión del Bósforo congelado.³³ Ensiferum, para terminar con estos ejemplos, es una banda cuyo primer disco lleva el mismo nombre, publicado en 2001. Está dedicado a Väinämöinen, el viejo anciano sabio de voz mágica, que aparecerá en la carátula de este y otros discos de la banda, con la espada y un escudo, en este primero con la bandera de Finlandia. Es quizá el personaje central del Kalevala.³⁴

Insomnium: el transcurrir de la vida y la necesidad de reducir la velocidad

En el caso de Insomnium la naturaleza aparece tratada en varias canciones desde su primer álbum, *In the Halls of Awaiting* (2002). Son poemas sólidos que responden a la buena formación literaria que tiene su autor, el cantante del grupo Niilo Sevänen, que recoge versos de los poetas fineses más consagrados, como Eino Leino, aunque también usa pasajes de Poe, Bourdillon o Hölderlin. Una de sus canciones «In the

³² Era una ruta que partía del Mar Báltico y llegaba por diversos ríos hasta Nóvgorod. De ahí se llegaba al Alto Dniéper, se paraba en la ciudad de Gnězdovo y se bajaba por el río hasta llegar al Mar Negro. Estos vikingos se convirtieron en la guardia varega de los emperadores de Bizancio, tema de una de las canciones. Sobre esta ruta migratoria vikinga, véase Marta Peña Escudero «La ruta del Este: vikingos y eslavos», en *Los vikingos en la historia: I Jornadas de Cultura Vikinga* (3-6 de marzo de 2014), Universidad de Granada, ed. Manuel Espinar Moreno y Alberto Robles Delgado (Granada, Nativola, 2014), 149-153. CD-ROM.

³³ Hay un estudio muy detallado sobre estos dos álbumes, que explica las rutas entre los pueblos escandinavos y Bizancio durante la Edad Media y descubre la amplia documentación que Turisas usó para la creación de sus canciones. Véase Antje Bosselmann-Ruickbie, «Heavy Metal Meets Byzantium! Contact between Scandinavia and Byzantium in the Albums “The Varangian Way” (2007) and “Stand Up and Fight” (2011) by the Finnish Band Turisas», en *Menschen, Bilder, Sprache, Dinge. Wege der Kommunikation zwischen Byzanz und dem Westen 2: Menschen und Worte*, ed. Falko Daim et al. (Mainz, Verlag des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, 2018), 391-419.

³⁴ Kimi Kärki, «Forging Metal: the Kalevala in the Finnish Heavy Metal Performance», en *Modern Heavy Metal: Markets, Practices and Cultures. International Academic Research Conference, June 8–12, 2015, Helsinki, Finland, Proceedings*, ed. Toni-Matti Karjalainen y Kimi Kärki (Helsinki: Aalto University & Turku: International Institute for Popular Culture, 2015), 136. <http://iipc.utu.fi/MHM/> (Consulta el 16/11/2016). *Ensiferum*, en latín, el «portador de la espada».

Groves of Death» del disco *Above the Weeping World*, está inspirada en un conocido poema de Leino. Destacan en su repertorio varias canciones muy expresivas en relación con la naturaleza, pero es en su penúltimo trabajo *Winter's Gate* (2016), donde fueron capaces de conjugar la naturaleza con la aventura humana en un único y largo poema, basado en un laureado cuento escrito por Sevänen que narra la historia de un grupo de vikingos que salieron a encontrar una legendaria isla al oeste de Irlanda cuando se acercaba el invierno.

Insomnium es una banda que se fundó en 1997 y en sus primeros tiempos usó el Kalevala en alguna canción como «Song of the Forlorn Son» de su segundo álbum *Since the day it all came down*, pero se abrió a gustos literarios nuevos y Sevänen pronto buscó otras fuentes de inspiración como el Gilgamesh. Sus canciones son melancólicas y sombrías como si quisiesen ahondar en las leyendas y cantos de gesta más tristes de Finlandia. No obstante dice Ville Friman:

No tratamos sonar depresivos pero eso es algo que sale de forma natural. Y si miras alrededor verás que el mundo está lleno de tristeza, así que a menudo tratamos de forzar menos y concentrarnos en las cosas más felices de la vida. De otra manera la vida sería muy dura. La música es una especie de desahogo para esos pensamientos depresivos y levanta un poco el peso que hay sobre nuestros hombros.³⁵

Desde su primera maqueta musical editada en 1999 hasta la actualidad, este grupo ha creado 81 canciones. Ya en 1999, las letras y la música eran de Niilo Sevänen y Ville Friman. En su primer *demo*, hay una canción muy peculiar por su sentido que encaja en lo que Rubio³⁶ llama «el sublime cósmico» del metal: Numen Divinum. Un tipo de poemas que también vamos a encontrar en *In the Halls of Awaiting*, especialmente en la canción que da título al álbum, aunque quizá lo más inquietante es la atmósfera de sus letras, que aunque referidas en algunos casos a la pérdida del amor, la soledad y alguna glosa al Kalevala, tienen esa apertura a pensamientos sobrecogedores y gélidos, de sentir el universo, de

³⁵ Hellpress. «Entrevista a Insomnium. Hablamos con Ville Friman». 28/07/2014. Disponible en <http://www.hellpress.com/entrevista-a-insomnium-hablamos-con-ville-friman/> (Consultado el 23/11/2019)

³⁶ Rubio, *Metal extremo: orgullo y prejuicio*, s.p.

preguntarnos para qué vivimos. Una atmósfera de inquietud que se afianza en los tres siguientes álbumes: *Since the Day it All Came Down* (2004), *Above the Weeping World* (2006) y *Across the Dark* (2009). La naturaleza, los elementos primordiales del mundo, la luz y el agua, están presentes en los poemas. En uno de ellos Sevänen utiliza uno de los poemas más conocidos de Francis William Bourdillon (1852-1921) que inserta en la canción «Drawn to Black». Con todo, serán otras las canciones con que aborda el sentimiento de la naturaleza, especialmente en «Into the Woods» cuya llamada a ser parte de la foresta, es casi un manifiesto entre deísta y una oración a la naturaleza:

The arch of sky is roof where I call it home
Drizzle of rain, the only music from now on
My bed is made from juniper's boughs
Of mire and moss my pillow.³⁷

Lo que parece mostrar la música de Insomnium es una distancia muy grande con las bandas, especialmente con las noruegas de Black Metal y Neofolk, que generaron un movimiento que llegó a incendiar iglesias cristianas, algunos asesinatos, persecución de sacerdotes y pretendían erradicar en el país todo rastro de cristianismo. Un movimiento que también se enraizaba en la extrema derecha, presente en algunas tendencias de este subgénero.³⁸ No obstante, el conflicto se desarrolló con mucha menos virulencia en el resto de los países nórdicos. La reivindicación del paganismo y las tradiciones épicas por las bandas finesas no ha conllevado ese fanatismo. En conjunto, los distintos estilos de esta

³⁷ El arco del cielo es el techo donde lo llamo mi hogar/Orvallo, la única música de ahora en adelante/Mi cama está hecha de ramas de enebro/De lodo y musgo mi almohada.

³⁸ La adscripción de algunas bandas de Black Metal al nazismo fue más una operación comercial que una opción ideológica. Como señala Rubio, en *Metal Extremo*, p. 442, fue un movimiento que se define por el rechazo al *herd mentality* (mentalidad de rebaño) «por el cual el individuo renuncia a sus creencias, objetivos e identidad personal para sumarse a la masa, en forma de creencias religiosas, normas sociales, gustos *mainstream* o de sumisión a un líder político», lo que sería la negación de esta mentalidad. Algunos miembros del Black Metal querían anular la influencia cristiana sobre Escandinavia y este movimiento tenía hacia 1990 bastante ascendente en algunas bandas que presumían de satánicas, especialmente en Noruega. Un grupo secreto, Inner Circle, empezó a quemar iglesias, más de cincuenta entre 1992 y 1996, en algunos casos de construcción medieval. La sociedad noruega se alarmó y además Varg Vikernes, miembro de Burzum, se atribuyó en 1993 varios incendios y el asesinato de Euronymous, un guitarrista de Mayhem. Todos estos hechos provocaron una gran conmoción en el país que entró en «pánico moral», tras una campaña de prensa muy dura contra este tipo de música. Ver Kennet Granholm, «"Sons of Northern Darkness": Heathen Influences in Black Metal and Neofolk Music», *Numen*, 58 (2011): 529-530. <https://doi.org/10.1163/156852711X577069>

música forman un «sistema cultural complejo» que conforma unas mentalidades que ensayan formas de autenticidad y una búsqueda de espiritualidad que se aleja de las corrientes centrales de las grandes religiones establecidas; e incluso de organizaciones místicas o esotéricas de cierto arraigo. «La atmósfera religiosa de Occidente está cambiando, - dice Granholm - y uno de los resultados de este cambio es que debemos buscar escenarios alternativos de la vida religiosa».³⁹

Insomnium no plantea esa espesa conflictividad pero sus canciones son muy contundentes, de tajadura radical con una sociedad complaciente y económicamente desahogada, pero al mismo tiempo su mensaje poético está muy elaborado. Si en otras bandas de metal extremo las letras de las canciones estremecen por su perversidad pero luego esa creencias no desembocan en un tipo de vida destructivo entre sus seguidores, no parece que los miembros de Insomnium vivan cara a un precipicio pero sus preguntas vitales son sobrecogedoras: cuestionan para que vivimos, para que buscamos una meta en la vida cuando el amor queda atrás, y por tanto, debemos caminar despacio, reducir el ritmo, esperarnos unos a otros y caminar hacia adelante, hacia los desconocidos. Lo expresan con una especial belleza en su canción más popular:

When you realize that your life is a one-way road
 When you realize that there's no point of return
 When you understand that you can't go back anymore
 When you understand you can only move onwards
 And we drift far away in our dreams
 Gather further distance while we sleep
 Build a wall of glass thick and deep
 We hear but choose not to listen
 And we drift far away in our dreams
 Gather further distance while we sleep
 Still the bridge is enflamed with fire
 Leave all the love we had behind
 Slow down
 We need to slow down
 So I can catch you
 We need to slow down so I can catch you

³⁹ Granholm, 539.

We need to slow down so you can catch me
Slow down.⁴⁰

El mensaje de Insomnium se hizo mucho más explícito en *Winter's Gate*, narrando una aventura que llevaba a la perdición, bella y dura, al mismo tiempo que desesperada. La descripción de la tragedia y la muerte helada en el confín del mundo como destino último de quienes salieron de su hogar sin alcanzar heroísmo, tan solo sufrimiento. El último álbum de la banda es muy reciente *Heart like a Grave* (2019). Su tono es crepuscular, sintiendo el fin de las cosas, o como dice un verso de una de sus canciones, que encabeza este artículo: «Nada está aquí hecho para durar». Un tópico que también utilizan otros grupos del mismo estilo como Dark Tranquility, con menos pesimismo, o grupos *indies* como Rebel Aces que cantan un tema con un título muy parecido «Nothing Built Last (Springfade)»; o todavía más lejos de ese tipo de música el grupo californiano de *synth pop* Big Deal, ya desaparecido, tenía una canción con un verso casi idéntico: «Nothing here was built to last». No obstante, el ideario de estos grupos y la intención de las canciones, es muy diferente a las bandas de Metal Extremo.

Wintersun: las estaciones del año y la percepción del paso del tiempo

La trayectoria de Wintersun es más breve. Tienen solo tres álbumes, pero en todos ellos, la naturaleza y el cosmos es el núcleo que impulsa sus canciones. Su vocalista, Jari Mäenpää, canta gritando, de forma muy peculiar: parece agresivo y que está enfadado. Más que escuchar que dice, sus seguidores se identifican con una forma de expresarse que debe ser interpretada. Por lo que es conveniente parase en leer sus letras: un conjunto de poemas épicos, de raíz nórdica, que en el tercer álbum, *The Forest Seasons* (2017) presenta una obra sobre las cuatro

⁴⁰ «While We Sleep», *Shadows of the Dying Sun* (Dortmund: Century Media Records, 2014). Disco CD. Cuando te das cuenta de que tu vida es un camino de ida/Cuando te das cuenta de que no hay punto de retorno/Cuando entiendes que ya no puedes volver/Cuando entiendes que solo puedes avanzar/Y nos alejamos en nuestros sueños/Acumulamos más distancia mientras dormimos/Construye un muro de vidrio grueso y profundo/Oímos pero optamos por no escuchar/Y nos alejamos en nuestros sueños/Acumulamos más distancia mientras dormimos/Todavía el puente está inflamado de fuego/Deja todo el amor que teníamos atrás/Ve más despacio/Necesitamos reducir la velocidad/Necesitamos reducir la velocidad para que pueda atráparte/Necesitamos reducir la velocidad para que puedas atráparme/Ve más despacio.

estaciones del año, con fuertes componentes sinfónicos, que reúne varios estilos, que ellos mismos y muchos de sus seguidores no dudaron en comparar con Vivaldi. No es cuestión de recurrir a las obras clásicas para entender esta composición musical: nada tienen que ver. Pero sí conviene señalar los hitos de un movimiento que abren caminos sorprendentes en el arte, a nuevas maneras de vivir la realidad, de descubrir idiosincrasias profundas en las mentalidades de las personas que posiblemente se van a consolidar en el futuro. El álbum son cuatro largas canciones, que también se tocan instrumentalmente: *Awaken from the Dark Slumber* (Primavera); *The forest That Weeps* (Verano); *Eternal Darkness* (Otoño), y *Loneliness* (Invierno). Puede parecer una impertinencia esta comparación con un compositor tan emblemático y universal, pero ciertamente recoge una inquietud que es visible en otros grupos finlandeses: la preocupación por el paso del tiempo, la transformación del paisaje, la dureza de vivir en los extremos habitables, la soledad de la larga noche polar, la llegada del sol sobre los paisajes gélidos, y el canto a la fuerza y poder de otros elementos naturales.

Este estudio no tiene ningún propósito de juzgar la música, sino tratar de encontrar en las letras de las canciones algunos signos que expliquen cómo piensa una parte importante de una generación. Wintersun con solo tres álbumes, y con un impacto considerable en el ambiente metalero, permite realizar un análisis muy completo de las letras de sus canciones. El primer álbum, que tiene el nombre del grupo, *Wintersun* (2004), canta el fin de la vida y la soledad de la muerte, el mundo helado, la resistencia a la naturaleza salvaje, el paso inexorable del tiempo, la infinitud, el ensueño, la luz entre las sombras... Son ocho canciones que grabó Jari Mäenpää en solitario con el apoyo de un baterista, que hizo que se separase de su anterior banda, Ensiferum. Todas estas canciones, en un trabajo tan personal y coherente ¿qué significan? Sin duda es una pieza, música y poemas, que puede calificarse de obra de arte, o lo que Deleuze y Guattari, llaman obra de arte: un compuesto de sensaciones creado que «se sostiene por sí mismo».⁴¹ Pero, la realidad de esas sensaciones no implica un ánimo con una identidad fúnebre. Siguiendo el pensamiento deleuziano podríamos utilizar la idea de los «personajes conceptuales». Son poemas que están en la mente del artista, originados

⁴¹ Gilles Deleuze y Felix Guattari, ¿Qué es la filosofía? (Barcelona: Anagrama, 1993), 165.

por la vivencia de inviernos muy duros, que crean imágenes repulsivas, malas percepciones, malos sentimientos, o movimientos negativos que, conforme los filósofos, inspirarían conceptos originales.⁴²

Hay así una distancia grande, no entre las letras y la vida real de los músicos, sino en su irreverencia hacia lo trascendente. Pese al uso de deidades paganas, no hay creencias, sino interrogantes sobre para qué vivimos. El alejamiento de los metaleros nórdicos del cristianismo no es un encuentro insostenible con un paganismo primitivo, sino plantearse cuál es el suelo real de la existencia, que hay detrás de la vida. Su paganismo no es más que un mundo de «personajes conceptuales» que han aflorado usando sus cantos épicos en un nuevo estrato de identidad que está lejos de la idiosincrasia política dominante, aunque se use pródigamente el relato común que se aprendió en la escuela. Mäenpää posee un mundo poblado de imágenes insólitas y dirige su propia relación con el caos hacia dimensiones donde es capaz de crear un universo propio, en el que el más allá está en nuestra dimensión y no implica necesidad de creencias en dioses que nos juzgan y nos manejan a su antojo. Hay muchos ejemplos en sus canciones, pero basta escuchar la primera y muy conocida de este disco, «Beyond The Dark Sun», cuyos versos contienen esta estrofa bien representativa de este discurso descreído:

The dawn will never rise again for my eyes
And I will never sleep again
I've lost my hope time after time
'Cause the light has vanished from the sky.⁴³

El segundo álbum *Time I*, salió en 2012, después de una larga elaboración. Contiene las canciones más estimadas por sus seguidores. Son solo cinco temas y tres canciones (los otros dos temas son instrumentales): la idea de Mäenpää es sacar una segunda parte que, en 2019, todavía no ha salido. En este trabajo se puede ver una mayor cercanía al mundo creado por Martin, más que por la mitología finesa. Son composiciones complejas, de carácter sinfónico, que reivindican más una manera de sentir el mundo que una identidad territorial. De los tres poemas

⁴² Deleuze y Guattari, ¿Qué es la filosofía?, 65.

⁴³ El amanecer nunca más se levantará para mis ojos/Y nunca volveré a dormir/He perdido mi esperanza una y otra vez/Porque la luz se ha desvanecido del cielo.

cantados en el disco, «Sons of Winter and Stars», es la canción más conocida. Es un texto romántico, en su sentido más histórico y fiel, en lo que entendemos como imaginarios extremos:

We fly beyond the birth of the worlds
 So old I've become –Thousand years staring into emptiness
 But now I realize– That it was just an illusion
 All this time I thought it was you that would save the sun
 Oh rain comes and washes the hate away
 Now I am at the crossroads with questions
 Somewhere, someday I will find what I am here for
 Who am I.⁴⁴

Sin perder la profundidad de campo de la anterior, las otras dos canciones tienen un aire muy melancólico. No obstante en «Land Of Snow And Sorrow» vemos algún signo de flaqueza y petición de misericordia cuando suplica «oh carry me away from the cold». En la tercera, «Time», se pregunta por el paso del tiempo, en lo que se muere y se deja atrás, que se va por siempre y para siempre, sin esperar a nadie y en el que nos diluimos: «And I fade away!/When time fades away!/And I'll never feel the same»⁴⁵. Finalmente editaron *The Forest Seasons* de la que hemos ya comentado sus orígenes e impacto, pero ¿qué indican sus letras? La primavera como despertar de la oscuridad, que deja atrás un mundo viejo; el verano fértil en que somos los gusanos de la tierra y las ramas que alcanzan el cielo: el producto de una podredumbre; el otoño que nos lleva a un más allá del universo infinito, que derriba las capas de la mente: sin principio, ni fin, ni verdad, solo con obscuridad, con la muerte, con la eternidad. Finalmente el invierno: la soledad, sentirse la conciencia única que se va desvaneciendo y ya, cuando nada queda, estar finalmente en casa. Mäenpää presenta las distintas estaciones del año que sobrelleva un bosque finlandés, conforme a su sensibilidad musical, pero marcando hitos del Melodic Death Metal en los poemas que canta. Está refiriéndose a su entorno, como un «punto de orden» en un

⁴⁴ Volamos más allá del nacimiento de los mundos/Tan viejo me he vuelto —Mil años mirando al vacío/Pero ahora me doy cuenta— que era solo una ilusión/Todo este tiempo pensé que eras tú quien salvaría el sol/Oh, la lluvia viene y lava el odio/Ahora estoy en la encrucijada con preguntas/En algún lugar, algún día encontraré para qué estoy aquí/Quién soy.

⁴⁵ ¡Y me desvanezco! / ¡Cuando el tiempo se desvanece! / Y nunca sentiré lo mismo.

«círculo de control» que marca un territorio,⁴⁶ pero que es visitado por seguidores de otros lugares que van ser influenciados por esas señales (afinidad de comportamientos y adhesión a idearios que se transmiten por mecanismos que suelen desembocar en concentraciones generacionales como los grandes conciertos), que van a marcar modas y formas de pensar que se comparten e intercambian.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y UN POSIBLE MODELO PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las canciones del metal extremo contienen una temática bastante afín en todas las regiones del planeta. Las letras se desterritorializan y se vuelven a territorializar en otros suelos, donde las ideas y los relatos cantados encuentran puntos de similitud, sea en los países escandinavos o el resto de Europa, Asia, Iberoamérica o los Estados Unidos. Las bandas suelen mezclar las tradiciones culturales con licencias literarias que buscan las raíces de un determinado contorno, en relación con otras manifestaciones artísticas que intentan marcar distancias con la cultura dominante. En España hubo un grupo en Castellón, llamado Runic, que unía las tradiciones gallegas y las escocesas con una urdimbre celta de fondo, expresándose en inglés ¿Es un proceso de aculturación o una moda que sigue el éxito de unas determinadas rodadas para construirse identidades nuevas? Sacó solo dos álbumes y el segundo tenía el oportuno nombre de *Liar Flags*.⁴⁷ Hay un conjunto de grupos españoles que se consideran «Viking Folk» uniendo algunas señas de identidad locales con el estilo nórdico, pero sin molestarse mucho en examinar fuentes históricas o tradiciones. En otras partes del mundo hay bandas que funden su tradición local al metal extremo: Xipe Totec, es un grupo de Death Metal que canta en náhuatl, usando la mitología azteca y la conquista española como temas;⁴⁸ mientras que Ephemerality (朝生暮死) es una

⁴⁶ Ronald Bogue, *Deleuze's Way. Essays in Transverse Ethics and Aesthetics* (Hampshire/Burlington VT: Ashgate Publishing, Ltd., 2007), 27.

⁴⁷ Destacamos a esta banda porque es un ejemplo muy claro de cómo la globalidad desmantela las identidades por los flujos saturados de información y de la resonancia que un modelo musical puede alcanzar en culturas ajenas al territorio de origen.

⁴⁸ Xipe Totec es una deidad originaria de la región Yopi, en el suroeste de Oaxaca y una franja de Guerrero, en la llamada Costa Chica y tierra adentro, que fue adoptada por los aztecas. Está documentado por Fray Bernardino de Sahagún y quiere decir «nuestro señor desollado». Véase Gabriel Pareyón, «La música en la fiesta del dios Xipe Totec», *III Foro Nacional sobre Música Mexicana*,

banda de Beijing, de Melodic Death Metal, que canta en chino, con una vocalista femenina, Tiina, que usa el *growl*.⁴⁹ En algunos países estas bandas llegan a tener un gran aprecio social, como ocurre con Skálmöld en Islandia, cuyas voces graves se fundieron con la orquesta sinfónica de Islandia en un legendario concierto, que emocionó a toda su ciudadanía.⁵⁰

En el caso de Finlandia, el estudio de las letras de las canciones no lleva automáticamente a establecer una relación entre su contenido y la fortaleza escolar de los estudiantes, pero sí apunta a que la escuela puede ser responsable de que mantengan una actividad cultural que ayuda a que se entiendan a sí mismos⁵¹, a sentirse parte de una comunidad a

Zacatecas, 2006. Disponible en <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25643/XipeTotec.pdf?sequence=6> (Consultado el 29/12/2019)

⁴⁹ En las bandas de Metal Extremo es frecuente la presencia de vocalistas femeninas muy poderosas en el escenario. Son especialmente conocidas Angela Gossow y Alissa White-Gluz, sucesivas cantantes de Arch Enemy, banda sueca de Melodic Death Metal, que rompieron con los estereotipos de la masculinidad fuerte y agresiva en estos subgéneros musicales. Estos estereotipos han dejado de ser predominantes en los comienzos del siglo XXI, en que la diversidad sexualidad empezó a hacerse más explícita. Para una aproximación a esta cuestión, véase Florian Heesch y Niall Scott (ed.), *Heavy Metal, Gender and Sexuality. Interdisciplinary approaches* (Oxford/New York: Routledge, 2016). Es especialmente significativo el capítulo de Deena Weinstein «Playing with gender in the key metal» donde después de hacer un examen de cómo se pasa de una masculinidad hegemónica a la diversidad, considera que se está asistiendo a un proceso de postfeminismo donde a veces las mujeres juegan con la masculinidad porque es una música que se ha codificado como masculina. El género, concluye, ya no es un problema tan destacado a como lo ha sido en el siglo XX.

⁵⁰ Grupo creado en 2009 que se expresa exclusivamente en islandés. Todas sus letras han sido escritas por Snæbjörn Ragnarsson, un miembro de la banda. Aunque son historias originales del músico, recrean cuentos y leyendas vikingas, y recupera la historia de las Völva: las mujeres chamanes y sacerdotisas que aparecen en el Elder Edda. El concierto con la orquesta sinfónica de Islandia da una dimensión muy exacta sobre la repercusión educativa y de cohesión social que tiene su trabajo. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5yHsmZy-YS8> (consultado el 29/12/2019).

⁵¹ Aunque estos estilos musicales pudieran actualmente considerarse como una parte de la «identidad nacional» finlandesa no están muy presentes en la actividad escolar. El Opetushallitus (Consejo Nacional de Educación) realizó una reforma en 2004 que da mucha libertad a los maestros de música para enseñar varios estilos con gran flexibilidad; en realidad cada docente organiza las enseñanzas musicales conforme lo considera oportuno, sin sujetarse a ningún currículum establecido. En los conservatorios sufragados por los poderes públicos, la música que se enseña es casi exclusivamente clásica y en algunos casos hay jazz y estilos libres, pero no metal extremo. Véase *Marja Heimonen y David G. Hebert*, «Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective», en *Patriotism and Nationalism in Music Education*, ed. David G. Hebert y Alexandra Kertz-Welzel. (Oxon/New York: Routledge, 2012), 167. Más recientemente, entre 2014 y 2017, Finlandia ha reformado sus planes de estudio, tanto en la educación infantil como primaria y secundaria inferior, con un enfoque más multidisciplinar que pone las experiencias de aprendizaje en el centro de la reforma, y en la que los estudiantes de 13 a 15 años fueron ampliamente consultados, especialmente en lo referente a qué era importante en la cultura escolar. Lo que valoraron más fueron factores como la amistad, el respeto, la cordialidad, la confianza, la igualdad y un ambiente de trabajo pacífico. *Irmeli Halinen*, «The New

través de la literatura y lengua propia, y al mismo tiempo que se recurre a elementos de circulación transnacional. Las canciones parten, con frecuencia, de poemas clásicos y populares que se conocen por la escuela, por la herencia que han dejado los grandes poetas fineses, e incluso de las creaciones literarias de los músicos. Es una poética nueva, escasamente académica, pero valiosa y que descubre la fortaleza de su aprendizaje escolar. Las bandas analizadas se expresan en inglés, pero hay otras que lo hacen en finés, y con frecuencia se recurre a la mitología local, entre un rechazo generacional a los valores dominantes en la civilización cristiana europea y la recurrencia a funciones o tópicos universales de la subcultura metalera. Ciertamente la fusión entre el metal extremo y su tradición literaria no fue un chispazo fortuito, sino que antes el rock finlandés dejó fecundarse por las influencias que se movían por el mundo, especialmente anglosajón, y no fue hasta principios de 1990 cuando miraron hacia su propia cultura tradicional, que de repente servía para enriquecer un estilo musical con mucha hibridación cosmopolita.

Tolvanen señala que en 1985 el gobierno, a través del Instituto de Música Folklórica de Helsinki hizo una campaña para que en cada escuela hubiese un kantele, en un tiempo que ya había casi desaparecido y nunca antes se había enseñando a tocarlo en las escuelas y que estas experiencias debieron ser clave en unos niños y adolescentes que pocos años más tarde conformarían esas bandas. La relación que existe ahora en Finlandia entre el Kalevala y los géneros musicales del Metal Extremo es muy sorprendente porque se ha logrado adaptar la cultura tradicional a los intereses de los jóvenes. Los músicos metaleros, huraños y taciturnos, son los que hacen que los escolares se interesen por su propia historia y cultura.⁵² Es un referente difícil de encontrar en otros países cuyas enseñanzas musicales son excesivamente académicas y formales.

Hay aquí una línea tenue que une los aprendizajes informales con la cultura de la escuela. Es común que estos jóvenes vivan en ambientes

Educational Curriculum in Finland», en *Improving the Quality of Childhood in Europe. Volume 7*, ed. Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder, Belinda Heys (Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, 2018), 80.

⁵² Tolvanen, 87.

libertarios que rechazan la cultura escolar pero es en la escuela donde recogieron unas ideas que les sirven para desarrollar sus creaciones musicales, e incluso un imaginario que les diferencia como generación. No es algo privativo de un grupo de jóvenes de un país nórdico. Es un estilo de vida que se sume en un contexto de *desterritorialidad*. Si por una parte este estilo se fundamenta en una épica autóctona, por otra se diluye en una red que no tiene límites. El metal extremo finlandés se dejó preñar de culturas foráneas pero a su vez se infiltra ahora en la música que está creándose en otros países y continentes. Los metaleros no dejan de ser minorías poco adaptables a los mojones que marcan la superficie cultural dominante de sus países. Es precisamente entre una minoría, que despliega sus creaciones que puntean las distintas situaciones que suceden en la escena, y el territorio, donde Deleuze y Guattari sitúan la música como una operación activa y creativa de desterritorialización del *refrain*.⁵³

Utilizando ese conjunto de ideas que tienen los filósofos franceses podemos pergeñar un esquema explicativo que podría abrir una metodología específica para tratar este fenómeno desde una perspectiva educativa, porque el territorio no determina completamente lo que somos. Los seres humanos tienen autonomía y capacidad de exploración para moverse a otros territorios y modificar su cultura, o adentrarse en lugares remotos y regresar con novedades que transforman el entorno. La identidad personal no está determinada por la narración cultural que se transmite en la escuela. En una sociedad global tan fuertemente intercomunicada, un «refrain» resuena muy lejos y en la medida que los grupos dominantes pueden reconducir los mensajes y controlar su efecto, los temblores no descomponen el paisaje. Es evidente que hay consecuencias graves cuando se quieren realizar cambios drásticos y modificar los escenarios vitales. La quema de iglesias cristianas en Noruega por

⁵³ Bogue, *Deleuze's Way*, 35. Esta palabra se traduciría al español por «estribillo» pero no refleja así bien lo que quieren decir los autores. La imagen que usan en su discurso es el canto repetitivo de los pájaros, no una estrofa o verso. Puede entenderse también desde el concepto musical de «ritornelo». Conforme Bogue el *refrain* «puede definirse libremente como cualquier patrón rítmico que forme parte de una red de relaciones entre las criaturas y su entorno dentro de un entorno, territorio o dominio social». En el caso de rock y el metal extremo, podría aplicarse a las partes que se repiten, especialmente con la guitarra, conocidas como *riffs*. El *refrain* como el *riff* marcan por una parte el territorio, al mismo tiempo que difunden el sonido más allá del «circulo de control», distribuyendo y fijando los espacios; pero por otra, identifican a una «especie», a un grupo animal o humano que tiene unas características que le hacen partícipe del entorno.

Vikernes y algunos de sus seguidores, su extremismo virulento que reivindicaba el mal, la muerte, el demonio y otras fuerzas ocultas,⁵⁴ produjo un «pánico moral» tan extraordinario en su propia sociedad que incluso estimuló un controvertido «black metal cristiano» que no fue reconocido por los seguidores del movimiento. Lo que no impide que el Black Metal noruego, como otros géneros musicales extremos de la propia Finlandia, constituya actualmente una fuente importante de divisas y goce de protección por las autoridades.

No obstante, más que desatar fenómenos de violencia, lo que busca el metal extremo es la trasgresión de las normas establecidas, cuestionar el *statu quo* de la sociedad en la que viven. La música, las letras de las canciones, la forma de presentarse en escena, los gustos y opiniones manifestadas, y desde luego la forma de vestirse y labrar el propio cuerpo quieren sacudir las mentalidades instaladas en una vida confortable y con creencias firmes. No es extraño que puedan producir «pánico moral»,⁵⁵ no tanto porque carezcan de fuertes convicciones éticas, sino porque cuestionan la moral dominante en el territorio y proponen una forma de vida que produce desorden. La trasgresión es quizá la palabra clave para entender esta subcultura, porque el principal elemento de su capital cultural es un escenario de trasgresión pacífica y libre, aunque, como señala Kahn-Harris, en el borde de lo aceptable.⁵⁶

Lo más interesante desde un análisis histórico-pedagógico es que estas canciones que hemos revisado están impregnadas de tradiciones y educación finlandesa que se posee por el sedimento de aprendizaje que deja la escuela, pero que al mismo tiempo hay una percepción de pertenencia a una colectividad que encuentra iguales en otros países y continentes. Desconocemos como esto irrumpe en unos espacios que ordenan los valores culturales que se consideran centrales en la formación de los jóvenes. Aquello que aprendemos, con amor u odio en la escuela, adquiere

⁵⁴ Deleuze y Guattari han estudiado este fenómeno. Véase en Bogue, «Violence in Three Shades of Metal Death, Doom and Black», en *Deleuze's Way*, 35-52.

⁵⁵ Titus Hjelm, Keith Kahn-Harris, Mark LeVine, «Heavy metal as controversy and counterculture», *Popular Music History* 6 no.1/2 (2011): 7-8.

⁵⁶ Keith Kahn-Harris, *Extreme Metal: Music and Culture on the Edge* (New York: Berg Publishers, 2007), 30.

un poso que no es sencillo controlar posteriormente ¿Qué queda de la cultura escolar en las personas jóvenes cuando empiezan a sentirse independientes y con control de su vida? Lo que resulta evidente en estas bandas es que poseen un bagaje de cultura escolar amplio que les permite escribir, crear y reflexionar sobre sus intereses. Arrastran tradiciones que se aprenden en el ámbito escolar, que transmite unas ideas básicas de música, historia y literatura, y desde luego actividad al aire libre en plena naturaleza, que es consustancial a un modo de vida que marca con un sigilo invisible su personalidad, su concepción del mundo. No obstante todo ese material que se recoge de la escuela lo trasladan a otro espacio, mediante un tintineo que retumba lejos y es reconocido por copartícipes en el *refrain* que se solidarizan levantando la mano para hacer el «maloik»⁵⁷. El rechazo que sostiene la cultura metalera a los patrones mentales y modo de vida del mundo occidental en nuestro tiempo, no es un fenómeno sin consecuencias. Está produciendo una trasmutación de valores en un segmento importante de la población que genera modos educativos que deben ser estudiados.

Nota sobre el autor

EUGENIO OTERO URTAZA es catedrático de Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Desde 1979 es profesor de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo. Fue Director de su antigua Escuela de Formación del Profesorado entre 1994 y 2003. Desde 2011 impulsó y coordina el máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza, de perfil multidisciplinar y único en España. Destacado especialista en el estudio de la Institución Libre de Enseñanza, tema sobre el que ha publicado varios libros y más de setenta artículos y capítulos de libros, en los que ha abordado diferentes aspectos del florecimiento cultural y educativo desencadenado por Francisco Giner a partir de 1876. Se ha ocupado especialmente del estudio del Patronato

⁵⁷ Sam Dunn, Jessica Joy Wise y Scot McFadyen. *Metal: A Headbanger's Journey* [Film documental]. Toronto, Canada: Banger Productions Inc., 2005), 38:00. El gesto del «maloik» o «mano cornuta» que alzan los metaleros fue difundido por el segundo cantante de Black Sabbath, Ronnie James Dio. Es una señal de saludo por el que se desea no padecer ningún mal. «Maloik» es una alteración de la palabra italiana «malocchío», mal de ojo.

de Misiones Pedagógicas, la trayectoria intelectual de Manuel B. Cossío, algunos de sus epistolarios inéditos, sus viajes e ideas pedagógicas, así como su dimensión internacional y relación con destacados educadores europeos.

REFERENCIAS

- Arnett, Jeffrey. «Adolescents and Heavy Metal Music». *Youth&Society* 23 no.1 (1991): 76-98. <https://doi.org/10.1177/0044118X91023001004>
- Bogue, Ronald. *Deleuze's Way. Essays in Transverse Ethics and Aesthetics*. Hampshire/Burlington VT: Ashgate Publishing, Ltd., 2007.
- Bosselmann-Ruickbie, Antje. «Heavy Metal Meets Byzantium! Contact between Scandinavia and Byzantium in the Albums “The Varangian Way” (2007) and “Stand Up and Fight” (2011) by the Finnish Band Turisas». En *Menschen, Bilder, Sprache, Dinge. Wege der Kommunikation zwischen Byzanz und dem Westen 2: Menschen und Worte*, editado por Falko Daim et al., 391-419. Mainz: Verlag des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, 2018.
- Coombs, Philip H. y Manzoor Ahmed. *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos, 1975.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. ¿Qué es la filosofía?. Barcelona: Anagrama, 1993.
- Dimock, Michael. «Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins». *Pew Research Center*, January 17 (2019). <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Dunn, Sam, Jessica Wise y Scot McFadyen. *Metal: A Headbanger's Journey* [Film documental]. Toronto, Canada: Banger Productions Inc., 2005.
- Fried, Carrie B. «Stereotypes of Music Fans: Are Rap and Heavy Metal Fans a Danger to Themselves or Others?». *Journal of Media Psychology* 8, no. 3 (2003): 1-27.
- Granholm, Kennet. «“Sons of Northern Darkness”: Heathen Influences in Black Metal and Neofolk Music». *Numen* 58 (2011): 514-544. <https://doi.org/10.1163/156852711X577069>.
- Halinen, Irmeli. «The New Educational Curriculum in Finland». En *Improving the Quality of Childhood in Europe*. Volume 7, editado por Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder, Belinda Heys, 75-89. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, 2018. http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Heimonen, Marja y David G. Hebert. «Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective». En *Patriotism and Nationalism in Music Education*,

- editado por David G. Hebert y Alexandra Kertz-Welzel, 157-174. Oxon/New York: Routledge, 2012.
- Karjalainen, Toni-Matti. «Tales from the North and Beyond: Sounds of Origin as Narrative Discourses». En *Sounds of Origin in Heavy Metal Music*, editado por Toni-Matti Karjalainen, 1-40. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Academics, 2018.
- Karjalainen, Toni-Matti, Antti Ainamo y Laura Laaksonen. «Occult, a tooth, and the canopy of the sky: conceptualizing visual meaning creation of heavy metal bands». En *Design and semantics of form and movement 5: DeSForM 2009, October 26-27*, editado por Chen, Lin-Lin. et al., 20-32 Taipei: s.n., 2009. https://www.academia.edu/30479623/Occult_a_tooth_and_the_canopy_of_the_sky_conceptualizing_visual_meaning_creation_of_heavy_metal_bands
- Kärki, Kimi. «Forging Metal: the Kalevala in the Finnish Heavy Metal Performance». En *Modern Heavy Metal: Markets, Practices and Cultures. International Academic Research Conference, June 8–12, 2015, Helsinki, Finland, Proceedings*, editado por Toni-Matti Karjalainen y Kimi Kärki, 131-137. Helsinki: Aalto University & Turku: International Institute for Popular Culture, 2015. <http://iipc.utu.fi/MHM/>
- Kato, Keizo y Akinori Ito. «Acoustic Features and Auditory Impressions of Death Growl and Screaming Voice». En *Proceedings of the 2013 Ninth International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing*, editado por Kebin Jia et al. Beijing, China: IEEE, 2013. <https://doi.org/10.1109/IIH-MSP.2013.120>
- Martín-Barbero, Jesús. «Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad». En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, editado por Humberto J. Cubides et al., 22-37. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores, 1998.
- McLaren, Peter. «Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education». *Educational Theory* 48, no.4, (1998): 431-462.
- Oksanen, Atte. «Drinking to Death: Traditional Masculinity, Alcohol and Shame in Finnish Metal Lyrics». *Nordic Studies on Alcohol and Drugs* 28, no. 4 (2011) 357-372.
- Pareyón, Gabriel. «La música en la fiesta del dios Xipe Totec». En *III Foro Nacional sobre Música Mexicana*, Zacatecas, 2006. Inédito. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25643/XipeTotec.pdf?sequence=6>
- Peña Escudero, Marta. «La ruta del Este: vikingos y eslavos». En *Los vikingos en la historia: I Jornadas de Cultura Vikinga, 2, 4, 5 y 6 de marzo de 2014*, Universidad de Granada, editado por Manuel Espinar Moreno y Alberto Robles Delgado, 149-153. Granada: Nativola, 2014. CD-ROM.

- Purcell, Natalie J. *Death Metal Music. The Passion and Politics of a Subculture*. Jefferson, NC and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2003.
- Rubio, Salva. *Metal Extremo. 30 años de obscuridad (1981-2011)*. Lleida: Editorial Milenio, 2011.
- Suihkonen, Pirkko. «The Uralic language». *Fennia* 180, no. 1-2 (2002): 165-176.
- Swami, Viren y colab., «Metalheads: The Influence of Personality and Individual Differences on Preference for Heavy Metal». *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 7 no. 4 (2013): 377-383. <https://doi.org/10.1037/a0034493>
- Tolvanen, Hannu. «The Quiet Past and the Loud Present: the Kalevala and Heavy Metal». *Volume!* 5, no. 2 (2006): 75-89. <https://journals.openedition.org/volume/498>
- Vento, Urpo. «The role of the Kalevala in the Finnish Culture and Politics». *Nordic Journal of African Studies* 1, no. 2 (1992): 82-93.
- Weinstein, Deena. *Heavy Metal. A Cultural Sociology*. New York: Lexington Books An Imprint of MacMillan Inc., 1991.
- Weinstein, Deena. «Just So Stories: How Heavy Metal Got Its Name —A Cautionary Tale». *Rock Music Studies* 1, no. 1 (2014): 36-51. <https://doi.org/10.1080/19401159.2013.846655>
- Weinstein, Deena. «Playing with gender in the key metal». En *Heavy Metal, Gender and Sexuality. Interdisciplinary approaches*, editado por Florian Heesch y Niall Scott, 11-25. Oxon/New York: Routledge, 2016.
- Wilson, Ross. «Folk Metal Case Study». En *Immortalis Productions*. <https://rosswilsondrmetal.wordpress.com/>

IDENTITY, COSMOPOLITANISM AND EDUCATION IN EXTREME METAL BANDS: THE CASE OF FINLAND

*Identidad, cosmopolitismo y educación en las bandas de metal
extremo: el caso de Finlandia*

Eugenio Otero Urtaza^a

Reception date: 22/01/2020 • Acceptation date: 08/03/2020

Abstract. Music is an art that often defines the education and values of people. Extreme Metal is a controversial musical genre that at times, in some of its subgenres, has caused episodes of exceptional violence. Metalheads make up a cultural movement that is present on all continents. Metal movements are difficult to dissolve in the magma of social acceptance: they create a consciousness of transnational solidarity, of response to waste and ostentation that destroys the planet, while claiming the place in which it is lived. Extreme Metal is not an artistic fashion, it is profoundly changing the mentality of many young people who reject the social organisation of the capitalist and Christian world and try to find alternatives for the future. In this article we ask how their convictions are formed and in what way the school's teachings influence them. One of the ways of studying the phenomenon is by analysing the lyrics of the songs. Not all subgenres can be covered and three Melodic Death Metal bands from Finland have been chosen for study, especially in relation to their feelings about nature and the cosmos. It is evident that their songs are often based on classical and popular poems learned at school, by the legacy left by the great Finnish poets, and even by the literary creations of musicians for that school resonance.

Keywords: Extreme metal and education, Personal identity and music, Informal education, History of Heavy Metal.

^a Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Lugo). Avenida de Ramón Ferreiro s/n, 27002 Lugo. Spain. otero.urtaza@usc.es  <https://orcid.org/0000-0002-1697-418X>

Resumen. *La música es un arte que define muchas veces la educación y valores de las personas. El Metal Extremo es un género musical controvertido que a veces, en alguno de sus subgéneros, ha provocado episodios de excepcional violencia. Los metaleros conforman un movimiento cultural que está presente en todos los continentes. Las corrientes metaleras son difíciles de disolver en el magma de la aceptación social: crean una conciencia de solidaridad transnacional, de contestación al derroche y ostentación que destruye el planeta, al mismo tiempo que reivindican el lugar en que se vive. El Metal Extremo no es una moda artística, está cambiando profundamente la mentalidad de muchos jóvenes que rechazan la organización social del mundo capitalista y cristiano y tratan de encontrar alternativas de futuro. En este artículo nos preguntamos cómo se forman sus convicciones y en qué sentido les influyen las enseñanzas de la escuela. Una de las maneras de estudiar el fenómeno es analizando las letras de las canciones. No se puede atender a todos los subgéneros y se ha optado por estudiar a tres grupos de Melodic Death Metal de Finlandia, especialmente en relación con el sentimiento que tienen sobre la naturaleza y el cosmos. Se evidencia que sus canciones parten, con frecuencia, de poemas clásicos y populares que se conocen por la escuela, por la herencia que han dejado los grandes poetas fineses, e incluso de las creaciones literarias de los músicos por esa resonancia escolar.*

Palabras clave: *Metal extremo y educación; Identidad personal y música: Educación informal; Historia del Heavy Metal.*

Nothing here is built to last
Neverlast (2019). Niilo Sevänen

INTRODUCTION

Musical movements that have resulted from heavy metal are often rarely known beyond their loyal fan circles. They make music with distorted guitar sounds, with a strong prominence of bass and drums, guttural voices with bellows and howls in high or low tones that sound aggressive for those who are settled to more popular and comfortable music. These are musical styles ranging from delicate, operatic and melodic voices to torn roars that carry the vehement denomination of *growl*¹ in English language: it is extreme metal. However, Extreme Metal is popular music that has

¹ *Death growl* is a very common technique in this type of music. It is a voice that sounds like an animal cry, which must be trained so that it does not damage the vocal cords. On its musical properties see, Keizo Kato and Akinori Ito, "Acoustic Features and Auditory Impressions of Death Growl and Screaming Voice", in *Proceedings of the 2013 Ninth International Conference on Intelligent*

generally settled within amateur artists who operate in social backgrounds in which they have gained an inclusion space. Metalheads are usually well integrated into their environment, even if they dislike social organisation. Their way of life is not usually scandalous, and it is certainly less shameless than many classic rockers. Few of them play at becoming archetypes manipulated by commercialism: they are not usually interested in enriching themselves with music and they hate “being fashionable”. Although their appearance worries people who maintain conventional lifestyles, they do not always smoke or drink excessively and the post-millennials², Generation Z, very rarely use drugs. They are calm people. Some practice veganism and it is not uncommon for them to militate in animal rights organisations. Concern about preserving the environment is often among their priorities.

Music serves many young people to develop a social identity. When some rock groups began to give bass and drummer a more prominent role, the style known as *hard rock* led to a musical genre where guitars began to accelerate tempos and voices were released in low timbres or howls, with more aggressive and darker lyrics. This style is known as *heavy metal*³. But that movement began around 1980 to transform into bands that, seen from the outside, present a diversity of ideas and styles that are not always identifiable as rock, with a surprising recurrence to classical music themes and folk trends, and powerful sounds, particularly in the voices. Heavy metal has diversified into many specific styles that in some cases have been criticised because academic music, which they sometimes refer to, is diluted in complex shapes “with a distinctive

Information Hiding and Multimedia Signal Processing (Beijing, China.: IEEE, 2013), 460-463. <https://doi.org/10.1109/IHH-MSP.2013.120>

² Michael Dimock, “Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins”, Pew Research Center (January 17, 2019). Available on <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (Accessed 12/12/2019). Dimock considers Generation Z among those born between 1996 and 2012.

³ The term “heavy metal” first appears in William Burroughs’ novel *The Soft Machine*, published in 1961, through the character “Uranian Willy The Heavy Metal Kid”. However, the term was popularised by Steppenwolf’s song “Born to be Wild”, written by Mars Bonfire. It says: *I like smoke and lightning/Heavy metal thunder/Racin’ with the wind/And the feelin’ that I’m under*. As it is well known, this song opens *Easy Rider* (1968) by Dennis Hopper. See Deena Weinstein “Just So Stories: How Heavy Metal Got Its Name—A Cautionary Tale”, *Rock Music Studies*, 1, no. 1 (2014): 37-38. <https://doi.org/10.1080/19401159.2013.846655>

sound that is then fragmented by audience and artist”⁴. *Extreme metal*, could be defined “as a popular musical trend based on rock, whose origins date back to the early eighties, characterised by encompassing a large number of musical forms and styles under this *umbrella term*, many of them with few common features, although all based on the search for the most extreme sounds - dark, fast, slow, violent that music can create”.⁵

The social rejection of these movements is still very much alive, despite the fact that some of the great music festivals are nourished by tens of thousands of young people who come to listen to these bands, which allows them to strengthen their communities and show their power.⁶ However, it is a very little accepted style of music in the academic world. The stereotype of a metalhead is often associated with poorly educated young people, drug and alcohol abuse, risky sexual behavior, suicidal tendencies, and satanic and occult beliefs.⁷ They are characterised by long hair that they shake with the rhythm of music, tattooed arms and a predominant use of black T-shirts, with funeral motifs. It is often thought that they are self-destructive and in the United States their ideals have been considered to have a strong capacity to influence young people into harming themselves.⁸ This movement was consolidated after the rise of punk, but unlike punk, it is not intended to create “a sociopolitical rejection of the world in a *squatter* refuge”, but to firmly embrace “the darkest, sardonic, irreverent side and contrary to the unfortunate world that was upon them”.⁹

⁴ Ross Wilson, “Folk Metal Case Study”. In *Inmortalis Productions*. Available on <https://rosswilson-drmetal.wordpress.com/> (Accessed 16/10/2019)

⁵ Salva Rubio, *Metal Extremo. 30 años de obscuridad (1981-2011)* (Lleida: Editorial Milenio, 2011), 25.

⁶ Deena Weinstein, “The Concert: Metal Epiphany”, in *Heavy Metal. A Cultural Sociology* (New York: Lexington Books An Imprint of MacMillan Inc., 1991), 222-225.

⁷ Carrie B. Fried, “Stereotypes of Music Fans: Are Rap and Heavy Metal Fans a Danger to Themselves or Others?”. *Journal of Media Psychology* 8, no. 3 (2003): 2. Available on: <https://www.researchgate.net/publication/228772092> (Accessed 14/10/2019)

⁸ Jeffrey Arnett, “Adolescents and Heavy Metal Music. From the Mouths of Metalheads”, *Youth & Society*, 23, no. 1 (1991): 76-77. <https://doi.org/10.1177/0044118X91023001004>. In the United States there was a strong concern among the parents’ associations about lyrics referring to suicide and Satanism, with destructive or autodestructive content, and the frequency young patients in psychiatric hospitals referred to heavy metal as their favourite music.

⁹ Rubio, *Metal Extremo*, 51.

There are no previous studies to the subject raised in this article in the history of education in Spain. How does affiliation with a musical movement influence the mentality of young people? Are metalheads the product of a rejection to the school values of naturalised capitalism as a common sense reality?¹⁰ These movements have an impact in the final period of adolescence, and it is possible that in those years they mark a permanent set of values. In Extreme Metal there is a typical use of lyrics about Satanism and fantastic creatures, sacrifice, suffering, end of all hope, political corruption, destruction of nature, death, terror, blood and revenge and return to paganism, which seem to mark a profile of people living on the edge of an abyss. Metal movements are difficult to dissolve in the magma of social acceptance: they create an awareness of transnational solidarity, a response to the waste and ostentation that destroys the planet, while claiming the place in which one lives. They provoke a “cultural disorder” that mixes its own and ancestral elements with cosmopolitan ideas, shared by underground channels or social networks, seeking to move away from the vigilance of political superstructures.¹¹

Extreme Metal musical movements do not want to be controlled by the instituted powers. It is a resistance identity involving a lifestyle that is assumed in everyday life and manifests itself artistically. It is true that all social movements are incorporated over time into the core trends of a more complex social organisation, although this involves changes in the central flow, which ends up assuming the marginal flows. However, Extreme Metal is off-putting in its musical expression and leads to stay aside from it. Subgenres such as Black Metal, Doom Metal, Power Metal, Death Metal are very widespread not only in the United States or Germany. Finland has a strong metal scene, and in Spain, although it rarely attracts the attention of the media, the movement is present in all

¹⁰ Peter McLaren, “Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education”, *Educational Theory* 48, no. 4 (1998): 435.

¹¹ This concept refers to Jesús Martín-Barbero’s analysis in “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”, in *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, ed. Humberto J. Cubides et al. (Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores, 1998), 22-37. To explain the meaning of “cultural disorder” he makes a comparison with a palimpsest, where “a blurred past emerges, tenaciously though blurred, in the spacing that writes the present”. A ‘de-historising’ and ‘de-territorialising’ movement across the cultural boundaries and thus, de-localised “cultures tend to hybridize like never before”.

cities and it is common in big towns to also have one of these subgenre bands. According to the *Encyclopaedia Metallum* there are currently 3,848 music bands of these subgenres in Spain.¹²

METAPHORS IN EXTREME METAL SONGS

Informal education¹³ is not always a simple field for historical-pedagogical research. It is a process that does not usually leave official documentation, nor does it take place in spaces or places reserved for educational activity. Education outside the institutions and the intentionality of adult control is a constituent element of great strength to an individual. The influence of peers is sometimes much more powerful than school and family. But it is often invisible to institutions whose closure to the marginal culture of emerging generations produces everlasting conflict. Youth rebelliousness is a frequent theme of sociological analysis and social pedagogy studies it as a sphere of regulated intervention, rather than as a heritage that breaks with a constituted mental order. However, these movements have an extraordinary force that changes the world, the individual behavior habits, the idea of family, political attitudes, or artistic inclinations. Phenomena that occurred in the second half of the last century such as Woodstock Festival, May 68 or the Free Speech Movement, resulted in a sexual freedom that has been transformed nowadays into legislation, allowing the existence of family models and affective relationships that were unthinkable after the end of the Second World War.

Cultural changes caused by emerging generations have artistic expressions that clash with the mental order of the constituted values. Music is one of them, starting in 1960 with the inclusion of electric instruments, a drummer and the vinyl record, it lead a way for a generation who caused the emergence of a new popular music that spread rapidly

¹² *Encyclopaedia Metallum. The Metal Archives*, <https://www.metal-archives.com/lists/ES> (Accessed 9/03/2020)

¹³ We follow the meaning of informal education established by Coombs and Ahmed: “lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experience and exposure to the environment – at home, at work at play; from the example and attitude of families and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to radio, or viewing films or television”. See Philip H. Coombs and Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal* (Madrid: Tecnos, 1975), 27.

among young people born after 1945. Now it is not a question of observing the evolution of these musical models until the present time, but there is a need to clarify that the transnational movements built ways of life that were not always accepted. Being a beatnik, a hippie, a teddy boy, a rocker, punk, or more recently grunge, metalhead or hopper, implies a set of values to be experienced and the need of a suitable environment to thrive. Focusing on Extreme Metal, what kind of people are we talking about?

Most young fans of these musical types tend to have a very strong emotional structure, an open mind and do not suffer from great psychological imbalances, but their identification and belonging in these communities provide them with a great deal of personal freedom and awareness of the life boundaries.¹⁴ They remain on the sidelines but are not marginalised. As if it were an initiatory community, music introduces them to their own generational and vital problems with a soulful depth that a religious organisation or political party is not capable of reaching. Metalheads are very independent people, and at the same time, they are warned against political machination and the power of money; aware that death will arrive after life. Darkness, cold, tragedy, failure, impiety, nothingness, are common themes in the lyrics sung by these music bands. The lack of future is usually a recurring theme and even a visible trademark in the title or content of their songs.

Extreme Metal is a social phenomenon from which information can be easily obtained, but it is usually discarded from pedagogical research. However, its influence is universal. When young people refuse to consume industrial food, oppose the forest destruction or animal cruelty, or avoid formal events organised by authorities, we may be dealing with metalheads. What do they think of those who are not like them? How do they develop their real values? To what extent is there a rejection of the

¹⁴ Several studies point in this direction, among others: Viren Swami and colab., "Metalheads: The Influence of Personality and Individual Differences on Preference for Heavy Metal", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 7, no. 4 (2013): 380-381. <https://doi.org/10.1037/a0034493>. Swami and his collaborators conclude that this musical genre attracts open-minded people because they seek new unconventional experiences and metal is an intense, attractive and challenging music. This is also often accompanied by a negative attitude towards institutional authority, irreligiosity and a very basic need to feel unique, both individually and as a group, that escaping from the mainstream, which some researchers have pointed out as a search to improve their self esteem.

common and consensual values of the culture in which they are embedded? What have they learnt from their school learning?

The song lyrics are an identity rubric for a rock band, as well as for a revolutionary group. One way to understand their reality is to read their songs and try to understand what messages they share; what kind of testimony they reveal and which meanings can be attributed to them from an educational perspective. A superficial analysis could offer a disturbing panorama, but the satanic and suicidal lyrics, cynical at times and dark at other times, are not the reflection of an insane horror. Christenson and Roberts point out that metalheads often ignore the “message” when listening to music, so there is no direct connection between the individual philosophy of the listeners and the literal content of the songs, Purcell says. Indirectly, he adds, there may be a connection between the rejection of lyrics to social norms and what they live on a daily basis, relying on the model of their “ethical subjectivism”. Actually, the most *gore* songs serve as a metaphor to support alternative opinions and lifestyles. They force them to rethink the rules they take for granted. Positioning themselves at one end of the ethic that places them in an absurd, they manage to project their entire ethic in a different light.¹⁵

The songs of the Extreme Metal groups are not always clearly heard in a concert, because the frequent use of guttural voices prevents it. Fans of this music must many times transcend the staging, and discover what their favourite bands are transmitting with their songs. Lyrics are usually dark, skeptical and tragic. They are often depressing, but they also sing about friendship, love, and the courage of a feat. It is a subculture that has a connection with contemporary epic fantasy stories, but metalheads do not live in fantasy, or in false paradises or hells. Their lyrics are often raw and merciless, without forgiveness or compromise, without consolation. Hidden behind the *growl*, the songs are the key to understanding a revolution in values, whose depth has yet to be discovered.

¹⁵ Natalie J. Purcell, *Death Metal Music. The Passion and Politics of a Subculture* (Jefferson, NC and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2003), 127-130. To comment on the philosophy of life and ethical values of metalheads, she widely uses Peter G. Christenson and Donald F. Roberts' work, *It's not only rock & roll: popular music in the lives of adolescents* (Crestkill, NJ: Hampon Press, 1998).

Oksanen points out that “Finding one single interpretation for rock lyrics is often an unfruitful pursuit”¹⁶ because their different connections require attention: it is convenient to ask not only what is narrated, but what does it stand for. Hard rock is often associated with excessive consumption of alcohol and drugs, and some bands praise drinks, but it does not always align with ruined lives, nor does it adopt the attitudes presented in the songs. Sometimes they talk about *hypermasculinity* in their aesthetics, but they are radical in defending equality between men and women and it is quite common for bands to have girls as vocalists and instrumentalists. Extreme rock is influencing on the social consciousness of young people. It is true that the songs usually present desolate and hopeless themes, but they have a purgative effect on their followers that alleviates their anger and makes them feel better.¹⁷

What do Extreme Metal songs talk about? Undoubtedly, there is a great variety of topics, although looking from the outside only the most rejected subjects stand out – such as Satanism or nihilism, which is not unusual among the great aesthetic movements.¹⁸ However, referring to *Swedish death metal*, which includes the sound of the Finnish bands, Rubio states that “an album may contain a story about serial killers, a blasphemous criticism of Christianity or an abstract reflection on the process of dying”. There are satanic and anti-Christian hymns, terrifying and postmortem fantasies, murderous perversions, and about the “war and its apocalyptic consequences”. But the lyrics also contain social criticism, existential themes and more recently the songs speak “of beauty, reflection on aesthetic and artistic themes or the reflection of traditional poetic tropes in music, such as love or eroticism”. As the movement progresses, “language becomes sophisticated in high ways, to the point of being able to consider its lyrical, *educated poetry*”.¹⁹ It is not

¹⁶ Atte Oksanen. “Drinking to Death: Traditional Masculinity, Alcohol and Shame in Finnish Metal Lyrics”, *Nordic Studies on Alcohol and Drugs* 28, no. 4 (2011) 359.

¹⁷ Arnett, 83.

¹⁸ Rubio recalls the fascination that Satan has aroused in some of the great writers and composers of history, from Dante and Telemann to Carducci, Paganini, Flaubert or Wagner; before approaching recent times, based on the idea of a nihilistic Satan, who “embodies evil detached from all divine things, man’s own responsibility and its drive for self-destruction”. See Salva Rubio, “Metal extremo: orgullo y prejuicios (I)”, in *Jot Down*, available on <https://www.jotdown.es/2016/11/metal-extremo-orgullo-prejuicios-i/> (Accessed 23/11/2019).

¹⁹ Rubio, *Metal Extremo*, 250-252.

that the lyrics are softened, instead more complex and unfathomable poems are written now. Musicians not only want to offer original themes in their style, but the lyrics they sing contain strong emotion and denote extensive literary training. When *Swallow the Sun*, a Finnish Melodic Death Metal band, released the triple album *Songs from the North* in 2015, *Metal Hammer* magazine dedicated a commendable article written by Toni-Matti Karjalainen, noting how often journalists referred to the location of this northern country, to its severe climate, to the isolation of its forests and nature, to its melancholic mentality, people of few words; topics that determined the narrative genre of their Extreme Metal bands. This style, he adds, led to a wide recognition of Finnish Extreme Metal in the global Metal community in the 21st century, creating “a sort of canon” that is very present in the media, literature and the scene.²⁰

FINLAND. EXAMPLE OF EXTREME METAL MUSIC

Finland is one of the countries where Extreme Metal is one of the most powerful music trends. Altogether it has more metal groups than Spain, 4,002. While the United States reaches 28,420²¹ Finland is the country with most Metal bands per capita. Their educational system is usually presented as model. And this exemplarity not only has an important development in its most conspicuous pedagogical evidence, in its milestones of international relevance such as the results it achieves in the PISA report, but it also affects ordinary young people, without great academic successes, who acquire a personal identity throughout school. All Metal Extreme subgenres thrive in Finland. It is not our intention to analyse these currents as a whole, but to approach examples of Melodic Death Metal, a subgenre that does not only use *gore* themes and low-pitched voices, but also contains more epic tracks and the alternation between clean and deep voices.

We only want to point out the typology of songs made by three bands that at some point could have been defined as “melodic death

²⁰ Toni-Matti Karjalainen, “Tales from the North and Beyond: Sounds of Origin as Narrative Discourses”, en *Sounds of Origin in Heavy Metal Music*, ed. Toni-Matti Karjalainen (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Academics, 2018), 6-8.

²¹ *Encyclopaedia Metallum. The Metal Archives*, <https://www.metal-archives.com/browse/country> (Accessed 20/03/2020).

metal”, although they can also be considered as folk metal or other styles, and analyse the profiles of intellectual interests in their underlying statements: Amorphis, Insomnium, y Wintersun. These bands’ topics refer to nature, its power and its secrets, with ideas that vindicate the paganism of their ancestors, and we are going to refer only to them. We have examined 153 songs from Amorphis between 1992 and 2018, and 72 from Insomnium between 1999 and 2019. Finally, from Wintersun, we have recorded 17 songs between 2004 and 2017. There is no gentle praise of the land, the outdoors or the beauty of the landscape, nor is their speech densely about identity. They simply use those resources to bring out their sensitivity, to consummate a real musical experience that reflects a set of ideals that are expressed artistically. Nature is here used to express the innermost folds of the mind, the limits of existence, the truth of death and the absence of salvation, and to ask ourselves what we live for.

Amorphis is the most senior band of the three. From their first musical demo in 1991, *Dismant of Soul*, they have evolved from a pure Death Metal style to melodic rhythms, already present on their first album, *The Karelian Isthmus* (1992) in which they use folk-style beats. They become fully transformed in their next album *Tales from the Thousand Lakes* (1994), in which a clean voice is introduced, eliminating the *blast beats* on the drums, but at the same time maintaining the *growl*, which allowed them to be part of a style known as “Gothenburg metal”, based at the core sound of Melodic Death Metal. However, they did not settle in that style, their third album *Elegy* (1996) took a new turn towards progressive metal, with songs where “guttural voices coexist with clean, pianos and keyboards, sitar, influences of seventies rock, complex structures and developments, psychedelic sound...” using the Kanteletar’s collection of poems.²² Insomnium, on the other hand, is a band that has maintained a very unmistakable style throughout their career, using a tone that some experts have called “gothic doom”. It was rising in appreciation until their most recent work *Heart Like a Grave* (2019). Finally, Wintersun is a band with little production but very representative of this style, including nature and the cosmos as the axis of their themes and using more symphonic resources.

²² Rubio, *Metal Extremo*, 282.

Amorphis: between the national epic and the search for a pagan spirituality

The epic poem Kalevala is so deeply embedded in Finnish identity that even some scholars have wondered if Finland would stand as a nation-state, if this poem did not exist.²³ Amorphis uses Kalevala tales in many of their songs and shows a music style that at first was *Death Metal* to later adapt to a *doom* and more melodic standard, until it evolved into Gothic metal.²⁴ The band plays abundantly with elements of national identity, although there is also quite a lot of social criticism in their songs and they appeal to the elements of nature to explain their narrations. The *Encyclopaedia Metallum* does not consider them a strictly Melodic Death Metal band. Their long career led them to show strong identity imprints in their country's traditions, without using much folk instrumentation, more explicit in other bands that only express themselves in Finnish language.

The Kalevala was published by Elias Lönnrot in 1835. It was a selection of legends, popular poetry, folklore and mythical tales of Finnish culture that he collected by traveling around the country and listening to the elderly and continued with the task until 1849 when he published a definitive edition. Although the Finns are generally related to the Nordic peoples, their identity is determined by their Asian origin that both history and time have moved towards West. Finnish or Suomi is not an Indo-European language, but an Uralic language that had serious problems surviving in the Nordic context,²⁵ and Kalevala helped considerably to fix it between the pressures of Swedish language on one hand, and Russian on the other. It is a European country but very particular in its westernism, with a strong identity, built by resistance to not allowing itself to dissolve among the Scandinavians with whom they quite culturally converge. Amorphis already introduced one of the most important territorial issues in Finland in their first album, *The Karelian Isthmus*, released in 1992: the dispute with Russia for the Karelia region. There are bellicose songs, praising courage and loyalty and the meaning of death, far from a Christian

²³ Urpo Vento, "The role of the Kalevala in the Finnish Culture and Politics", in *Nordic Journal of African Studies* 1, no. 2 (1992): 82. <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol1num2/vento.pdf> (Accessed 17/11/2019).

²⁴ Rubio, *Metal Extremo*, 45.

²⁵ Pirkko Suihkonen, "The Uralic language", *Fennia* 180, no. 1-2 (2002): 167-168. <https://fennia.journal.fi/article/view/3774/3565> (Accessed 17/11/2019)

conception. Except for the first song there is no direct reference to the subject, they even use medieval poems from Irish literature, but all within a pagan spirit, where nature is severe and magnificent. They use their culture but without eagerness to highlight any nationalist sentiment. It is the context in which they live without any other emphasis than what they express, as in this verse of one of the songs on the album, *Misery Path*.

We sail across the sea,
In our thoughts we float over mountains
All this vanity that we could hide
The truth
The truth is to be alive
And to live your life in fear by hate
And create our own gods²⁶

The identity of an Extreme Metal band has value through the narrative and visual concepts that it transmits in its “cultural landscape”²⁷ which in Amorphis’ case moved from a local context to become a global phenomenon that transcends the borders of its country. Their sound *ethos* is determined by the use of a national tradition but which is perceived by young people in a global world who follow values within their generational identity. The Finnish identity cliché is strongly rooted in the albums that followed *The Karelian Isthmus*, *Tales From A Thousand Lakes* (1994), *Elegy* (1996) and *Tuonela* (1999), albums in which they use the Kalevala narrations and reveal *kantele* to the world, a kind of zither that symbolizes their traditional music.²⁸

Once settled in popularity, already in the 21st century, they presented an album with Turkish and Persian songs, *Far from the Sun* (2003) to return to the Kalevala tales in the following years. *Eclipse* (2006) unveils

²⁶ All the song lyrics were collected from the website darklyrics.com.

²⁷ Toni-Matti Karjalainen, Antti Ainamo, Laura Laaksonen, “Occult, a tooth, and the canopy of the sky: conceptualizing visual meaning creation of heavy metal bands”. In *Design and semantics of form and movement 5: DeSForM 2009*, ed. Lin-Lin Chen, et al. (Taipei: s.n., 2009), 23. Available on https://www.academia.edu/30479623/Occult_a_tooth_and_the_canopy_of_the_sky_conceptualizing_visual_meaning_creation_of_heavy_metal_bands (Accessed 16/11/2019)

²⁸ Hannu Tolvanen, “The Quiet Past and the Loud Present: the Kalevala and Heavy Metal”, *Volume!* 5, no. 2 (2006): 78. Kantele was traditionally used to accompany the poems collected in the Kalevala. Available on <https://journals.openedition.org/volume/498> (Accessed 17/11/2019)

the story of Kullervo, who had already inspired Sibelius, according to the interpretation that Paavo Haavikko wrote for a television series, *The Age of Iron* in 1982, with music by Aulis Sallinen.²⁹ In *Silent Waters* (2006) they recovered Tuonela's swan hunt tale by Lemminkäinen, which is also part of the *Suite* that Sibelius had composed in 1895. In 2009 Amorphis released the album *Skyforger* that tells stories about Seppo Ilmarinen, the blacksmith who appears in the Kalevala. Other albums have appeared more recently: *The Beginning of Times* (2011), *Circle* (2013), *Under the Red Cloud* (2015) and *Queen of Time* (2018). What is most interesting about their career is the use of traditional poetry and mythological stories which gave them an international visibility that is highly appreciated in countries like the United States and Japan, as it was possibly the first Extreme Metal band to use those resources.³⁰

It is a legendary universe tied in with the *Death Metal* topic. In the last albums they evolved towards a subtle progressive rock style, while continuing to be inspired by the themes of the Kalevala, songs that are frequently written by Pekka Kainulainen, an artist who is not a member of the band. Throughout their long career, the band have succeeded in creating gloomy atmospheres, full of existential harshness that attracts their followers' attention. Their poems are often bitter, expressing unmerciful realities through epic's metaphor. And that is indeed the perception of nature: not to forget that fatality is part of who we are and that we die at the mercy of its forces. And also how we survive, meditate and face our luck in the face of fatality and the hardness of living. The examples are frequent as in this song:

I retired a towering mountain
Laid down in a circle of stones
For three days and for three nights
I listened to the skull of a bear
The sun burnt its sigil into my chest
The rain washed the evil away
Time spun itself around me

²⁹ Vento, 88. Until then, the author calculated that there were more than 350 musical compositions based on the Kalevala

³⁰ Karjalainen, Ainamo, Laaksonen, *Occult, a tooth*, 28.

The moon cast its silvery shell³¹

The Kalevala inspired many of the current sagas that recreate medieval and pagan environments, such as the well-known works of Tolkien or Martin, author of *Game of Thrones*, which also became popular as a television series. The novel that inspires it, *A Song of Ice and Fire*, is closely related to the values of Extreme Metal, which have withdrawn many young people from traditional religions, conventional politics and capitalist consumption. But it also inspired many other bands to create their own stories such as Kivimetsän Druid, whose singer, Joni Koskinen, wrote *The Land of the Crystal Mountain and Stone Forest*, a fantasy novel on which they base all their lyrics. Turisas used the Kalevala in his songs, but he also evoked the migration of a group of Eastern Vikings to Byzantium, through the “route from the Varengos to the Greek”³² on two of his albums. In the first album, *The Varagian Way* (2007) he describes the path they followed according to a 12th century chronicle; in the second, *Stand Up and Fight* (2011) describes life in Constantinople, including a race at the hippodrome and the view of a frozen Bosphorus.³³ Concluding with these examples, Ensiferum is a band whose first album bears the same name, released in 2001. It is dedicated to Väinämöinen, the wise old man with a magical voice, who will appear on the cover of this as well as other albums. In this album, he is depicted carrying a sword and a shield with the flag of Finland. He possibly is the main character of the Kalevala.³⁴

³¹ *Under the Red Cloud* (2015)

³² It was a route that departed from the Baltic Sea and reached various rivers all the way to Novgorod. From there one reached the Upper Dniéper, stopped in the city of Gnëzdovo, and went down the river until one reached the Black Sea. These Vikings became the Varagian Guard of the Byzantine emperors, subject of one of the songs. On this Viking migration route, see Marta Peña Escudero “La ruta del Este: vikingos y eslavos” in *Los vikingos en la historia: I Jornadas de Cultura Vikinga* (3-6 de marzo de 2014), Universidad de Granada, ed. Manuel Espinar Moreno and Alberto Robles Delgado (Granada, Nativola, 2014), 149-153. CD-ROM.

³³ There is a very detailed study on these two albums, explaining the routes between the Scandinavian peoples and Byzantium during The Middle Ages and discovers the extensive documentation that Turisas used to create songs. See Antje Bosselmann-Ruickbie, “Heavy Metal Meets Byzantium! Contact between Scandinavia and Byzantium in the Albums ‘The Varagian Way’ (2007) and ‘Stand Up and Fight’ (2011) by the Finnish Band Turisas”, in *Menschen, Bilder, Sprache, Dinge. Wege der Kommunikation zwischen Byzanz und dem Westen 2: Menschen und Worte*, ed. Falko Daim et al. (Mainz, Verlag des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, 2018), 391-419.

³⁴ Kimi Kärki, “Forging Metal: the Kalevala in the Finnish Heavy Metal Performance”, in *Modern Heavy Metal: Markets, Practices and Cultures. International Academic Research Conference, June 8–12*,

Insomnium: the course of life and the need to slow down

In the case of Insomnium, nature has been addressed in several songs since their first album, *In the Halls of Awaiting* (2002). There are solid poems that respond to the good literary background of their lead singer, Niilo Sevänen, who collects verses from the most acclaimed Finnish poets such as Eino Leino, although he also uses excerpts from Poe, Bourdillon or Hölderlin. One of his songs “In the Groves of Death” from the album *Above the Weeping World*, is inspired by a well-known poem by Leino. Several expressive songs connected to nature stand out in their repertoire, but it is in their penultimate work *Winter's Gate* (2016), where they were able to combine nature with human experience in a single long poem. It is based on a laureate short story by Sevänen that tells the story of a group of Vikings who sought a legendary island in the west of Ireland as winter approached.

Insomnium is a band founded in 1997. In their early days they used the Kalevala in some songs like “Song of the Forlorn Son” from their second album, *Since the day it all came down*, but they opened up to new literary tastes and Sevänen soon looked for other sources of inspiration like the Gilgamesh. Their songs are melancholic and gloomy as if they wanted to delve into Finland's saddest legends and chants. Nevertheless, Ville Friman claims: “We do not try to sound depressive but that is something that comes naturally. And if you look around you will see that the world is full of sadness, so we often try to put less stress on us and focus on the happiest things in life. Otherwise life would be very hard. Music is a kind of relief from those depressing thoughts and it slightly lifts the weight on our shoulders”.³⁵

From their first musical demo released in 1999 until today, the band has composed 81 songs. As early as 1999, the lyrics and music were created by Niilo Sevänen and Ville Friman. In their first demo, there is a very peculiar song that fits into what Rubio³⁶ describes as “the cosmic

2015, *Helsinki, Finland, Proceedings*, ed. Toni-Matti Karjalainen and Kimi Kärki (Helsinki: Aalto University & Turku: International Institute for Popular Culture, 2015), 136. <http://iipc.utu.fi/MHM/> (Accessed 16/11/2016). *Ensiferum*, in Latin, el “wielder of the sword”.

³⁵ *Hellpress*. “Interview with Insomnium. Talking to Ville Friman”. 28/07/2014. Available on <http://www.hellpress.com/entrevista-a-insomnium-hablamos-con-ville-friman/> (Accessed 23/11/2019)

³⁶ Rubio, *Metal extremo: orgullo y prejuicio*, s.p.

sublime” of metal: Numen Divinum. A type of poetry that we will also find in *In the Halls of Awaiting*, mainly in the title song of the album, although perhaps the atmosphere of their lyrics is the most unsettling. Whilst referred in some cases to the loss of love, loneliness and some tale in the Kalevala, the lyrics have such receptiveness to daunting and frightening thoughts, to feeling the universe, to asking ourselves what we live for. An atmosphere of concern that is reinforced in the following three albums: *Since the Day it All Came Down* (2004), *Above the Weeping World* (2006) and *Across the Dark* (2009). Nature, the primary elements, light and water, are present in the lyrics. In one of the songs, “Drawn to Black”, Sevänen embeds one of the best-known poems by Francis William Bourdillon (1852-1921). However, there will be other songs where he addresses the feeling of nature, especially in “Into the Woods” whose call to be part of the forest, is almost a manifesto both deist and a prayer to nature:

The arch of sky is roof where I call it home
Drizzle of rain, the only music from now on
My bed is made from juniper’s boughs
Of mire and moss my pillow.

What Insomnium’s music seems to show is a very great distance with other bands, especially with the Norwegian Black Metal and Neofolk, who generated a movement that went as far as burning Christian churches, murders, persecution of priests and that intended to eradicate all traces of Christianity in the country. A movement that was also rooted in the extreme right, present in some trends of this subgenre.³⁷ However, the

³⁷ The ascription of some Black Metal bands to Nazism was more a commercial operation than an ideological option. As Rubio points out in *Metal Extremo*, p. 442, it was a movement defined by the rejection of the herd mentality “by which the individual renounces his beliefs, objectives and personal identity to join the mass, in the form of religious beliefs, social norms, mainstream tastes or of submission to a political leader”, which would mean the denial of this mentality. Some members of Black Metal wanted to overturn Christian influence over Scandinavia and by 1990 this movement had quite ascendancy in some bands that claimed being satanic, especially in Norway. A secret group, Inner Circle, started burning churches, over fifty between 1992 and 1996, in some cases of medieval construction. Norwegian society was alarmed and in addition Varg Vikernes, a member of Burzum, claimed in 1993 committing arson and the murder of Euronymous, Mayhem’s guitarist. All these events caused a great commotion in the country that entered into “moral panic”, after a very hard press campaign against this type of music. See Kennet Granholm, “Sons of Northern Darkness’: Heathen Influences in Black Metal and Neofolk Music”, *Numen*, 58 (2011): 529–530. <https://doi.org/10.1163/156852711X577069>

conflict developed less virulently in other Nordic countries. The claims to paganism and epic traditions by the Finnish bands have not led to such fanaticism. As a whole, the different music styles form a “complex cultural system” shaping mentalities that rehearse forms of authenticity and search for spirituality, steering away from the main movements of the major religions; and even from deeply rooted mystical or esoteric organisations. “The religious atmosphere in the West is changing - says Granholm, and one of the results of this change is that we must look for alternative scenarios of religious life”.³⁸

Insomnium does not raise that dense conflict but their songs are resounding, of radical cut with a complacent and economically comfortable society, but at the same time their poetic message is very elaborate. In other Extreme Metal bands the song lyrics shake up for their perversity but those beliefs do not eventually lead to a destructive way of life among their followers. It does not seem that the members of Insomnium live on the edge of a precipice either, but their vital questions are overwhelming; they question why we live, why we seek a goal in life when love is left behind, and therefore, we must walk slowly, slow down, wait for each other and walk forward, towards the unknown. They express it with a unique beauty in their most popular song:

When you realize that your life is a one-way road
 When you realize that there's no point of return
 When you understand that you can't go back anymore
 When you understand you can only move onwards
 And we drift far away in our dreams
 Gather further distance while we sleep
 Build a wall of glass thick and deep
 We hear but choose not to listen
 And we drift far away in our dreams
 Gather further distance while we sleep
 Still the bridge is enflamed with fire
 Leave all the love we had behind
 Slow down
 We need to slow down
 So I can catch you

³⁸ Granholm, 539.

We need to slow down so I can catch you
 We need to slow down so you can catch me
 Slow down.³⁹

Insomnium's message became much more explicit in *Winter's Gate*, narrating an adventure that led to demise, beautiful and tough as well as desperate. The description of tragedy and frozen death at the edge of the world as the ultimate destination for those who left their home without heroism, only suffering. The band's last album is very recent *Heart like a Grave* (2019). It contains a crepuscular tone, sensing the end of all things, or as a verse heading this article says: "Nothing here is built to last". A topic that is also used by similar bands such as Dark Tranquility, with a lower degree of pessimism, or indie bands like Rebel Aces that perform a song with a very similar title "Nothing Built Last (Springfade)". Or even further from that musical style, the former Californian *synth pop* band Big Deal, had an almost identical verse in one of their songs: "Nothing here was built to last". However, the vision of these music groups, and the purpose of their songs, is entirely different from the Extreme Metal bands.

Wintersun: season of the year and the perception of the passage of time

Wintersun's career is shorter. They only released three albums, but in all of them, nature and the cosmos are the core that drives their songs. The lead singer, Jari Mäenpää, performs screaming in a very peculiar way: he seems aggressive and feels angry. Rather than listening to what he says, his followers identify with a way of expressing themselves that must be interpreted. It is convenient to closely read their lyrics: a selection of epic poems, of Nordic origins. The third album, *The Forest Seasons* (2017), features a work about the four seasons of the year, introducing strong symphonic elements, bringing together several styles, which was compared with Vivaldi by the band themselves and many of their followers without hesitation. It is not a matter of appealing to classical works to understand this musical composition: they have nothing to do with it.

³⁹ "While We Sleep", *Shadows of the Dying Sun* (Dortmund: Century Media Records, 2014). Audio CD.

But it is worth pointing out the milestones of a movement that opens remarkable ways in art, to new life experiences, to uncover deep idiosyncrasies in people's mindsets that will be reinforced in the future. The album features four long songs, which are also instrumentally performed: *Awaken from the Dark Slumber* (Spring); *The forest That Weeps* (Summer); *Eternal Darkness* (Autumn), and *Loneliness* (Winter). This comparison with such an emblematic and universal composer may seem impertinent, but it certainly includes a significant restlessness in other Finnish bands: the concern about the passage of time, the transformation of the landscape, the difficulties of living in extreme habitable spaces, the loneliness of the long polar night, the arrival of the sun on the icy landscapes, and the praises to the strength and power of other natural elements.

This study has no purpose in judging music, but rather trying to find some signs in the song lyrics that explain how an important part of a generation thinks. Wintersun, with only three albums and with a considerable impact on the metal environment, allows a very complete analysis of their song lyrics. The first album, named after the group *Wintersun* (2004), sings about the end of life and the loneliness of death, the frozen world, endurance of the wilderness, the inexorable passing of time, infinity, daydream, the light in the shadows... These are eight songs that Jari Mäenpää recorded alone with the sole accompaniment of a drummer, which made him leave his former band, Ensiferum. What do all these songs mean in such a coherent and personal work? It is undoubtedly a piece, music and lyrics, which can be described as a work of art, or what Deleuze and Guattari call a work of art: a mixture of sensations that "supports itself".⁴⁰ But, the reality of those sensations does not imply a spirit of a funereal identity. Following Deleuzian thinking we could use the idea of "conceptual characters". These are poems within the artist's mind, originated by the experience of very harsh winters, that create repulsive images, bad perceptions, bad feelings, or negative movements that, according to the philosophers, would inspire original concepts.⁴¹

⁴⁰ Gilles Deleuze and Felix Guattari, *¿Qué es la filosofía?* (Barcelona: Anagrama, 1993), 165.

⁴¹ Deleuze and Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, 65.

Thus there is a great distance, not between the lyrics and the musicians' real life, but in their irreverence towards the transcendent. Despite the use of pagan deities, there are no religious beliefs, but questions about what we live for. The distancing of the Nordic metalheads from Christianity is not an unsustainable encounter with primitive paganism, but approaching what the real ground of existence is, which is behind life. Their paganism is nothing more than a world of "conceptual characters" who have emerged using their epic songs in a new layer of identity that is far from the dominant political idiosyncrasy, although the common narrative learned in school is used lavishly. Mäenpää owns a world populated by unusual images and directs his own relationship with chaos towards dimensions where he is capable of creating his own universe, in which the beyond is in our dimension and does not imply the need for believing in gods who judge us and handle us as they please. There are many examples in his songs, but it is enough listening to the first and well-known one of this album, "Beyond The Dark Sun", verses that contain this iconic verse of this skeptical speech:

The dawn will never rise again for my eyes
And I will never sleep again
I've lost my hope time after time
'Cause the light has vanished from the sky.

The second album *Time I*, was released in 2012 after a long production. It contains the most valued song by his followers. There are only five tracks, three songs and two instrumental pieces: Mäenpää's idea is to release a second part that, in 2019, has not been released yet. In this work there is a greater connection to the world created by Martin, rather than by Finnish mythology. These are complex compositions, of a symphonic nature, that demand a way of feeling the world rather than a territorial identity. "Sons of Winter and Stars" is the most popular song of the three poems in the album. It is a romantic text, in its most historical and faithful sense, in what we understand as imaginary corners:

We fly beyond the birth of the worlds
So old I've become –Thousand years staring into emptiness
But now I realize– That it was just an illusion
All this time I thought it was you that would save the sun
Oh rain comes and washes the hate away

Now I am at the crossroads with questions
Somewhere, someday I will find what I am here for
Who am I.

Without forgetting the depth of field of the previous one, the other two songs have a very melancholic atmosphere. However, in “Land Of Snow And Sorrow” we observe some signs of weakness and a plea for mercy when he begs “oh carry me away from the cold”. In the third song, “Time”, he wonders about the passage of time, what dies and is left behind, time that departs forever and ever, without waiting for anyone and in which we dissolve: “And I fade away!/When time fades away!/And I’ll never feel the same”. Finally, they published *The Forest Seasons*, song already mentioned for its origins and impact, but what do the lyrics state? Spring as an awakening from the darkness, leaving an old world behind; the fertile summer in which we are both ground worms and tree branches that reach the sky: the result of decay; autumn that takes us beyond the infinite universe, that tears down the layers of the mind: without a beginning, without an end, without truth, only with darkness, with death, with eternity. Finally winter: loneliness, feeling the unique consciousness that is fading and being home at last, when there is nothing left. Mäenpää introduces the different seasons of the year that a Finnish forest bears, according to his musical sensitivity, but marking Melodic Death Metal highlights in the poems he sings. He is referring to his surroundings, as a “point of order” in a “circle of control” that marks a territory,⁴² but also visited by followers from other backgrounds who will be influenced by these signals (behavioral affinity and adherence to ideologies transmitted by mechanisms that usually lead to generational gatherings such as large concerts), which will define trends and mindsets that are shared and exchanged.

SOME CONCLUSIONS AND A POSSIBLE MODEL FOR FUTURE INVESTIGATIONS

Extreme Metal songs contain abundant similar topics in all regions of the world. Lyrics are deterritorialised and re-territorialised in other grounds, where ideas and sung stories find points of similarity, either in

⁴² Ronald Bogue, *Deleuze's Way. Essays in Transverse Ethics and Aesthetics* (Hampshire/Burlington VT: Ashgate Publishing, Ltd., 2007), 27.

the Scandinavian countries or elsewhere in Europe, Asia, Latin America or the United States. The bands usually mix cultural traditions with literary licenses that seek the roots of a certain outline, in relation to other artistic manifestations that try to mark distances with the dominant culture. In Spain, the former band Runic from Castellón, merged Galician and Scottish traditions with a background Celtic warp, expressing themselves in English. Is it an acculturation process or a trend pursuing the success of certain tracks to build new identities? They only released two albums and the second was conveniently entitled *Liar Flags*.⁴³ There is a group of Spanish bands that consider themselves as “Viking Folk”, uniting some local signs of identity with the Nordic style, but without bothering very much to examine historical sources or traditions. In other parts of the world there are bands that merge their local traditions with Extreme Metal: Xipe Totec, is a Death Metal band that sings in Nahuatl, using Aztec mythology and Spanish conquest as themes.⁴⁴ The Melodic Death Metal band Ephemerality (朝生暮死) from Beijing sings in Chinese, with a female vocalist, Tiina, who uses the *growl* technique.⁴⁵ In some countries these bands receive great social appreciation, such as Skálmöld in Iceland, whose deep voices merged with the Icelandic Symphony Orchestra in a legendary concert, which thrilled all Icelanders.⁴⁶

⁴³ We highlight this band because it is a very clear example of how globalisation dismantles identities due to the saturated flows of information and the resonance that a musical model can achieve in foreign cultures outside the territory of origin.

⁴⁴ Xipe Totec is a deity originally from Yopi region, in the Southwest of Oaxaca and Guerrero strip, in the so-called Costa Chica and inland, which was adopted by the Aztecs. It is documented by Fray Bernardino de Sahagún and means our “skinned lord”. See Gabriel Pareyón, “La música en la fiesta del dios Xipe Totec”, *III Foro Nacional sobre Música Mexicana*, Zacatecas, 2006. Available on <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25643/XipeTotec.pdf?sequence=6> (Accessed 29/12/2019)

⁴⁵ In Extreme Metal bands the presence of very powerful female vocalists is frequent on stage. Angela Gossow and Alissa White-Gluz are particularly well known, both subsequent singers of Arch Enemy, a Swedish band of Melodic Death Metal, who broke the stereotypes of strong and aggressive masculinity in these musical subgenres. These stereotypes were no longer predominant in the early 21st century, when sexual diversity became more explicit. For an approach to this question, see Florian Heesch and Niall Scott (ed.), *Heavy Metal, Gender and Sexuality. Interdisciplinary approaches* (Oxford/New York: Routledge, 2016). Deena Weinstein's chapter “Playing with gender in the key metal” is particularly relevant. After examining the changes from hegemonic masculinity to diversity, she considers that she is witnessing a post-feminism process where sometimes women play with masculinity because this kind of music has been coded as masculine. Gender, she concludes, is no longer an outstanding problem as it has been in the 20th century.

⁴⁶ Band created in 2009 that exclusively speaks Icelandic. All their lyrics have been written by Snæbjörn Ragnarsson, a band member. Although the stories are original, he recreates Viking tales and legends, and he recovers the story of the Völva: the female shamans and priestesses who appear in Elder Edda. The concert with the Icelandic Symphony Orchestra gives a very exact dimension on the

In Finland, the analysis of the song lyrics does not automatically lead to establishing a relationship between their content and the academic strength of the students, but it does suggest that schools may be responsible for maintaining a cultural activity that helps to understand themselves better⁴⁷, to feel part of a community through literature and their own language, and using at the same time elements of transnational circulation. The songs often come from classic and popular poems learned at school, by the great Finnish poets' heritage, and even by the literary creations of musicians. It is a new poetic, scarcely academic but valuable and it reveals the strength of its school learning. The bands analysed express themselves in English, but there are others that do so in Finnish. Local mythology is frequently used, between a generational rejection of the dominant values in the European Christian civilisation and the recurrence to universal features or topics of the metal subculture. The fusion between Extreme Metal and its literary tradition was certainly not a casual spark, Finnish rock was earlier inspired by influences throughout the world, especially Anglo-Saxon, and they did not look into their own traditional culture background until the early 1990s, which suddenly served to enrich a musical style with a lot of cosmopolitan hybridisation.

Tolvanen points out that the Finnish government campaigned for providing a kantele in every school in 1985, through the Helsinki Institute of Folk Music, when kantele had almost disappeared and had never

educational and social cohesion repercussions that his work has. Available on <https://www.youtube.com/watch?v=5yHsmZy-YS8> (Accessed 29/12/2019).

⁴⁷ Although these musical styles could currently be considered as a part of the Finnish "national identity" they are not very present in school activities. The Opetushallitus (National Board of Education) carried out a reform in 2004 that gives more freedom to music teachers to instruct different styles with great flexibility; in fact, each teacher organizes the music lessons as he deems appropriate, without being subject to any established curriculum. In conservatories subsidised by the public authorities, the music lessons are almost exclusively classical and in some cases there is jazz and free styles, but not extreme metal. See *Marja Heimonen and David G. Hebert, "Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective", in Patriotism and Nationalism in Music Education*, ed. David G. Hebert and Alexandra Kertz-Welzel. (Oxon/New York: Routledge, 2012), 167. More recently, between 2014 and 2017, Finland has reformed its curricula, both in early childhood education, primary and lower secondary education, with a more multidisciplinary approach that puts learning experiences at the center of reform, in which 13-15 year old students were thoroughly interviewed, particularly with regard to what was perceived as important in school culture. Aspects such as friendship, respect, cordiality, trust, equality and a peaceful work environment, were the most valued. *Irmeli Halinen, "The New Educational Curriculum in Finland", in Improving the Quality of Childhood in Europe. Volume 7*, ed. Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder, Belinda Heys (Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, 2018), 80.

been taught in schools. According to Tolvanen, these experiences must have been key in some children and adolescents who would form these bands a few years later. The current relationship between the Kalevala and the Extreme Metal music genres in Finland is very surprising because it has made possible to adapt traditional culture to the interests of young people. Metal musicians, unsociable and taciturn are engaging students into their own history and culture.⁴⁸ It is a model difficult to find in other countries whose musical education is excessively academic and formal.

There is a thin line linking informal education with school culture. It is common for these young people to live in libertarian environments that reject school culture, but school is indeed the place where they collected ideas that helped them develop their musical creations, and even an imaginary that distinguish them as a generation. This is not something exclusive to a group of young people from a Nordic country. It is a lifestyle immersed in a context of *detrterritoriality*. On one hand, this style is based on a native epic, on the other, it is diluted in a network that has no boundaries. Finnish Extreme Metal became pregnant by foreign cultures but in turn now infiltrates the music that is being created in other countries and continents. Metalheads are still minorities unable to adapt to the highlights of the dominant cultural space in their countries. It is among a minority who display their creations pointing to the different situations on the scene, and the territory, where Deleuze and Guattari place music as an active and creative operation to detrterritorialize *re-frain*.⁴⁹

Using this set of ideas by French philosophers, we can implement an explanatory scheme that could open up a specific methodology to deal

⁴⁸ Tolvanen, 87.

⁴⁹ Bogue, *Deleuze's Way*, 35. This word would be translated into Spanish by "refrain" but it does not reflect well what the authors mean. The image they use in their speech is the repetitive song of the birds, not a stanza or verse. It can also be understood from the musical concept of "ritornelo". According to Bogue the refrain "can be freely defined as any rhythmic pattern that is part of a network of relationships between creatures and their environment within an environment, territory or social domain". In the case of Rock and Extreme Metal, it could be applied to repeating parts, especially with the guitar, known as *riffs*. The refrain as well as the riff marks on the one hand the territory, at the same time that they spread the sound beyond the "control circle", distributing and fixing the spaces; but on the other, they identify a "species", an animal or human group that has characteristics that make it a participant in the environment.

with this phenomenon from an educational perspective, because the territory does not completely determine who we are. Human beings have autonomy and the ability to explore, moving to other territories and modify their culture, or going into remote places and returning with developments that will transform the environment. Personal identity is not determined by the cultural narrative transmitted at school. In such a strongly interconnected global society, a “refrain” echoes further, and as the dominant groups can redirect the messages and control their effect, tremors do not break the landscape. Obviously, there are serious consequences when drastic changes are made and life scenarios are modified. The burning of Christian churches in Norway by Vikernes and some of his followers, his virulent extremism vindicating evil, death, the devil and other hidden forces,⁵⁰ produced such extraordinary “moral panic” in his own society that it even stimulated a controversial “Christian Black Metal” that was not recognised by followers of this movement. This does not exclude that Norwegian Black Metal, like other extreme musical genres in Finland, is currently an important source of foreign income and is protected by the authorities.

However, rather than unleashing phenomena of violence, Extreme Metal seeks the transgression of established norms, questioning the *status quo* of the society in which they live. The music, the lyrics, their presence on stage, the preferences and opinions expressed, and of course their dressing style and tattooed bodies want to shake the mentalities installed in a comfortable life with firm beliefs. It is not strange that they can produce “moral panic”,⁵¹ not so much because they lack strong ethical convictions, but because they question the dominant morality in the territory and propose a way of life that produces disorder. Transgression is perhaps the key word to understand this subculture, because the main element of their cultural assets is a peaceful and free transgression landscape, although on the edge of being acceptable as Kahn-Harris points out.⁵²

⁵⁰ Deleuze and Guattari have studied this phenomenon. See Bogue, “Violence in Three Shades of Metal Death, Doom and Black”, in *Deleuze’s Way*, 35-52.

⁵¹ Titus Hjelm, Keith Kahn-Harris, Mark LeVine, “Heavy metal as controversy and counterculture”, *Popular Music History* 6 no.1/2 (2011): 7-8.

⁵² Keith Kahn-Harris, *Extreme Metal: Music and Culture on the Edge* (New York: Berg Publishers, 2007), 30.

The most interesting thing from a historical-pedagogical analysis is that these songs that we have reviewed are impregnated with Finnish traditions and education that is possessed by the learning sediment of the school's input, but at the same time there is a perception of belonging to a community, finding similarities in other countries and continents. We ignore how this bursts into environments that organise cultural values considered central in young people's education. What we learn at school, with either love or hate, develops a sediment not so easy to control at a later time. What remains of the school culture in young people when they begin to feel independent and in control of their life? What becomes evident in these bands is that they have a wide baggage of school culture that allows them to write, create and reflect on their interests. They carry traditions that are learned in the school environment, which transmits basic ideas of music, history and literature, and, of course, outdoor activity in the midst of nature, essential to a way of life that marks their character and conception of the world with an invisible *sigillum*. However, all these material collected from school is transferred to another space, through a tinkling noise that echoes in the distance and is recognised by co-participants in the *refrain* showing solidarity by raising their hands to do the "maloik".⁵³ The rejection sustained by the metal culture to the mental standards and lifestyle of the western world in our time, is not a phenomenon without consequences. It is causing a transmutation of values in an important segment of the population who generate educational methods that must be studied.

Note on the author

EUGENIO OTERO URTAZA is Full Professor of Contemporary Theory and Institutions of Education. Since 1979 he has been lecturer at the University of Santiago de Compostela at the Lugo Campus. He was the Director of the former Teacher Training School between 1994 and 2003. Since

⁵³ Sam Dunn, Jessica Joy Wise and Scot McFadyen. *Metal: A Headbanger's Journey* [Film documental]. Toronto, Canada: Banger Productions Inc., 2005), 38:00. The hand gesture "maloik" or "mano cornuta" of the metalheads was popularised by Black Sabbath's second vocalist, Ronnie James Dio. It is a greeting that symbolises warding off of bad luck. "Maloik" is an alteration of the Italian word "malocchio", evil eye.

2011 he promoted and coordinates the Master in Management of Educational Activities in Nature, with a multidisciplinary and unique profile in Spain. Outstanding specialist in the study of the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Teaching Institution), a subject on which he has published several books and more than seventy articles and book chapters, in which he has addressed different aspects of the cultural and educational flourishing unleashed by Francisco Giner from 1876. He has especially dealt with the study of the Board of Educational Missions in the Second Spanish Republic, the intellectual career of Manuel B. Cossío, some of his unpublished letters, his travels and pedagogical ideas, as well as his international dimension and relationship with prominent European educators.

REFERENCES

- Arnett, Jeffrey. "Adolescents and Heavy Metal Music". *Youth&Society* 23 no.1 (1991): 76-98. <https://doi.org/10.1177/0044118X91023001004>
- Bogue, Ronald. *Deleuze's Way. Essays in Transverse Ethics and Aesthetics*. Hampshire/Burlington VT: Ashgate Publishing, Ltd., 2007.
- Bosselmann-Ruickbie, Antje. "Heavy Metal Meets Byzantium! Contact between Scandinavia and Byzantium in the Albums 'The Varangian Way' (2007) and 'Stand Up and Fight' (2011) by the Finnish Band Turisas". In *Menschen, Bilder, Sprache, Dinge. Wege der Kommunikation zwischen Byzanz und dem Westen 2: Menschen und Worte*, edited by Falko Daim et al., 391-419. Mainz: Verlag des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, 2018.
- Coombs, Philip H. and Manzoor Ahmed. *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos, 1975.
- Deleuze, Gilles and Felix Guattari. *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- Dimock, Michael. "Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins". *Pew Research Center*, January 17 (2019). <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Dunn, Sam, Jessica Wise and Scot McFadyen. *Metal: A Headbanger's Journey* [Film documental]. Toronto, Canada: Banger Productions Inc., 2005.
- Fried, Carrie B. "Stereotypes of Music Fans: Are Rap and Heavy Metal Fans a Danger to Themselves or Others?". *Journal of Media Psychology* 8, no. 3 (2003): 1-27.

- Granholm, Kennet. "‘Sons of Northern Darkness’: Heathen Influences in Black Metal and Neofolk Music". *Numen* 58 (2011): 514-544. <https://doi.org/10.1163/156852711X577069>.
- Halinen, Irmeli. "The New Educational Curriculum in Finland". In *Improving the Quality of Childhood in Europe*. Volume 7, edited by Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder, Belinda Heys, 75-89. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, 2018. http://www.alliance-forchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Heimonen, Marja and David G. Hebert. "Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective". In *Patriotism and Nationalism in Music Education*, edited by David G. Hebert and Alexandra Kertz-Welzel, 157-174. Oxon/New York: Routledge, 2012.
- Karjalainen, Toni-Matti. "Tales from the North and Beyond: Sounds of Origin as Narrative Discourses". In *Sounds of Origin in Heavy Metal Music*, edited by Toni-Matti Karjalainen, 1-40. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Academics, 2018.
- Karjalainen, Toni-Matti, Antti Ainamo and Laura Laaksonen. "Occult, a tooth, and the canopy of the sky: conceptualizing visual meaning creation of heavy metal bands". In *Design and semantics of form and movement 5: DeSForM 2009, October 26-27*, edited by Chen, Lin-Lin. et al., 20-32 Taipei: s.n., 2009. https://www.academia.edu/30479623/Occult_a_tooth_and_the_canopy_of_the_sky_conceptualizing_visual_meaning_creation_of_heavy_metal_bands
- Kärki, Kimi. "Forging Metal: the Kalevala in the Finnish Heavy Metal Performance". In *Modern Heavy Metal: Markets, Practices and Cultures. International Academic Research Conference, June 8–12, 2015, Helsinki, Finland, Proceedings*, edited by Toni-Matti Karjalainen and Kimi Kärki, 131-137. Helsinki: Aalto University & Turku: International Institute for Popular Culture, 2015. <http://iipc.utu.fi/MHM/>
- Kato, Keizo and Akinori Ito. "Acoustic Features and Auditory Impressions of Death Growl and Screaming Voice". In *Proceedings of the 2013 Ninth International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing*, edited by Kebin Jia et al. Beijing, China: IEEE, 2013. <https://doi.org/10.1109/IIH-MSP.2013.120>
- Martín-Barbero, Jesús. "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad". In *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, edited by Humberto J. Cubides et al., 22-37. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores, 1998.
- McLaren, Peter. "Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Re-thinking the Political Economy of Critical Education". *Educational Theory* 48, no.4, (1998): 431-462.

- Oksanen, Atte. "Drinking to Death: Traditional Masculinity, Alcohol and Shame in Finnish Metal Lyrics". *Nordic Studies on Alcohol and Drugs* 28, no. 4 (2011) 357-372.
- Pareyón, Gabriel. "La música en la fiesta del dios Xipe Totec". In *III Foro Nacional sobre Música Mexicana*, Zacatecas, 2006. Inédito. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25643/XipeTotec.pdf?sequence=6>
- Peña Escudero, Marta. "La ruta del Este: vikingos y eslavos". In *Los vikingos en la historia: I Jornadas de Cultura Vikinga*, 2, 4, 5 y 6 de marzo de 2014, Universidad de Granada, edited by Manuel Espinar Moreno and Alberto Robles Delgado, 149-153. Granada: Nativola, 2014. CD-ROM.
- Purcell, Natalie J. *Death Metal Music. The Passion and Politics of a Subculture*. Jefferson, NC and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2003.
- Rubio, Salva. *Metal Extremo. 30 años de obscuridad (1981-2011)*. Lleida: Editorial Milenio, 2011.
- Suihkonen, Pirkko. "The Uralic language". *Fennia* 180, no. 1-2 (2002): 165-176.
- Swami, Viren and colab., "Metalheads: The Influence of Personality and Individual Differences on Preference for Heavy Metal". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 7, no. 4 (2013): 377-383. <https://doi.org/10.1037/a0034493>
- Tolvanen, Hannu. "The Quiet Past and the Loud Present: the Kalevala and Heavy Metal". *Volume!* 5, no. 2 (2006): 75-89. <https://journals.openedition.org/volume/498>
- Vento, Urpo. "The role of the Kalevala in the Finnish Culture and Politics". *Nordic Journal of African Studies* 1, no. 2 (1992): 82-93.
- Weinstein, Deena. *Heavy Metal. A Cultural Sociology*. New York: Lexington Books An Imprint of MacMillan Inc., 1991.
- Weinstein, Deena. "Just So Stories: How Heavy Metal Got Its Name - A Cautionary Tale". *Rock Music Studies* 1, no. 1 (2014): 36-51. <https://doi.org/10.1080/19401159.2013.846655>
- Weinstein, Deena. "Playing with gender in the key metal". In *Heavy Metal, Gender and Sexuality. Interdisciplinary approaches*, edited by Florian Heesch y Niall Scott, 11-25. Oxon/New York: Routledge, 2016.
- Wilson, Ross. "Folk Metal Case Study". In *Inmortalis Productions*. <https://ross-wilsondrmetal.wordpress.com/>

LOS ENEMIGOS DE LA PATRIA. LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DEL FASCISMO ITALIANO (1936-1943)^α

*The enemies of the homeland. The representation of the other
during the Spanish Civil War in the textbooks of Italian Fascism
(1936-1943)*

Carlos Sanz Simón^β

Fecha de recepción: 23/10/2019 • Fecha de aceptación: 13/01/2020

Resumen. La Guerra Civil Española (1936-1939) fue un campo de batalla que, si bien se desarrolló en el territorio nacional, tuvo un alcance y participación que traspasó las fronteras del país. El bando sublevado contó con la ayuda principal de dos potencias extranjeras para acabar con la Segunda República: la Alemania nazi y la Italia fascista. Sería precisamente esta última la que invirtiera un mayor esfuerzo económico y logístico, pues Mussolini veía en España un posible aliado mediterráneo, afín a su modelo del fascismo italiano. La presente investigación se propone conocer cuál fue la representación del enemigo, en este caso el bando republicano, en los textos escolares de los últimos años de la dictadura del Duce en Italia. Los textos han sido consultados en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – Museo Paolo e Ornella Ricca* de la Università degli Studi di Macerata (Italia). Los resultados muestran cómo los manuales escolares

^α El presente trabajo recibió el premio Herminio Barreiro a la mejor comunicación en la categoría de doctorandos/as en el XX Coloquio de Historia de la Educación – Congreso internacional «Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación», celebrado en Monforte de Lemos – Ourense entre el 9 y 12 de julio de 2019 por la Sociedad Española de Historia de la Educación. Asimismo, esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (CT17/17-CT18/17).

^β Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. C/Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid. España. csa02@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

de la época, de materias como historia, lecturas, geografía o enseñanzas patrióticas, reflejaban una imagen del bando republicano asociada a la tiranía, demonizando su intervención en el conflicto bélico con narraciones que exaltan la violencia, el anticatolicismo y la vinculación con el comunismo soviético o la anarquía.

Palabras clave: Guerra civil española; Fascismo italiano; Alteridad; Enemigo; Manuales escolares.

Abstract. *The Spanish Civil War (1936-1939) was a battlefield that, although it developed nationally, had a scope and participation that crossed the borders of Spain. The rebel side asked for help of two foreign powers in challenging the Second Republic: Nazi Germany and Fascist Italy. It would be precisely the latter that would invest a greater economic and logistical effort, due to how Mussolini saw in Spain a possible Mediterranean ally, one akin to his model of Italian fascism. The present research attempts to discover how the enemy – in this case the Republican side – was represented in the school textbooks of the last years of the Duce's dictatorship in Italy. The texts were consulted in the Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia at the University of Macerata (Italy). The results show how the school manuals of that time, in subjects such as history, readings, geography or patriotic teachings, reflected an image of the republican side associated with tyranny, demonizing their intervention in the warlike conflict with narratives that exalt violence and anti-Catholicism and identifying them with Soviet communism and anarchy.*

Keywords: Spanish Civil War; Italian fascism; Alterity; Enemy; Textbooks.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos bélicos acaecidos en la Europa de la primera mitad del siglo XX supusieron acontecimientos fundamentalmente identitarios. La reafirmación de la concepción de *ser*, seguido de una nacionalidad determinada, trajo consigo una cadena de guerras que asolaron al viejo continente.

No obstante, podemos distinguir en este contexto histórico dos tipos de guerra en función de su marco político y/o geográfico. La primera comprende a aquellas que se dieron entre bloques de países que defendían unos ideales determinados en un espacio comprendido por distintos estados, como las guerras mundiales; y la segunda a las que se daban en un campo de batalla únicamente nacional —aunque existiera una

presencia y participación internacional—, como el caso de la Guerra Civil Española (1936-1939).¹

Este conflicto, ampliamente estudiado en la historiografía nacional e internacional, ha ocupado asimismo un importante espacio en el ámbito histórico-educativo.² En este campo, el presente trabajo se centra en el caso concreto de la intervención italiana en la Guerra Civil y la representación del enemigo común: el bando republicano.³

La implicación de Mussolini en la contienda tuvo importantes antecedentes en el contexto directo español. Durante la dictadura de Primo

¹ La Guerra Civil española fue un conflicto bélico que se inició el 17 de julio de 1936 y finalizó el 1 de abril de 1939. Tuvo lugar tras el levantamiento del bando sublevado —encabezado por el general Francisco Franco— contra el régimen democrático de la Segunda República (1931-1936). La contienda dejó medio millón de muertos según las estimaciones aproximadas más generalizadas, y finalizó con la victoria de los sublevados, teniendo como resultado la implantación de la dictadura franquista (1939-1975).

² Sirvan de ejemplo algunos trabajos sobre esta temática analizando el conflicto bélico español en textos escolares de distintas épocas: Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo* (Madrid: UNED, 2008); Juan Carlos Colomer Rubio, «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica», en *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, coords. Pilar Folguera et al. (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015), 5175-5185; Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio, «Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE», *Cabás* 17 (2017): 1-17; Christian Roith, «Representaciones de la Guerra civil española en manuales de Historia del franquismo temprano», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 36 (2017): 321-342; Rafael Valls Montes, *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)* (València: Universitat de València, 2009).

³ Los estudios en el ámbito de la Historia de la Educación entre España e Italia fueron una línea de investigación sugerida en el I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, celebrado en Berlanga de Duero en noviembre de 2011. Asimismo, en España recientemente han aparecido estudios sobre el caso concreto de Italia. Asimismo, véanse los siguientes trabajos: Francisco Morente Valero, «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 24 (2005): 179-204; Juri Meda y Ana Mª Badanelli Rubio, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas* (Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata, 2013); Rubén Domínguez Méndez, «La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 33 (2014): 231-253; Luigiaurelio Pomante y Roberto Sani, «The Gentile reform (1923) and academic strategies of the University of Macerata between national science and development of the local economy», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 259-277; Luca Montecchi, «La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX», *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 81-106; Juri Meda, «'Invisible schools'. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 347-396; María Cristina Morandini, «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408.

de Rivera, este se mostró como un claro admirador del *Duce*, si bien declaró que no era su objetivo crear un Estado fascista al estilo del italiano. Tampoco Mussolini consideró a finales de los años veinte que el fascismo fuera un sistema exportable.⁴ Con el advenimiento de la Segunda República, el dictador italiano adoptó una postura hostil con el sistema democrático español, llegando incluso a intentar acabar con él desde su proclamación.⁵ Tres fueron los grandes intentos de la dictadura fascista para dar fin al régimen democrático de 1931. El primero, en 1932, cuando facilitó armas para el golpe del general Sanjurjo. El segundo, en 1934, dando municiones y armas a los monárquicos, alfonsinos y carlistas, y promoviendo una alianza entre los partidos de la derecha española filofascista, que, si bien en Italia se reunían en torno a un bloque compacto, en España este estaba claramente fragmentado. Y, por último, en 1935, con la financiación de la Falange de José Antonio Primo de Rivera.⁶

Sin embargo, la intervención definitiva y directa del fascismo italiano para terminar con el proyecto de la Segunda República llegó con la Guerra Civil Española. Cuando el bando sublevado se levanta, Franco solicita ayuda a las fuerzas fascistas extranjeras, en especial a la Italia de Mussolini. Como señala Ángel Viñas, Franco «no hizo nada similar con Hitler, quizá porque el Tercer Reich le caía, en aquellos momentos, un tanto lejano y se sentía más cómodo con el vecino latino».⁷

Mussolini, inicialmente, optó por no financiar el golpe pese a sus intentos de acabar con el sistema democrático español unificando a la derecha próxima al fascismo, y a financiar directamente a la Falange de José Antonio.⁸ Las hipótesis sobre esta decisión se decantan por dos vías:

⁴ Stanley George Payne, *Fascism in Spain (1923-1977)* (Madison: University of Wisconsin Press, 1999).

⁵ Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil. Volumen 8* (Barcelona: Crítica – Marcial Pons, 2007).

⁶ Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)* (Valencia: Alfons el Magnànim, 1986); Claudio Venz, «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)», en Francone. *La mirada de Mussolini en la guerra de España*, ed. Gobierno de Aragón (Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2009), 31-40.

⁷ Ángel Viñas, *La República en guerra contra Franco, Hitler, Mussolini y la hostilidad británica* (Barcelona: Crítica, 2012), 104.

⁸ Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República*.

en primer lugar, que en un principio no vio claras las opciones de éxito del bando sublevado, y, en segundo lugar, por el reciente éxito de Italia en Etiopía, no viendo la necesidad de entrar en otro conflicto bélico que pudiera cuestionar las posibilidades militares del fascismo.⁹ No obstante, la decisión definitiva de la participación italiana vendría de la mano de los informes del *Servizio informazioni militare* (Servicio de información militar), que finalmente mostraban la conveniencia y las opciones de éxito de involucrarse en la guerra española. La finalidad inicial de su participación, como apunta Ismael Saz, fue de carácter ideológico e imperialista o de potencia.¹⁰ En este sentido, y como completa Morten Heiberg, si bien la hipótesis de la finalidad es discutida, no parece atrevido afirmar que Mussolini vería en la entonces futurible España de Franco un posible aliado o Estado satélite mediterráneo, incrementando así su influencia en el continente europeo en detrimento del eje franco-británico.¹¹ Todo ello a pocos años del estallido de la Segunda Guerra Mundial.

El mapa de la participación italiana puede trazarse en tres ejes o frentes: la zona sur, donde destacó la rápida y exitosa batalla de Málaga para el ejército italiano, en febrero de 1937; la zona norte, donde tuvo lugar la batalla de Santander y la redención vasca, entre agosto y septiembre del mismo año; y la zona centro, escenario de la derrota fascista en la batalla de Guadalajara —en marzo de 1937— la cruenta batalla del Ebro y las actuaciones en los frentes del Levante y Cataluña. Asimismo, hay que destacar el papel crucial que tuvieron las islas Baleares para la aviación italiana, sirviendo como base militar. Por último, finalizada ya la guerra, los soldados italianos se dirigieron a Nápoles, donde fueron recibidos por el rey Víctor Manuel III y Gian Galeazzo Ciano, entonces ministro de Asuntos Exteriores. La ausencia de Mussolini se debió a la tensa relación que mantenía ya por entonces con el monarca, algo que no sentó bien en las filas de militares que volvieron de una guerra que se había cobrado 3.796 víctimas del ejército italiano.¹²

⁹ Claudio Venza, «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)».

¹⁰ Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República*.

¹¹ Morten Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española* (Barcelona: Crítica, 2003).

¹² Dimas Vaquero Peláez, *Credere, obbedire, combattere. Creer, obedecer, combatir... y morir. Fascistas italianos en la guerra civil española* (Zaragoza: Mira Editores, 2007); Dimas Vaquero Peláez, *Mussolini & España, Franco & Mussolini. Unas relaciones difíciles* (Zaragoza: Comuniter, 2017).

Dado este contexto, la presente investigación se propone conocer cuál fue el grado de internacionalización de este fenómeno en la cultura escolar del fascismo italiano, analizando la presencia de este conflicto y la definición del *otro* o enemigo a batir en los textos escolares de enseñanza elemental o primaria de la dictadura fascista de Benito Mussolini.

LA ALTERIDAD COMBATIDA. LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Las guerras son una cuestión de identidad. Suponen un despliegue militar masivo y la reafirmación de un *yo* o *nosotros*. Pero también reafirma al *otro* en cuanto a un antagonismo excluyente de lo que implica la propia identidad. Como señala el historiador Xosé Manoel Núñez Seixas:

La confrontación entre dos colectivos supone la consagración definitiva de una imagen estereotipada de otro, que se convierte así en la contraimagen necesaria para consolidar una imagen propia del *yo* nacional, ex-novo o bien a partir de los rasgos previamente fijados por el proceso de construcción nacional desarrollado por instituciones, élites intelectuales y movimientos sociales. El *otro* puede ser aquél ya señalado por la narrativa nacional anterior; puede convertirse en un nuevo oponente, o puede ser incardinado en un *continuum* de amenazas exteriores (y, a veces, interiores), cuya sucesión prueba la capacidad de la patria para renovar su existencia mediante el sacrificio de sus hijos. En esa narrativa de la alteridad combatida, los viejos enemigos se convierten en nuevos, y los nuevos en viejos.¹³

De las palabras del autor se infiere que la construcción de la identidad del *otro* puede formar parte de una narrativa nacional ya establecida o surgir espontáneamente por circunstancias coyunturales, e incluso a través de amenazas internas, como es el caso de la Guerra Civil Española. Asimismo, resulta relevante señalar que la transmisión de este relato y de la identidad del *otro* o alteridad, implica la acción de diferentes actores sociales, pero fundamentalmente de la escuela. Por tanto, al transmitir la

¹³ Xosé Manoel Núñez Seixas, «El miedo al extranjero, o el enemigo como invasor (1936-1939)», en *Retóricas del miedo: imágenes de la guerra civil española*, eds. Nancy Berthier y Vicente Sánchez-Biosca (Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2012), 53.

idea de una identidad se proyecta, explícita o implícitamente, la identidad del *otro*.

Dentro de la Guerra Civil, entendida esta como un conflicto bélico de carácter *doméstico*, por ocurrir en el territorio de un solo estado, se produjo la lucha entre dos concepciones o identidades antagónicas en un mismo país. La España que se identificó con el bando sublevado, a las órdenes del general Francisco Franco, se revolvió contra el reformismo social y político de la Segunda República, el comunismo, el socialismo y las democracias occidentales.¹⁴ En términos de Francisco Sevillano, el bando sublevado, partiendo del extrañamiento y de la estigmatización del enemigo, declaró a los rojos como enemigos absolutos.¹⁵

Sin embargo, en esta concepción maniqueísta del conflicto bélico español no debemos caer en el simplismo de concebir estos dos bloques antagónicos como compactos y homogéneos. Como señaló la historiadora hispanista Carolyn Boyd, en el caso del bando franquista, existían múltiples familias en función de las clases sociales, metas e ideologías. Pero tenían un objetivo común: acabar con la España republicana e imponer el denominado nacionalcatolicismo, exaltando la comunión de un patriotismo exacerbado y arraigado en los referentes de los Reyes Católicos y la España imperial, por un lado, y la religión católica por otro.¹⁶

Los textos escolares del franquismo comenzaron su andadura recogiendo un modelo de marcado carácter conservador y castrense ya existente durante el periodo republicano.¹⁷ La política del libro escolar reflejó nueva y explícitamente las diferencias entre Falange e Iglesia, pues la primera buscaba la implantación del texto único, evocando a su antecesor, el dictador Miguel Primo de Rivera, y al referente italiano de Mussolini. En cambio, la Iglesia católica defendió la implantación de una comisión para su revisión, que limitara el contenido pero que le dejara cierto margen de autonomía, respondiendo así también a los intereses

¹⁴ Morten Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo*.

¹⁵ Francisco Sevillano Calero, *La cultura política del «nuevo Estado» franquista. Enemigos, héroes y caídos de España* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2017).

¹⁶ Carolyn P. Boyd, *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares Corredor, 2000).

¹⁷ Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero, «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española», *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146.

editoriales. Los textos, en consecuencia, se impregnaron del ideario nacionalcatólico, excluyendo a la *otra* España y con otra ruptura entre falangistas y católicos. Si bien ambos aludían a la época imperial como un periodo que servía de inspiración, los segundos lo hacían como si se tratara de un modelo político, social y espiritual válido y aplicable en el franquismo.¹⁸

Sin embargo, si bien el discurso del Régimen obviaba el pasado inmediato, no desaprovechó la oportunidad de deslegitimar a la Segunda República, mostrando una versión de este periodo alterada y peyorativa. En concreto, la representación del enemigo reflejó una concepción de los partidarios de la república como fuente de todos los males.¹⁹ Los textos dibujaban un pasado apocalíptico, criticando e insultando duramente al liberalismo, el socialismo y el republicanismo de 1873 y 1931.²⁰ Las críticas fundamentales apuntaban a las luchas partidistas y al anticlericalismo, mientras de la Segunda República se aludía a «la quema de conventos, el desorden, el conflicto social, el separatismo y el “comunismo”». ²¹ Finalmente, del conflicto bélico civil, en esta primera fase se obviaron las razones que habían llevado a la guerra en los manuales escolares.²²

Como se ha mostrado anteriormente, la literatura académica nos permite conocer cuál fue el revisionismo histórico llevado a cabo en los textos escolares por el franquismo en los años de la Guerra Civil Española e inmediatamente posteriores. El presente trabajo pretende conocer cuál fue la visión que dio la Italia fascista de la identidad del enemigo o *alteridad combatida*, en términos de Núñez Seixas, en el contexto de la Guerra Civil Española o *Guerra di Spagna*. La elección de este Régimen no es casual, pues como se ha señalado anteriormente, Franco

¹⁸ Carolyn P. Boyd, *Historia patria*.

¹⁹ Marcos Marina Carranza, «¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto», en *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coords. José Manuel Aldea Celada *et al.* (Salamanca: Hergar Ediciones, 2012), 715.

²⁰ Entre 1873 y 1874 tuvo lugar en España la Primera República, un periodo breve pero políticamente inestable. Fue proclamada tras la abdicación del rey Amadeo I de Saboya (1871-1873), y finalizó con la restitución de la monarquía borbónica bajo el reinado de Alfonso XII (1874-1885), hijo de Isabel II (1833-1868).

²¹ Carolyn P. Boyd, *Historia patria*, 219.

²² Carolyn P. Boyd, *Historia patria*, 219.

recurrió a su homólogo italiano con especial interés. Y es que Mussolini terminaría convirtiéndose en el mayor baluarte de la ayuda internacional del bando sublevado. En este sentido, como apunta Álvaro Lozano, la dictadura del *Duce* fue el principal aliado del bando sublevado, haciendo un esfuerzo superior al de Hitler, prácticamente desde la proclamación de la Segunda República.²³

Todo ello incrementa el interés por saber cuál fue la representación y concepción que la educación italiana plasmó en sus textos escolares sobre la Guerra Civil Española, la intervención italiana en la misma y el enemigo común. Especialmente el caso de este último —y el que aquí nos concierne—, el cual se utilizó como una oportunidad de generar el rechazo en las nuevas generaciones instruidas en la escuela del fascismo italiano, pero también como una herramienta para la construcción y reafirmación de la propia identidad nacional.

METODOLOGÍA

La presente investigación sigue una metodología histórico-educativa, utilizando como fuentes primarias los libros de texto de la enseñanza elemental o primaria de la Italia fascista entre los años 1936 y 1943, desde el comienzo de la Guerra Civil a la caída de Benito Mussolini como presidente del consejo de ministros.

Como señaló Manuel de Puelles, «el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional».²⁴ En este sentido, el manual escolar se erige como una fuente crucial para la prescripción del currículo nacional y su estudio, ya que como indicó Alain Choppin, «más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura».²⁵ Además, los textos

²³ Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil*; Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2012).

²⁴ Manuel de Puelles Benítez, *Política, legislación y educación* (Madrid: UNED, 2017), 47-48.

²⁵ Alain Choppin, «Pasado y presente de los manuales escolares», *Educación y pedagogía* 13, no. 29-30 (2001): 210.

escolares también son depositarios de emociones y sentimientos,²⁶ sobre todo cuando se trata de periodos históricos o contenidos tan convulsos y trágicos como el aquí referido.

Por tanto, el presente estudio parte del análisis del trasfondo ideológico y cultural del fascismo en Italia. La principal técnica desarrollada para el estudio de los textos escolares es el análisis de contenido. Basado en la creación de un sistema de categorías, se toman como referencia las experiencias de trabajos realizados con manuales de materias y/o periodos similares, como los llevados a cabo por Emilio Castillejo Cambra, Joaquín García Puchol y Teresa Rabazas Romero en España y Anna Ascenzi, Dorena Caroli o Roberto Sani en Italia.²⁷ De forma complementaria se contempla el análisis de las ilustraciones de los textos escolares y su diálogo con el texto.

Para ello, se ha dispuesto de una categoría de análisis —o hilo conductor— centrado en la representación del enemigo, tanto a nivel textual como gráfico, de todos los textos redactados por la editorial nacional italiana la *Libreria dello Stato*. Este criterio responde a la política del texto único implantada en la dictadura de Mussolini desde el curso 1930-1931,²⁸ cuando se acaba con la diversidad de manuales escolares, teniendo como finalidad el imponer un único ejemplar en cada año de la etapa elemental, la cual estaba compuesta por cinco cursos entre los seis y

²⁶ Kira Mahamud Angulo y Ana M^a Badanelli Rubio, «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística», *História da Educação* 20, no.50 (2016): 29-48; Ana M^a Badanelli Rubio y Kira Mahamud Angulo, «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160.

²⁷ Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica*; Joaquín García Puchol, *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993); Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)* (Madrid: UNED, 2001); Anna Ascenzi y Roberto Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1930)* (Milán: Vita e Pensiero, 2005); Dorena Caroli, «L'insegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 321-352; Roberto Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018).

²⁸ Anna Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009), 239.

once años. Estos ejemplares compilaban en su interior contenidos de diversas materias, convenientemente divididas dentro de estos.

En esta línea, y como señala la profesora Anna Ascenzi, el año 1934 supondría asimismo en la política del libro de texto italiano un cambio paradigmático. A partir de este momento, sobre todo en la materia de historia, en el régimen de Mussolini «la formación ideológica de las nuevas generaciones en el ámbito de la identidad nacional y del sentimiento patriótico convergían en la construcción integral del fascista, introduciendo una identificación entre la pertenencia nacional y la adhesión a los principios del régimen».²⁹ Resulta conveniente señalar que este replanteamiento en la política educativa del régimen italiano encaja con el planteamiento expuesto por Eden McLean, quien en el contexto de estos años expone el interés de la dictadura italiana por conformar una identidad nacional italiana a través de otro giro en su planteamiento identitario, pasando de la evocación al pasado imperial romano a exaltar su inmortalidad.³⁰ Este hecho redundará en los textos escolares, buscando una identidad que en algunos casos traspase las fronteras nacionales de la Italia fascista, y que asimismo redefina la demarcación espaciotemporal del *otro*. Y lo hará también en lo referente a la Guerra Civil Española.

Los currículos de 1934, promulgados por el ministro de instrucción pública Francesco Ercole, dan una idea de la importancia que dio el régimen fascista a la escuela para promulgar su ideario. En este sentido, el más explícito es el de historia. En el de la tercera clase elemental debían estudiarse a los héroes de la historia de Italia, desde 1848 hasta la fecha, así como lecturas de proclamas, cartas y recuerdos de los principales líderes y mártires nacionales. En el quinto curso, también dedicado a la historia contemporánea, aparece explícitamente la historia del Resurgimiento, desde la Gran Guerra hasta la revolución fascista, a través de lecturas sobre las figuras y episodios más gloriosos de acción colectiva e individual, así como las grandes obras públicas del fascismo y las fuerzas armadas. Algo parecido ocurre en la materia de Geografía. En ella, en la cuarta clase se explicitan que el alumnado deberá aprender la geografía física y política nacional, donde aparecen aspectos etnográficos,

²⁹ Anna Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza*, 241.

³⁰ Eden K. McLean, *Mussolini's Children: Race and Elementary Education in Fascist Italy* (Lincoln-Londres: Nebraska University Press, 2018).

artísticos y culturales, así como el estudio de las colonias italianas. Especial interés merece el temario dedicado a la quinta y última clase de la enseñanza elemental, donde se hace referencia a la geografía europea, y se dedica un apartado a los italianos en el extranjero.³¹ Sin embargo, en los currículum de lectura no aparece explicitado que los tipos de texto que debiera leer el alumnado tuviera una temática determinada,³² si bien como se comprobará posteriormente, sí serán un vehículo para la transmisión de los principios del fascismo.

Por tanto, para realizar el análisis del conflicto bélico español, la visión del enemigo y de la intervención italiana se han seleccionado los textos de las materias de lecturas, historia, geografía y enseñanzas patrióticas,³³ por ser aquellas en las cuales el contenido político tenía mayor cabida o presencia, como se ha podido observar en los currículos. Los ejemplares fueron consultados en el *Centro di ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* – Museo di Storia della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» de la Università degli Studi di Macerata (Italia), entre los años 2018 y 2019, constando de una muestra inicial de veintisiete textos escolares entre los años seleccionados.

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LOS TEXTOS ESCOLARES ITALIANOS DE LA ESCUELA ELEMENTAL

De acuerdo con los textos escolares seleccionados, la aparición de la Guerra Civil en los manuales italianos data del año 1938, y la última aparición se da en el año 1942. Ambas fechas resultan significativas. La primera, porque si bien la Guerra Civil dio comienzo en el año 1936 y la intervención italiana comenzó en ese mismo año,³⁴ el hecho de que en menos de dos años se editen manuales escolares que incluyan este acontecimiento explica la importancia que dio el gobierno italiano a promocionar su ayuda al bando aliado de Franco con la finalidad de *salvar* a

³¹ Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)* (Florencia: La Nuova Italia, 1990).

³² Enzo Catarsi, *Storia dei programmi*.

³³ En el caso de las enseñanzas patrióticas se consulta el texto *Il primo e secondo libro del fascista*, editado por el Partido Nacional Fascista italiano. En los programas de la escuela elemental no aparece en sí mismo un apartado dedicado a esta materia.

³⁴ Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano...*

España del caos, aun cuando la contienda no había llegado a su fin. Fue por tanto en este punto cuando se dio mayor presencia de la ayuda del *Duce* a su aliado español en los textos escolares. Por otro lado, Mussolini dejó de ser presidente del consejo de ministros de Italia en 1943, momento en el que Italia, y el Eje, se encontraban en una situación de debilidad, a la cual se añadió el comienzo de la invasión británica y estadounidense.³⁵

El primer caso, como se ha señalado, data del año 1938 en un texto de lecturas. Se trata del libro *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali* («El arado y la espada. Lecturas para la tercera clase elemental de los centros rurales»), y fue escrito por Alfredo Petrucci. Considerado como uno de los principales poetas y autores de textos escolares del fascismo italiano, Petrucci contó con una prolífica literatura escolar donde destacan obras como *L'italiano nuovo* («El italiano nuevo») o la aquí analizada.³⁶ En esta, se incluye un apartado dedicado a los cuentos para dormir, *I racconti della sera* («Los cuentos de la noche»), donde uno de ellos, titulado *Le campane di Malaga* («Las campanas de Málaga»), narra la historia de un joven soldado italiano, Stefano Berta, establecido en la ciudad andaluza desde hace doce años, y donde conoció a su esposa, también italiana, con la que tuvo un hijo, Dreuccio. Rápidamente la historia se inserta en el marco de la Guerra Civil, con un arranque verdaderamente trágico para los lectores: la madre de Dreuccio había sido asesinada por los militares *rojos* al poco de comenzar la guerra mientras rezaba en una iglesia, como se puede observar en el siguiente fragmento de la historia:

Pero entonces estalló la guerra civil; [...] [Stefano Berta] se había alistado en las filas nacionales, y su madre [de Dreuccio], sorprendida por los milicianos rojos mientras estaba en la iglesia rezando con otras mujeres, fue asesinada brutalmente. A Dreuccio le pareció que estaba solo en el mundo: su padre no daba noticias y su abuela, aplastada por el dolor, estaba ausente. Se dedicó a trabajar en la tienda, y todos los italianos que la frecuentaban lo

³⁵ Philip Morgan, *The fall of Mussolini: Italy, the italians, and the Second World War* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

³⁶ Edoardo Brandani, Giorgio DiGenova y Massimo Duranti, «*Luomo della Provvidenza*». *Iconografia del Duce (1923-1945)* (Bologna: Edizioni Bora, 1997), 34; Eden McLean, *Mussolini's Children...*

amaban. Pero hubo dos hombres que cuando vinieron a pedir a tomar un café [...] lo miraban de reojo. Después se sentaron en una mesa con aire de superioridad y se quedaron para observar quiénes entraban y quiénes salían.³⁷

La historia, una vez muerta la madre, se focaliza en otro personaje femenino: la abuela. Aquellos hombres que frecuentaban la tienda de Dreuccio aparecen nuevamente en la historia y ponen en peligro la vida de la *nonna*, acompañándolo de imágenes que contribuían a profundizar en el miedo a los milicianos republicanos. Como se puede observar en la ilustración (imagen 1), el joven italiano se interpone para defender a su abuela, lo cual le pone en peligro. En la imagen se puede observar cómo eran hombres de gran constitución. Uno de ellos bebía y animaba al otro, que, colocado frente al joven italiano, se disponía a propinarle un golpe con una escopeta. Esta ilustración resulta destacable por la crueldad, victimización, y sobre todo, por la desproporción física de los varones respecto al niño.



Imagen 1. Ilustración del cuento *Le campane di Malaga*.³⁸

³⁷ Traducido de: Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», en *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali*, ed. Alfredo Petrucci (Roma: La Libreria dello Stato, 1938), 196-200.

³⁸ Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», 199.

Durante la disputa, los *rojos* intentaron humillar a Dreuccio cuando supieron que era italiano, obligándole a decir *abajo Italia*. Sin embargo, el joven se rebeló diciendo justo lo contrario, lo que aumentó el enfado de los milicianos:

—Y bien, grita con nosotros: ¡Abajo Italia!

—¡Viva Italia! —gritó Dreuccio con todo su aliento, mientras en la radio continuaba sonando:

Por el *Duce*, por el Imperio.³⁹

Finalmente, los hombres salieron de allí, porque justo en aquel instante sonaron las campanas de la ciudad. En ese preciso momento, Málaga había quedado bajo el control del bando sublevado gracias a la intervención italiana.

El fragmento de la historia da cuenta de la dureza proyectada a las nuevas generaciones de niños y niñas instruidas en el fascismo italiano sobre lo ocurrido en España, utilizando la figura de un niño con el que empatizar y del miedo por la muerte de seres queridos, sobre todo en el caso de la madre. Asimismo, la aparición del personaje de la abuela potenciaba la carga emocional, impactando así a los pequeños lectores italianos. En definitiva, la concepción de la madre y la abuela, como personas bondadosas, vulnerables, y ante todo religiosas, añadido a la situación de riesgo propia de un conflicto bélico, contribuyen a generar una concepción de quien pone en peligro su integridad —en este caso el bando republicano—, demonizándolo.

Los libros de lectura fueron un espacio de propaganda ideal para el régimen fascista de Mussolini. La Guerra Civil Española vuelve a aparecer, nuevamente, en el texto de *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani* («Lecturas para la quinta clase elemental de los centros urbanos»), escrito por Piero Bargellini en 1942. Bargellini fue una de las principales figuras en la literatura italiana durante el fascismo. Dentro de sus muchos perfiles destaca el plano educativo. El florentino fue maestro de enseñanza primaria desde 1920, de enseñanza intermedia entre 1929 y 1931, director entre 1931 y 1936 y finalmente inspector

³⁹ Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», 199.

entre 1937 y 1948. Fue un admirador de Mussolini, al que dedicó enérgicos halagos en su obra *Retrato virile* («Retrato viril»), en una clara exaltación de la masculinidad con un claro conocimiento de los recursos literarios. Sobre su adhesión al régimen fascista, escribió sendas publicaciones mostrándose contrario al liberalismo europeo y al comunismo ruso. Sus principales aportaciones en prensa tuvieron lugar en revistas como *Critica fascista* o *Primato*. Precisamente, dentro del ámbito de las publicaciones participaría activamente en *Il Frontespizio*, de corte eminentemente católico, y donde Bargellini profesó un férreo antilaicísimo.⁴⁰

En este manual escolar aparecen varios relatos vinculados a la *Guerra di Spagna*. El primero de ellos lleva por título *Logroño*, donde describe y reflexiona sobre la crudeza con la que tiene lugar una Guerra Civil, la peor de las posibles para el autor:

Entre todas las guerras, la civil es la más triste, la más amarga, la más atroz. Se divide y se arma uno contra el otro, los hombres de la misma nación, los ciudadanos de la misma ciudad, a menudo incluso la guerra interna.

De hecho, en la guerra de 1938 [*sic*], los propios españoles fueron los que destruyeron las ciudades españolas. Con las mismas manos destruyeron en la guerra lo que habían construido en paz. Los hijos de la blasfemia demolieron las hermosas iglesias erigidas por su padre creyente. El Pueblo arrojó los palacios de la nobleza, sin pensar que borró los signos de la civilización española y el arte en la tierra de España.⁴¹

En esta ocasión, el enemigo aparece como un blasfemo que atenta contra las iglesias, los edificios sagrados que a ojos del autor no deberían

⁴⁰ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Dizionario biografico degli italiani*. Volume 34 (Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1980); Jorge Dagnino, *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43* (Londres: Palgrave Macmillan, 2017); Francesco Leoni, «El disenso católico en Italia durante el fascismo», *Revista de Estudios Políticos* 35 (1983), 235-255; Eden K. McLean, *Mussolini's Children...; Barbara Spackman, Fascist Virilities. Rhetoric, Ideology, and Social Fantasy in Italy*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008).

⁴¹ Traducido de: Piero Bargellini, «Logroño», en *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani*, ed. Piero Bargellini (Roma: La Libreria dello Stato, 1942), 118. Asimismo, resulta destacable que se hable erróneamente de la guerra de 1938, fecha que además coincide con la primera aparición del conflicto bélico en los textos italianos del fascismo.

ultrajarse, así como los edificios de la aristocracia, vinculándolo a la idea del valor patrimonial. A lo largo de la historia, dividida en los capítulos titulados *I legionari italiani* («Los legionarios italianos»), *Le feste natalizie* («Las vacaciones de Navidad»), *La Befana* («La Epifanía») e *Il suono della tromba* («El sonido de la trompeta»), la visión del otro no resulta explícita, si bien se realizan descripciones de la situación en que ha quedado la ciudad de Logroño, resaltando la implicación del ejército italiano y el apego que la ciudad y sus gentes tuvieron a la división enviada por Mussolini. Se refleja una realidad devastadora, con dificultades para la alimentación y la pobreza generalizada, aunque siempre desde el protagonismo de la intervención italiana.

La finalización de la Guerra Civil se plasmó ampliamente en los textos escolares italianos. El encargado de su redacción fue Luigi Rinaldi, quien redactó el capítulo *La guerra di Spagna è terminata* en *Il libro della quinta classe elementare. Letture* («La guerra de España ha terminado» y «El libro de la quinta clase elemental. Lecturas», respectivamente), editado en los años 1939 y 1941, inmediatamente después de la finalización del conflicto bélico. Rinaldi fue otro de los autores más destacados en la literatura escolar del régimen fascista. Sus libros, pertenecientes a materias como la historia y las lecturas, destacaron por mensajes de marcado carácter ideológico y afín al *Duce*, una figura alabada a lo largo de sus textos.⁴²

Quizá este texto, en el plano de las lecturas, sea el que mejor explicita la visión que se reflejó en los libros de texto sobre el enemigo común de Franco y Mussolini en España: el comunismo de Rusia.

A lo largo del texto son varias las referencias que aluden de forma directa a este *otro*:

El 28 de marzo de 1939 (Año XVII), doscientos mil soldados, pertenecientes a todos los cuerpos del ejército nacional y a las divisiones legionarias *Littorio* y *Frecce Nere*, entraron victoriosamente en Madrid, después de haber luchado de manera amarga y valerosa durante aproximadamente dos años y medio contra los comunistas pagados e incitados por Moscú. [...]

⁴² Mariella Collin, «Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)», *Histoire de l'Éducation* 127 (2010): 57-94.

Rusia había incitado España con el fin de llevarla al nefasto bolchevismo, negador de la Fe, al odio hacia la sana energía, enemigo del orden y contrario a todos los pueblos rectos de gobiernos civiles. Depositado el odio en el corazón de innumerables desgraciados pertenecientes a las ínfimas clases de Francia, Inglaterra, Rusia y España, les había armado y mandado a combatir por el triunfo de la bandera roja.⁴³

El enemigo estaba claramente definido como sujeto político, ideológico e incluso religioso. Queda descrito como un mal propagado en Occidente, en los principales países donde el fascismo no había triunfado —y donde tampoco lo había hecho con claridad el comunismo, a excepción de Rusia—. En cualquier caso, en el contexto español, Italia no había permitido que el comunismo ni las democracias europeas occidentales cruzaran los Pirineos.

A este respecto, se intercalan las intervenciones que el *Duce* tuvo sobre la intervención en España y su lucha anticomunista:

Los bolcheviques habían declarado pomposamente: «España será la tumba del fascismo». Mussolini, en su discurso de Génova, respondió: «Es infinitamente más probable que España sea la tumba del comunismo». Como siempre, Él tenía razón.⁴⁴

Resulta destacable la incorporación en los textos escolares de fragmentos de los discursos del dictador, con una proyección de este como si se tratara de un dios o emperador. Por último, el texto finaliza con un giro narrativo, dirigiéndose directamente a los niños y niñas que leyeron aquellas páginas, advirtiéndoles sobre la contundencia del régimen italiano:

No es posible narraros a vosotros, niños y niñas de Italia, la infamia e ignominia de la cual los bolcheviques quedaron manchados durante la guerra civil española. Robaron, saquearon, destruyeron, quemaron y mataron sin piedad, sin tener en cuenta ni siquiera a las iglesias. Pero finalmente se erradicaron las

⁴³ Traducido de: Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», en *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, ed. Luigi Rinaldi (Roma: La Libreria dello Stato, 1939), 156.

⁴⁴ Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 157.

fuerzas oscuras de la tiranía y se escuchó a uno de los cabecillas bolcheviques más crueles, el general Miaja, exclamando: «¡Todo está terminado!».

Los enemigos de Italia y del fascismo terminaron fatalmente.⁴⁵

En definitiva, el texto de Rinaldi supone el ejemplo más clarificador del discurso construido en Italia sobre la visión del enemigo político en la guerra de España. Cabe destacar que la narración de este capítulo fue acompañada de una ilustración que evidenciaba parte de la simbología del que posteriormente adoptaría el Régimen franquista, la cual aparece acompañada con *il fascio* y unos banderines con la enseña italiana (imagen 2).

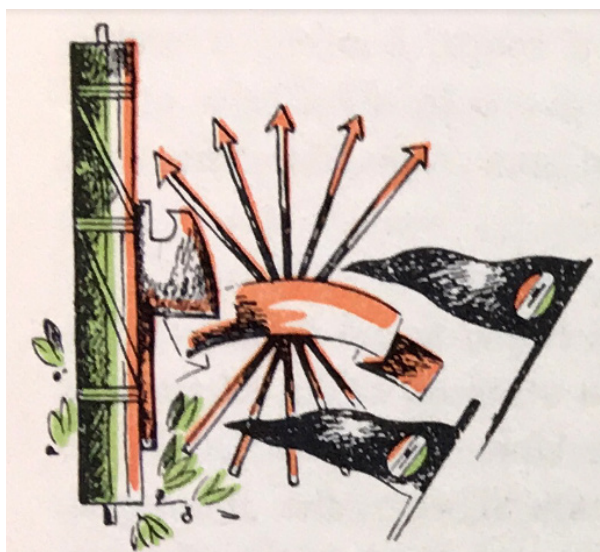


Imagen 2. Ilustración de la lectura *La guerra di Spagna è terminata*.⁴⁶

Por otro lado, encontramos los textos de historia y geografía. En las ediciones de 1940 y 1941, los textos de ambas asignaturas, respectivamente, recogen las hazañas de los italianos en la guerra española. En el caso de historia, el capítulo dedicado a esta materia del libro *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica* («El libro de la tercera clase elemental. Religión, Gramática, Historia,

⁴⁵ Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 157.

⁴⁶ Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 156.

Geografía, Aritmética»), fue redactado por Ezio Bonomi, un autor prolífico en la literatura escolar del fascismo. Encargado fundamentalmente del apartado de lecturas, destacó por esta obra y por el libro *Celebrazioni patriottiche fasciste religiose* («Celebraciones patrióticas fascistas religiosas»), las cuales contenían mensajes de un explícito apoyo al régimen de Mussolini. Tras la Segunda Guerra Mundial, como apunta Piergovani Genovesi, en el *Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* («Elenco de libros de texto para la escuela elemental») de 1945, su estrecha y explícita vinculación con el fascismo a través de sus obras escolares hizo que junto al nombre de Ezio Bonomi apareciera una anotación que remarcaba las reservas sobre él.⁴⁷

En este libro de la tercera clase elemental, se incluye un apartado titulado *I legionari italiani e la Guerra di Spagna* («Los legionarios italianos y la Guerra de España»), que recoge la finalización del conflicto y la aportación de la Italia fascista a su consecución, y donde nuevamente se vuelve a recoger la idea del comunismo como enemigo común:

Tan pronto como terminó la guerra por la conquista del Imperio, se abrió un nuevo campo de batalla para los valientes legionarios italianos.

España estaba comprometida en una heroica guerra de independencia contra la intrusión comunista. Voluntarios italianos se apresuraron en el auto de los maravillosos soldados del Generalísimo Franco: y en la tierra y en el cielo de España se reafirmaron las brillantes virtudes de los guerreros del pueblo italiano.

Málaga, Guadalajara, Santander, Bilbao, Tortosa, Barcelona y Madrid fueron las etapas de la guerra victoriosa, consagradas por la sangre de mil y un héroes españoles e italianos.

La tierra comunista en España seguirá siendo una página de vergüenza en la historia de la vieja Europa.⁴⁸

⁴⁷ Piergovani Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, (Milano: FrancoAngeli, 2009).

⁴⁸ Traducido de: Ezio Bonomi, «I legionari italiani e la guerra di Spagna», en *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica*, ed. Ezio Bonomi (Roma: La Libreria dello Stato, 1940), 125-126.

La retórica victoriosa del régimen italiano se mezcló con la humillación hacia el bando republicano, cuyo espacio tilda como uno de los más humillantes de la historia del continente europeo.

En cuanto a la geografía, en 1941 se publicó una nueva edición de *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze* («El libro de la quinta clase elemental. Aritmética, Geografía, Ciencias»), a cargo de Carmelo Cottone, un maestro, director e inspector escolar sardo. En 1938 se dirige a Roma, entrando en 1942 a la Dirección General de Educación Primaria, bajo el ministerio de Giuseppe Bottai.⁴⁹ En el apartado de geografía de este manual, el autor hace un repaso por los principales países de Europa. En el caso de España se incluye una breve reseña histórica sobre la Guerra Civil, donde se afirma:

Recientemente, con la ayuda de los legionarios italianos, España se ha liberado del desorden, para volver a la civilización católica y latina.

Indudablemente, la guerra civil ha dejado trágicas ruinas, tanto por la enorme cantidad de víctimas como por la destrucción de la guerra.

El Caudillo ha enumerado más de 70 mil asesinatos solo en Madrid, 20 mil en Valencia, 54 mil en Barcelona. No menos de un millón son las víctimas españolas de la guerra. Devastó las ciudades más pobladas, incendió cientos de aldeas, abandonó y destruyó miles de hogares, las fuentes de riqueza empobrecidas.

España tendrá que superar enormes dificultades para la redención. Las ruinas que dejó la guerra son enormes y se necesitará un gran esfuerzo para repararlas. La reconstrucción de España requiere voluntad deliberada y energía incansable.

Debemos tener fe en la resurrección de España. Un pueblo que, después de siglos de decadencia y abandono, socavó durante más de cinco años en todos sus núcleos vitales. Sin embargo, encuentra la fuerza para levantarse en armas, apresurarse a ofrecerse voluntariamente bajo las banderas de Franco y, aunque con la

⁴⁹ Renato Andreolo et al., *Educazione moderna e scuola di base. Studi in onore di Carmelo Cottone* (Brescia: La Scuola, 1973); Piergiovani Genovesi, *Il manuale di storia in Italia...*

ayuda de naciones amigas, lidera una guerra sangrienta y victoriosa durante tres años, siendo digno de vivir y ganar en la carrera de naciones civilizadas.⁵⁰

A través del fragmento de Cottone se hace un balance cuantitativo de las bajas producidas en la guerra y del devastador resultado de la misma para la recuperación de todos los pueblos y ciudades españolas, siempre desde la visión del bando sublevado. En la lectura sobrevuela el desorden y el caos originados por los republicanos, y se enfatiza en la cuestión étnica de la civilización, nuevamente católica, pero también latina. Este punto de encuentro enlaza con la idea de Mussolini de hacer resurgir un imperio mediterráneo en el que España y el régimen de Franco sería un aliado indispensable pese al complicado futuro que esperó al *Duce* pocos años después.⁵¹

Finalmente, se encuentra el texto *bíblico* del fascismo italiano: *Il primo e secondo libro del fascista* («El primer y segundo libro del fascista»), editado por el Partido Nacional Fascista de Italia. En él se declaran los principios del partido y del fascismo, las reseñas a los principales personajes afines al régimen, y, por último, un breve calendario con los hitos más relevantes. En el periodo comprendido por la Guerra Civil Española se recogen dos hechos significativos para los fascistas italianos:

1936-38. Los Camisas Negras italianos acuden a España a combatir contra el bolchevismo y reafirman fúlgidamente la tradición militar italiana, cubriéndose de gloria en las batallas de Málaga, Santander, Bilbao, Tortosa, Albentosa, Barracas.

[...]

13 de febrero de 1941 (Año XIX)

Encuentro entre el Duce y el Caudillo en Bordighera.⁵²

⁵⁰ Traducido de: Carmelo Cottone, «Spagna», en *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, ed. Carmelo Cottone (Roma: La Libreria dello Stato, 1941), 162.

⁵¹ Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano*.

⁵² Traducido de: Partito Nazionale Fascista, *Il primo e secondo libro del fascista* (Roma: Partito Nazionale Fascista, 1942), 12, 14.

Para el partido oficial del régimen fascista, el conflicto español y la posterior reunión entre ambos dictadores fueron acontecimientos reseñables en la adaptación de su diario a las escuelas.

En resumen, podemos afirmar que la Guerra Civil Española contó con una nutrida representación en los textos escolares del Régimen fascista italiano en las materias aquí analizadas. En ellos hubo un claro enemigo político, Rusia, si bien en el contexto aquí abarcado los textos de lectura se han mostrado más partidarios de reflejar la definición de un enemigo social. Estos eran hombres —pues fundamentalmente aparecen representados como militares— insensibles, profundamente anticatólicos, y, por ende, carentes de fe. Hombres despreciables y sin sensibilidad, por su actitud contra los personajes entonces más vulnerables: las mujeres y los niños. Hombres que ocasionaron el desorden y el caos que condujeron a España a la desgracia.

La caída del fascismo en Italia trajo consigo un profundo replanteamiento del contenido de los textos escolares, acompañado de una política revisionista con el pasado inmediato de la historia nacional, la cual no podía continuar haciendo apología de la ideología fascista, ni de los conflictos bélicos recientes en los que Italia había tomado parte como defensora de aquellos ideales. La *Guerra di Spagna* desapareció de forma radical de los textos, bien por un cambio curricular en la edición de los nuevos textos, o por omisión. La Italia posterior al Régimen de Mussolini se encontró en una grave y delicada situación económica que diezmó las posibilidades de las familias. Ante la imposibilidad de poder adquirir nuevos textos escolares para sus hijos e hijas, la realidad terminó imponiéndose y se continuaron utilizando libros editados durante la época de Mussolini, si bien capítulos como los referidos al conflicto español fueron arrancados literalmente de sus páginas. Los índices de estos textos quedaron como testigos de títulos como *Frecce Nere* (Camisas negras), *La corona di Albania a Vittorio Emanuele III* (La corona de Albania a Victor Manuel III), *Italia romana e fascista* (Italia romana y fascista) o *La guerra civile di Spagna è terminata* (La guerra civil de España ha terminado), que fueron los últimos vestigios del fascismo en los libros de texto de las nuevas generaciones de italianos e italianas instruidas ya al albor de una época marcada por la necesidad del pacifismo y de la construcción de la memoria histórica.

CONCLUSIONES

Los textos escolares contribuyen a la construcción de una identidad nacional propia, pero también ayudan a dibujar la identidad del enemigo. Como han mostrado los textos aquí utilizados, la identidad del otro puede no resultar tan explícita o evidente aparentemente, pero en cualquier caso sigue una línea que permite obtener una visión panorámica de todo aquello que generó rechazo y contra lo que se luchó en la Guerra Civil Española desde el bando sublevado. Los textos escolares de la última época del fascismo italiano coincidieron con la idea del enemigo que también proyectaron los textos escolares españoles de la época, en clara sintonía entre el discurso fascista y el franquista. El enemigo era *rojo*, *comunista*, *bolchevique*, y vinculado a Rusia. Asimismo, aparecía representado de forma generalizada como varón, pues estaba asociado al ejército. Este acababa con la vida de mujeres y niños, generalmente italianos, acercando así la realidad a los lectores del país transalpino, y haciendo hincapié en la crudeza e injusticia de los crímenes cometidos por el bando republicano en la contienda civil.

Dentro de los textos, los que han mostrado una mayor representación de este conflicto han sido los de lecturas. Este hecho puede deberse, en parte, a la posibilidad que ofrecen estas para la creación de relatos e historias ficticias ambientadas en contextos históricos reales. Sin embargo, el contenido de estos textos muestra hechos sobrecogedores a los niños y niñas de la escuela elemental italiana, generando un sentimiento de miedo y demonizando a un bando del conflicto y, por ende, al proyecto político que representa.

En definitiva, tanto la identidad como la alteridad se han mostrado como conceptos transnacionales, capaces de cruzar fronteras e internacionalizarse. En este caso, la concepción y representación del enemigo en el caso italiano se corresponde con la idea del *otro* impregnada por el bando sublevado o franquista. Franco y Mussolini proyectaron así en sus textos una visión del enemigo, si bien el dictador italiano centró el relato bélico directamente contra personajes italianos, para así causar una mayor impresión y rechazo entre las nuevas generaciones educadas en los últimos años del fascismo.

Nota sobre el autor

CARLOS SANZ SIMÓN es graduado en Pedagogía (2015) y Máster en Investigación en Educación (2016) por la Universidad Complutense de Madrid. En esta institución actualmente cursa los estudios de Doctorado en Educación como contratado predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos. Forma parte del grupo de investigación consolidado *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades* (CLAVES, UCM) y pertenece al consejo editorial de la revista *Cabás*. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la construcción de la identidad nacional en las escuelas primarias de España e Italia entre los años treinta y cincuenta del siglo XX. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del nacionalismo en la escuela, la simbología patriótica, los textos escolares y las memorias de prácticas.

REFERENCIAS

- Andreolo, Renato *et al.* *Educazione moderna e scuola di base. Studi in onore di Carmelo Cottone*. Brescia: La Scuola, 1973.
- Ascenzi, Anna. *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009.
- Ascenzi, Anna y Roberto Sani. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1930)*. Milán: Vita e Pensiero, 2005.
- Badanelli Rubio, Ana M^a y Kira Mahamud Angulo. «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)». *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.14366>
- Bargellini, Piero (Ed.). *Lettture per la quinta classe elementare dei centri urbani*. Roma: La Libreria dello Stato, 1942.
- Bel Martínez, Juan Carlos y Juan Carlos Colomer Rubio. «Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE». *Cabás* 17 (2017): 1-17.
- Bonomi, Ezio. «I legionari italiani e la guerra di Spagna». En *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica*, editado por Ezio Bonomi, 125-126. Roma: La Libreria dello Stato, 1940.

- Boyd, Carolyn P. *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor, 2000.
- Brandani, Edoardo, Giorgio DiGenova y Massimo Duranti. "L'uomo della Provvidenza". *Iconografia del Duce (1923-1945)*. Bolonia: Edizioni Bora, 1997.
- Caroli, Dorena. «Linsegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto». *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 321-352. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.13821>
- Casanova Ruiz, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Crítica – Marcial Pons, 2007.
- Castillejo Cambra, Emilio. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED, 2008.
- Catarsi, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Florencia: La Nuova Italia, 1990.
- Choppin, Alain. «Pasado y presente de los manuales escolares». *Educación y pedagogía* 13, no. 29-30 (2001): 209-229.
- Collin, Mariella. «Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)». *Histoire de l'Éducation* 127 (2010): 57-94.
- Colomer Rubio, Juan Carlos. «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica». En *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, coordinado por Pilar Folguera et al., 5175-5185. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015.
- Cottone, Carmelo. «Spagna». En *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, editado por Carmelo Cottone, 159-164. Roma: La Libreria dello Stato, 1941.
- Dagnino, Jorge. *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.
- Domínguez Méndez, Rubén. «La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 33 (2014): 231-253.
- García Puchol, Joaquín. *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.
- Genovesi, Piergiovani. *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: FrancoAngeli, 2009.
- Heiberg, Morten. *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española*. Barcelona: Crítica, 2003.
- Istituto della Enciclopedia Italiana. *Dizionario biografico degli italiani. Volume 34*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1980.
- Leoni, Francesco. «El disenso católico en Italia durante el fascismo». *Revista de Estudios Políticos* 35 (1983): 235-255.

- Lozano, Álvaro. *Mussolini y el fascismo italiano*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2012.
- Mahamud Angulo, Kira y Ana M^a Badanelli Rubio. «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística». *História da Educação* 20, no. 50, (2016): 29-48. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62455>
- Marina Carranza, Marcos. «¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto». En *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coordinado por José Manuel Aldea Celada et al., 713-731. Salamanca: Hergar Ediciones, 2012.
- McLean, Eden K. *Mussolini's Children. Race and Elementary Education in Fascist Italy*. Lincoln-Londres: Nebraska University Press, 2018.
- Meda, Juri y Ana M^a Badanelli Rubio. *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata, 2013.
- Meda, Juri. «'Invisible schools'. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 347-396. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19204>
- Montecchi, Luca. «La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX». *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 81-106. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18747>
- Morandini, María Cristina. «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.23365>
- Morente Valero, Francisco. «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 24 (2005): 179-204.
- Morgan, Philip. *The fall of Mussolini: Italy, the italians, and the Second World War*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. «El miedo al extranjero, o el enemigo como invasor (1936-1939)». En *Retóricas del miedo: imágenes de la guerra civil española*, editado por Nancy Berthier y Vicente Sánchez-Biosca, 53-70. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2012.
- Partito Nazionale Fascista. *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: Partito Nazionale Fascista, 1942.
- Payne, Stanley George. *Fascism in Spain, 1923-1977*. Madison: University of Wisconsin Press, 1999.
- Petrucchi, Alfredo. *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali*. Roma: La Libreria dello Stato, 1938.

- Pomante, Luigiaurelio y Roberto Sani. «The Gentile reform (1923) and academic strategies of the University of Macerata between national science and development of the local economy». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 259-277. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.13875>
- Puelles Benítez, Manuel de. *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED, 2017.
- Rabazas Romero, Teresa. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: UNED, 2001.
- Rinaldi, Luigi. «La guerra di Spagna è terminata». En *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, editado por Luigi Rinaldi, 156-157. Roma: La Libreria dello Stato, 1939.
- Roith, Christian. «Representaciones de la Guerra civil española en manuales de Historia del franquismo temprano». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 36 (2017): 321-342. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201736321342>
- Sani, Roberto. *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018.
- Sanz Simón, Carlos y Teresa Rabazas Romero. «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española». *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bor-don.2017.50578>
- Saz Campos, Ismael. *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1986.
- Sevillano, Francisco. *La cultura de guerra del «nuevo Estado» franquista*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.
- Spackman, Barbara. *Fascist Virilities. Rhetoric, Ideology, and Social Fantasy in Italy*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.
- Valls Montes, Rafael. *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. València: Universitat de València, 2009.
- Vaquero Peláez, Dimas. *Mussolini & España, Franco & Mussolini. Unas relaciones difíciles*. Zaragoza: Comuniter, 2017.
- Vaquero Peláez, Dimas. *Credere, obbedire, combattere. Creer, obedecer, combatir... y morir. Fascistas italianos en la guerra civil española*. Zaragoza: Mira Editores, 2007.
- Venza, Claudio. «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)». En *Francone. La mirada de Mussolini en la guerra de España*, editado por el Gobierno de Aragón, 31-40. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2009.
- Viñas, Ángel. *La República en guerra contra Franco, Hitler, Mussolini y la hostilidad británica*. Barcelona: Crítica, 2012.

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

LAS ESCUELAS DE BARRIADA DE BIZKAIA (1920-1937). REVISIÓN Y NUEVOS DATOS^α

Rural schools of Bizkaia (1920-1937). Review and new data

Karmele Artetxe Sánchez^β

Fecha de recepción: 29/07/2019 • Fecha de aceptación: 02/12/2019

Resumen. El objetivo de este artículo es revisar la historiografía existente sobre las Escuelas de Barriada, creadas y promocionadas por la Diputación de Bizkaia entre los años 1920-1937, para matizar algunas cuestiones y aportar nuevos datos en torno a cuatro aspectos. En primer lugar, la cuestión de la lengua de instrucción. El uso del euskera en el aula, se vio progresivamente reducido en favor del castellano casi desde el primer momento y no suscitó la oposición del profesorado, a pesar de que gran parte de las maestras eran nacionalistas vascas. En segundo lugar, se ofrece un análisis del plan de estudios inicial, que presentaba un enfoque más pedagógico que ideológico, orientado hacia un aprendizaje más comprensivo que memorístico, hecho apreciable en las áreas de matemáticas y geometría, y que huía del adoctrinamiento político excluyente, con contenidos referidos tanto a la identidad vasca como a la española. En tercer lugar, se analiza el supuesto uso de libros de contenido político nacionalista vasco en estas escuelas, del que no hemos hallado evidencia. Y, por último, se ofrece una aproximación al tipo de profesorado que ejerció en ellas y se describe su perfil ideológico. Más del 90 % del cuerpo docente estaba compuesto por mujeres, en general jóvenes, solteras, euskaldunes, católicas e ideológicamente nacionalistas vascas o simpatizantes. La investigación se centra en el análisis del periodo monárquico y primorriverista, en el que se transformó el proyecto vasquista original de estas escuelas, aunque también se presentan algunos datos y apuntes sobre la época posterior.

Palabras clave: Escuelas de Barriada; Bizkaia; Escuela vasca; Profesorado; Nacionalismo.

^α Este trabajo forma parte de las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto «Nacionalización, Estado y violencias políticas (siglos XIX-XXI)», apoyado por el Ministerio de Economía y Competitividad (HAR2017-83955-P), por el Gobierno Vasco (IT 1227-19) y por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) (GIU 18/107).

^β Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa (Bizkaia). España. karmele.artetxe@ehu.eus
 <https://orcid.org/0000-0002-7252-5098>

Abstract. *The objective of this article is to review the existing historiography on the Escuelas de Barriada (Rural Schools of Bizkaia Province, Basque Country), created and promoted by the Provincial Council of Bizkaia between 1920-1937, giving nuance to certain issues and providing new data on four aspects. The first of these is the question of instructional language. The use of Basque in the classroom was progressively reduced in favor of Spanish almost from the first moment and did not provoke opposition from teachers, even though many of them were Basque nationalists. Secondly, we provide an analysis of the initial curriculum, which presented a more pedagogical rather than ideological approach, oriented towards a teaching style that was more comprehensive than memory-based. This was especially appreciable in the areas of mathematics and geometry, where exclusionary political indoctrination was avoided, with content referring to both Basque and Spanish identity. Thirdly, we analyse the alleged use of books containing Basque nationalist political content in these schools, of which we have found no evidence. And finally, we offer an overview of the type of teachers that worked in these schools, including an analysis of their ideological profile: more than 90% of the faculty was composed of women, generally young, single, Basque-speaking, Catholic and ideologically sympathetic to Basque nationalism. The research focuses on the 1920-1930 period, when the Provincial Council of Bizkaia was governed by Monarchists and when the Dictatorship of Primo de Rivera began. This was the period when the original pro-Basque project of these schools was transformed. Some data and questions about the later era are also presented.*

Keywords: *Rural Schools; Bizkaia (Basque Country); Basque school; Teachers; Nationalism.*

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas de Barriada de Bizkaia fueron creadas a partir del año 1920 como una red escolar paralela y complementaria a la estatal. Se trató de una iniciativa a cargo de la Diputación provincial, que tenía el objetivo de hacer frente a las necesidades educativas de las zonas rurales más apartadas de Bizkaia, y que pretendía inicialmente alfabetizar al alumnado en su lengua materna (euskera o castellano, según la zona), siguiendo planteamientos pedagógicos y didácticos innovadores. Este proyecto fue investigado por Gregorio Arrien en su tesis doctoral, publicada en 1987.¹ Los trabajos posteriores sobre las Escuelas de Barriada, en general, han seguido la investigación de Arrien, y en algunos casos

¹ Gregorio Arrien, *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y Autonomía. 1898-1936)* (Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 1987).

han optado por el elogio, eludiendo los problemas y contradicciones que existieron en el devenir de este proyecto educativo.

Recientemente la Diputación de Bizkaia, con el objetivo de dar a conocer este proyecto y mostrar su aportación histórico-cultural al desarrollo de la provincia, organizó una exposición itinerante: *Escuelas de barriada de Bizkaia, 1919-1937: una decisiva actuación educativa y cultural*. Asimismo, publicó el catálogo de la exposición bajo el sugerente título: *Escuelas de barriada de Bizkaia, construyendo un paisaje educativo (1919-1937)*.² Para completar la exposición y el catálogo, la Diputación encargó a M. Paliza, especialista en Historia del Arte (Universidad de Salamanca), una publicación monográfica sobre estas escuelas.³ Una obra que se publicó en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, y que según reza su título retrata una «epopeya» (sic). Paliza no añade nuevos datos sobre este proyecto educativo, ni incluye bibliografía, aunque hace una aportación interesante sobre las construcciones escolares. La autora sigue la línea propuesta por Gregorio Arrien.

Sin duda, Arrien, realizó un excelente trabajo en su momento. Se trata de una obra de imprescindible referencia, porque ofreció una visión panorámica sobre este fenómeno educativo (contexto político, número de escuelas, alumnado, la construcción, becas...), pero tras más de 30 años de su publicación, quizá sea el momento de revisar lo que sabemos y plantearnos nuevos interrogantes.

Historiográficamente ha primado una visión sobre las Escuelas de Barriada que, sin negar diferentes etapas, ha puesto el énfasis en la continuidad, puesto que a pesar de los cambios en el proyecto educativo, los centros escolares se mantuvieron tal y como fueron creados, a saber, como centros escolares rurales de nueva planta, contruidos en estilo nevasco, con educación bilingüe, enmarcados en ideas pedagógicas modernas, con influencia del higienismo, con una dotación de material escolar excepcional por parte de la Diputación, participación de la comunidad rural en su construcción, etc. Sin embargo, a través de nuestra investigación, para la que hemos consultado la abundante

² Gregorio Arrien, Iñaki Pereda y Gorka Pérez de la Peña, *Escuelas de barriada de Bizkaia, construyendo un paisaje educativo (1919-1937)* (Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 2015).

³ Maite Paliza, *El proyecto de las Escuelas de Barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya de la Historia de la Educación en Bizkaia* (Bilbao: Gobierno Vasco, 2015).

documentación existente (expedientes de asistencia, inspecciones, inventarios, informes de las maestras, proyectos de construcción, correspondencia...), hemos podido profundizar en el conocimiento de las transformaciones que se produjeron respecto al diseño original de estas escuelas y, especialmente, el impacto que provocaron las diversas políticas educativas en el alumnado y el profesorado.

A comienzos del siglo XX, Bizkaia era una provincia industrializada, pero seguía teniendo comarcas rurales en muchas zonas.⁴ El objetivo que perseguía el proyecto de las Escuelas de Barriada era suplir las deficiencias educativas de la provincia y superar el problema sociocultural y económico que suponía el analfabetismo.⁵ Si tomáramos al pie de la letra este argumento, podríamos llegar a pensar que Bizkaia era una provincia con una gran tasa de analfabetismo, cuando realmente esta provincia estaba muy por debajo de la media española. En 1920 España tenía una tasa de analfabetismo del 52,2 % frente al 32,7 % de Bizkaia.⁶ Aun así es cierto que 3 de cada 10 vizcaínos eran analfabetos. En este sentido las Escuelas de Barriada sí vinieron a cubrir una necesidad educativa evidente. De hecho, la necesidad se hizo más acuciante con el avance demográfico de los años 20. Es por ello que, aunque la Diputación al principio no pensaba construir más de 50 escuelas nuevas, las solicitudes superaron las expectativas, y al final se llegaron a inaugurar 125 Escuelas de Barriada en toda Bizkaia, centros en los que impartieron clase más de doscientas maestras y maestros. Este proyecto coincide con un momento en el que también el Estado estaba impulsando la creación de nuevos centros de enseñanza para hacer frente a la insuficiente red escolar y a la presión demográfica.⁷

En total la Diputación construyó 100 Escuelas de Barriada en el periodo principal que cubre nuestra investigación (1920-1930). Para su realización hemos consultado los expedientes de 32 de ellas, 18 creadas

⁴ Ander Delgado, *La otra Bizkaia. Política en un entorno rural durante la restauración (1890-1923)* (Bilbao: UPV/EHU, 2008).

⁵ Pedro Zufía, *Las escuelas de barriada en Vizcaya* (Bilbao: Imprenta Provincial de Vizcaya, 1930).

⁶ Paulí Dávila, *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (Donostia: UPV/EHU, 1995), 188.

⁷ Ramón López Martín, «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación* 16 (1997): 90.

antes de la dictadura (Albiz, Ariatza, Arkotxa, Astelarra, Baldatika, Belendiz, Bengoetxea, Berreño, Errigoitiola, Eizaga, Laukariz, Oba, Pando, Sangrices, San Lorenzo, San Miguel de Dúdea, Santa Lucía y Torkatxas) y 14 construidas entre los años 1923-1930 (Amaitermin, Andramari, Arbaiza, Arteun, Asterria, Barinaga, Botiola, Geldo, Indusi, La Calera, San Ciprian, Santa Cruz, Traslosheros y Ugarte). Consideramos que es una muestra lo suficientemente amplia y representativa, ya que abarca el 32 % del total y, además, porque todas las escuelas fueron construidas y gestionadas de la misma manera desde la Diputación, y no presentan grandes diferencias entre sí. Son completamente uniformes. Todos los fondos consultados se encuentran en el Archivo Histórico de la Diputación Foral de Bizkaia (en adelante, AHFB).

Las claves de este proyecto escolar fueron tres: por un lado, se trataba de un proyecto de ampliación de la red escolar; por otro, pretendía erradicar el analfabetismo y el atraso educativo del territorio; y por último, había un motivo específico del contexto vizcaíno, ya que las Escuelas de Barriada también perseguían un fin de carácter político-cultural: crear una red de escuelas vascas donde tuvieran cabida la lengua y la identidad cultural vascas. Los centros escolares tradicionales habían sido objeto de numerosas críticas de intelectuales vascos (Belaustegigoitia, Azkue...), ya que las consideraban perjudiciales para el euskera,⁸ la única lengua que muchos niños utilizaban, pero que el magisterio vizcaíno, por regla general, desconocía.⁹ Los cambios políticos, culturales y sociales que vivió la provincia a finales del siglo XIX y principios del XX propiciaron la emergencia de un movimiento vasquista, muchas veces cercano al nacionalismo vasco, que defendía el uso de la lengua y la presencia de la cultura vasca en la escuela. Los nacionalistas vascos, sobre todo Eduardo Landeta, Luis Eleizalde y Federico Belaustegigoitia, ya antes de la creación de las Escuelas de Barriada, plantearon de forma insistente, aunque con propuestas diferentes, la necesidad de una escuela que tomara en consideración la identidad vasca, la lengua y demás aspectos relacionados con el País Vasco (historia, geografía...). Reclamaban en suma una «escuela vasca». Y estas reclamaciones tuvieron continuidad y

⁸ Jurgi Kintana, *Intelektuala nazioa erakitzen. R. M. Azkueren pentsaera eta obra* (Bilbao: Euskaltzaindia: Real Academia de la Lengua Vasca, 2008): 311-344.

⁹ Joxe Garmendia, Iñaki Zabaleta e Hilario Murua, «Alfabetización en euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)», *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 201.

fueron potenciadas por instituciones culturales como la Sociedad de Estudios Vascos, fundada en 1918, y por la Academia de la Lengua Vasca, creada en la misma época.

EL PRIMER PROYECTO VASQUISTA

Tras la victoria electoral nacionalista de 1917 en las elecciones provinciales, la nueva Diputación de Bizkaia, bajo los auspicios de Ramón de la Sota y Aburto, constituyó una Junta de Instrucción Pública con el objeto de estudiar la reorganización de la educación primaria en la provincia. El diputado general, había recibido una selecta educación superior en el King's College de Londres, pero anteriormente fue alumno de un colegio bilbaíno, pionero en el uso de la lengua vasca en el aula, *Ikastetxea*.¹⁰ De hecho, el *Ikastetxea* fue patrocinado por su padre, el empresario y asimismo líder nacionalista, Ramón de la Sota y Llano, lo que muestra el compromiso de ciertos miembros de la élite económica de Bizkaia en torno al uso de la lengua vasca como lengua de instrucción. En mayo de 1917 ya con el cargo de diputado general, Sota y Aburto pronunció estas palabras en torno al problema de la alfabetización de los niños y niñas monolingües vascos:

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.¹¹

La Junta de Instrucción fue dotada en 1918 con atribuciones ejecutivas, de forma que las decisiones de la misma no necesitaban el refrendo de la Diputación. A partir de entonces la Diputación delegaría en la Junta el desarrollo de los temas educativos, y se limitaría a mantener una comunicación fluida con la misma. De hecho, la Junta estaba formada por diez diputados provinciales (la mayoría nacionalistas vascos, aunque no todos, el liberal Juan Gallano también participaba), además de

¹⁰ Jurgi Kintana y Karmele Artetxe, «Ikastetxea 1896: un proyecto de colegio euskérico dirigido a la burguesía de Bilbao», *Foro de Educación* 25 (2018): 49-68.

¹¹ Citado en Garmendia, Zabaleta y Murua, «Alfabetización en euskara», 204.

por otros seis asesores designados por la misma Diputación. El nacionalista Luis Eleizalde, licenciado en Ciencias y catedrático de Matemáticas en el Instituto de Vitoria-Gasteiz, se incorporó dos años después, al ganar en concurso público el puesto de inspector de enseñanza de la Junta.

Entre 1917 y 1919 la Junta de Instrucción Pública desarrolló un programa de subvenciones dirigido a los colegios y escuelas de Bizkaia para fomentar la enseñanza en lengua vasca, además de promover la creación de cátedras de euskera en las Escuelas Normales de Bilbao y Barakaldo, y realizar otras gestiones educativas.¹² En cualquier caso, hasta 1919 esta entidad no dispuso de un gran proyecto educativo y se limitaba a mejorar lo que había. El gran proyecto llegó el 26 de noviembre de 1919 cuando el diputado Juan Gallano, de tendencia liberal autonomista, presentó en la Diputación de Bizkaia la moción para la creación de las Escuelas de Barriada cuya organización y cuerpo docente dependería de la corporación provincial.

La moción del diputado Gallano fue apoyada por los nacionalistas que vieron una oportunidad para desarrollar un proyecto escolar propio. La propuesta fue aprobada en la Diputación, y posteriormente fue desarrollada entre el propio Gallano, Landeta, Eleizalde y otras personas. La Junta de Instrucción se encargó de orientar, inspeccionar y coordinar todo el proyecto de las Escuelas de Barriada.

Fueron esta Junta y este grupo de personas, vinculadas en su mayoría al nacionalismo vasco, los que establecieron la orientación original de las Escuelas de Barriada.¹³ Esta sería la fase vasquista de estas escuelas. El hecho de que los nacionalistas vascos perdieran en las elecciones de 1919 el control de la Diputación de Bizkaia (que pasó a manos de la Liga Monárquica, de tendencia españolista) no interrumpió inmediatamente la fase vasquista, ya que Eleizalde y otros nacionalistas siguieron en la Junta de Instrucción Pública y desde allí trataron de dar continuidad al proyecto original, y en gran medida lo lograron, al menos durante los años 1921-1922. Pero ¿cuál era este proyecto vasquista? Siguiendo el modelo inicial recogido en el *Plan y cuadros de enseñanza* de las

¹² Paulí Dávila e Iñaki Zabaleta. «La política educativa de las diputaciones vascas: entre proyectos y subvenciones», en *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, ed. Paulí Dávila (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004), 143-190.

¹³ Arrien, *Educación y escuelas de barriada*, 131-140.

Escuelas de Barriada, dos eran los elementos claves: uno el modelo lingüístico, y otro, el plan de estudios. En base a la lengua se establecían dos categorías:

1º. En las Escuelas de la categoría «A» se dará la enseñanza en lengua vasca, constituyendo la lengua castellana materia obligatoria de enseñanza en todos los cursos de dichas escuelas.

2º. En las escuelas de la categoría «B» se dará la enseñanza en lengua castellana, constituyendo la lengua vasca materia voluntaria de enseñanza en el curso superior de dichas escuelas.¹⁴

Las escuelas de categoría «A» correspondían a los territorios de Bizkaia donde el euskera era la lengua habitual, y los de categoría «B» a los territorios en los que predominaba la lengua castellana. Esta clasificación recogida en el plan inicial se mantuvo hasta 1938, aunque con modificación de contenido según veremos. Se trataba, por tanto, de una misma escuela, con dos líneas lingüísticas, que intentaba responder a la realidad sociolingüística de cada zona de la provincia: una euskaldun, que abarcaba aproximadamente dos tercios del territorio, y la otra castellanoparlante.

Este planteamiento posibilitaba que el alumnado euskaldun pudiera alfabetizarse y recibir instrucción en su propia lengua, además de aprender la lengua castellana. Asimismo, ofrecía la oportunidad a los niños castellanohablantes de aprender voluntariamente el euskera. Hemos comprobado a través de los inventarios de las primeras escuelas de categoría A construidas en este primer periodo (Albiz, Belendiz, Laukariz, San Miguel...), que efectivamente tenían docenas de ejemplares de 3 libros en euskera: un silabario (*Euskeraz irakurteko irakaspidea* o bien *Lenengo irakurkizunak*), una aritmética (*Euzkal-Zenbakistia: lenengo ikaste mallarako*) y un catecismo. El resto de libros, estaban en castellano. Además, el profesorado se preocupó de que los niños de estas zonas aprendieran el castellano. Un ejemplo de ello es la carta enviada por la maestra nacionalista de San Miguel de Dúda (Amorebieta-Etxano),

¹⁴ «Plan y cuadros de enseñanza, número, orden y nombre de las asignaturas que comprende» conservado en varios expedientes de creación de las escuelas construidas entre 1920-1922 enviados al rector de la Universidad de Valladolid. Archivo Histórico de la Diputación Foral de Bizkaia (en adelante, AHFB), Sección Educación y Cultura, Subsección: Escuelas de Barriada. Por ejemplo, en el «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de San Lorenzo» caja 25, AHFB.

Julene Azpeitia, al inspector de la Diputación en 1921, dentro todavía de la fase vasquista:

[...] ruego a V. S. con todo encarecimiento me haga el favor de enviar 12 ejemplares del libro de texto adecuado para la clase superior, 12 idm, idm, para la clase media y 1 ejemplar adecuado para la clase de los alumnos más pequeños, para implantar la enseñanza de la gramática castellana en esta escuela y cumplir lo ordenado en dicha circular.¹⁵

En las escuelas de categoría «B» construidas en estos primeros años (Pando, Sangrices, Torkatxas...), hemos podido constatar que la totalidad de libros de texto estaban en castellano y que no tuvieron material alguno en euskera. Por lo tanto, el alumnado de la zona castellanohablante, aunque el reglamento inicial lo permitiera, no tuvo la opción práctica ni real de aprender la lengua vasca. Además, el profesorado destinado a estas escuelas no sabía euskera.

Por tanto, en las escuelas de categoría «A» sí empezó a funcionar una alfabetización en euskera, además de ser la lengua de uso oral en el aula. También es cierto que la Diputación no llegó a abastecer de estos tres libros a todas las escuelas de esta categoría, porque muchas veces las existencias se acabaron¹⁶ y porque, para cuando se imprimió otra tirada, el inspector Eleizalde, por orden de la nueva Diputación monárquica, ya había enviado una circular estableciendo el uso de textos en lengua castellana en todas las escuelas, con la excepción del catecismo que podía ser adquirido en lengua vasca.¹⁷ El resto de libros debían estar exclusivamente en castellano. El origen de esta prohibición reside, según cuenta Arrien, en un artículo publicado en mayo de 1921 en el periódico *El*

¹⁵ Carta del 03.11.1921 de la maestra J. Azpeitia al inspector Eleizalde. «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de San Miguel de Dúda», caja 3, AHFB.

¹⁶ Carta del 07.01.1922 del inspector Eleizalde a la maestra de Eizaga: «Tengo el honor de comunicar a Ud. que con esta fecha se ha enviado a la librería de Sr. Arano el pedido de material que nos hace con objeto de que lo remita a Ud. dejando de enviarle por carecer de ellas las aritméticas euskéricas» «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Eizaga», caja 25, AHFB.

¹⁷ Esta circular del 07.03.1922 del inspector L. Eleizalde resume dos circulares anteriores: una del 16.01.1922 que establecía el uso de textos en lengua castellana tanto en las escuelas de categoría «A» como «B», y otra del 09.02.1922 en la que se admitía que el único libro en euskera fuera el catecismo. La circular de marzo se conserva en los expedientes de creación y gestión de las primeras escuelas de barriada (Albiz, Belendiz, Bengoetxe, San Miguel de Dúda), cajas 19, 3 y 11, AHFB.

Magisterio Español por Emilia Guspalcuz, en el que se denunciaba el contenido separatista y lesivo respecto al castellano de una serie de libros, que la Diputación había premiado y que supuestamente pensaba distribuir entre las escuelas primarias de la provincia, fueran o no de barriada.¹⁸ Los libros analizados por Guspalcuz son en concreto: *Azije-rea ta osasun-bidia* de Ceferino Xemein y *Ume euzkeldunen laguna* de Joseba Altuna.

Los autores de estos dos libros fueron dos conocidos nacionalistas sabinianos, y algunas de las frases mencionadas por Guspalcuz eran propias de la ideología que profesaban. Guspalcuz recoge ejemplos como: «En esta lección se habla de la nación Euzcadi (Euzkadi Aberija) a todo pasto» o bien «Hay un verso que dice: Tomad el vascuence y dejad el castellano». Si bien estas obras, tanto la de Xemein como la de Altuna, se realizaron y publicaron en la provincia de Bizkaia, Arrien no aclara si realmente llegaron a ser utilizadas en las Escuelas de Barriada. Por los documentos que hemos revisado, podemos concluir que no, ya que no aparecen en los inventarios consultados, y tampoco consta que la Diputación los repartiera por sus escuelas. En la de Albiz (Mendata), en el inventario del 20 de enero de 1921, anterior a la polémica de mayo, y elaborado por la maestra nacionalista Purificación Mandiola de la que hablaremos más adelante, y con el visto bueno del alcalde, sí se listan dos libros en euskera: por un lado, *Lenengo irakurkizuna* de Gaztañaga, para aprender a leer y escribir, y por otro, *Euskal zenbakiztia* de L. Eleizalde, sobre aritmética. En San Miguel de Dúda (Amorebieta-Etxano) y Laukariz (Mungia), se repiten los dos de Albiz y el catecismo (*Kristau ikasbidea*). Pero no hemos hallado ninguna mención a los libros de Xemein y Altuna.

Las denuncias de Guspalcuz y otras semejantes aparecidas en la prensa provocaron que el Rector de la Universidad de Valladolid, a cuyo distrito pertenecían las escuelas del País Vasco, pidiera a la Diputación de Bizkaia modificar el plan de estudios de las Escuelas de Barriada. Por lo tanto, la polémica sobre el contenido político de unos textos que en la práctica no se usaban en las Escuelas de Barriada, trajo consigo que la Diputación, en la que ya no gobernaban los nacionalistas, decidiera abandonar definitivamente la orientación vasquista de estas escuelas,

¹⁸ Arrien, *Educación y escuelas de barriada*, 142-143.

con lo que los textos no polémicos de Gaztañaga y Eleizalde no se volvieron a repartir más. En algunas de las primeras escuelas estos textos siguieron apareciendo en los inventarios de los años posteriores a 1921, hasta que se rompieron o desaparecieron.¹⁹

En este contexto general de control sobre contenidos político-culturales vascos, la Diputación, regida por la Liga Monárquica, modificó pronto el reglamento original de las Escuelas de Barriada y fijó que en las Escuelas de Barriada de categoría «A» se usara la lengua vasca como lengua oral de instrucción, pero que no se enseñara la lectura ni escritura de la lengua vasca, ni su gramática. Así que tanto el profesorado como el alumnado podían hablar en euskera, pero las asignaturas, desde el curso elemental hasta el superior, debían enseñarse en castellano. La única excepción consentida, como ya se ha mencionado, fue la doctrina cristiana, que se mantuvo en lengua vasca. Las escuelas que se abrieron entre 1922 y 1923, como la de Geldo (Zamudio) o Indusi (Dima), todavía fueron abastecidas con un catecismo en euskera, *Kristau ikasbidea*. Los centros construidos posteriormente, no recibieron ni siquiera esta obra.

ENCUADRE PEDAGÓGICO Y PLAN DE ESTUDIOS INICIAL

En cuanto al planteamiento pedagógico, las Escuelas de Barriada seguían en líneas generales los principios de la Escuela Nueva. La Escuela Nueva surge en Europa a finales del XIX, y se consolida en las primeras décadas del siglo XX como propuesta alternativa a la escuela tradicional. Esta nueva corriente pedagógica pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado. Es él, el que va a aprender y va a aprender haciendo. Se trata pues de un aprendizaje experiencial y activo. Esta nueva concepción pedagógica hace que la Escuela Nueva sea paidocéntrica, respecto a la tradicional, que se presenta como magistocéntrica.²⁰ Estas corrientes reconocían el valor del juego en el aprendizaje y la estimulación de la creatividad del niño. El pedagogo alemán

¹⁹ En Baldatika (Forua) en el inventario de 1922 aparecen 50 ejemplares, y en el de 1927 ya solo quedan 23 catecismos, aunque se menciona que están nuevos. Seguramente esto se debe a que no se utilizaban desde hacía varios años en el aula. «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Baldatika», caja 11, AHFB.

²⁰ Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 34.

Froebel (1782-1852), por ejemplo, diseñó una serie de juegos educativos que utilizó en sus escuelas y que, según los inventarios, también llegaron a las Escuelas de Barriada de Bizkaia. Este material era definido como material básico que toda Escuela de Barriada debía tener, y era la Diputación la encargada de proporcionarla.

Asimismo, se concebía que el aprendizaje no solo se realizaba en la escuela o en el aula, sino también fuera de ella. Hemos podido constatar que el alumnado daba paseos con la maestra, hacía excursiones al bosque o a la playa, para aprender Geografía, o visitaba una papelería, o iba a Bilbao a conocer empresas como los astilleros Euskalduna. Asimismo, muchas escuelas tuvieron un huerto alrededor, para plantar plantas y árboles y el castigo físico estaba prohibido. Hubo, sin embargo, alguna cuestión en la que las Escuelas de Barriada no siguieron las orientaciones de la Escuela Nueva, como en el caso de la separación por sexos, que seguía un modelo tradicional.

La inspección en sus visitas no solo se preocupaba del nivel de conocimientos y capacidades adquiridas por el alumnado, sino que también prestaba atención a la metodología empleada por el profesorado y le orientaba si era necesario. Los maestros que para el aprendizaje utilizaban métodos como la repetición o la memorización, eran corregidos por la inspección.

Los niños y las niñas eran admitidos con 6 años y el currículo que iban a seguir hasta los 13 años era bastante preciso. Por su interés para el análisis de las bases curriculares e ideológicas de estas primeras escuelas, reproducimos aquí el currículo original, que hasta ahora no se ha publicado en su integridad (hemos remarcado en **negrita** las materias más ligadas a cuestiones de identidad y lengua):

CATEGORIA «A» (Escuelas vascas)

Curso elemental (de seis a ocho años)

Instrucción religiosa y moral;

Lectura y escritura (en lengua vasca);

Primeros principios de Aritmética (numeración oral y escrita de enteros, las dos primeras operaciones) y de Geometría (trazado de rectas de ángulos y de la circunferencia);

Primeros principios de Geografía (observación directa y descripción sumaria de accidentes de Geografía física al alcance de la vista);

Lengua y Gramática castellana (primer vocabulario; conjugaciones de los auxiliares; formación de oraciones sencillas);

Primeras prácticas de Higiene y de limpieza personal;

Cantos (de viva voz).

Curso medio (de ocho a diez años)

Instrucción religiosa y moral;

Lectura corriente (con explicación de las palabras y de los conceptos) escritura al dictado; lectura de manuscritos);

Primeros principios de gramática vasca (partes de la oración nociones de sufijación, primeros principios acerca del verbo);

Aritmética (las cuatro operaciones, numeración de decimales; operaciones con decimales) y Geometría (trazado y propiedades elementales de los ángulos, triángulos, polígonos y circunferencias);

Geografía (continuación y desarrollo de las primeras nociones; los puntos cardinales; las estaciones; fenómenos atmosféricos; la Geografía local; primeras nociones de Geografía general)

Historia (Vizcaya y País Vasco); primeras nociones);

Ciencias físicas (primeras nociones; lecciones de cosas graduadas; el hombre, los animales, los vegetales, los minerales; fenómenos usuales estados físicos y sus transformaciones; nociones sumarias sobre las transformaciones de las primeras materias);

Preceptos y prácticas de Higiene (nociones sobre la higiene de la respiración, del alcohol, del tabaco, etc.);

Ejercicios físicos;

Solfeo (discrecional);

Trabajos de aguja (para las niñas).

Curso superior (de diez a trece años)

Instrucción religiosa y moral;

Lectura expresiva (con nociones de análisis gramatical);

Complementos de escritura y caligrafía;

Aritmética (...) y Geometría (...);

Gramática vasca (continuación de las nociones anteriores; la conjugación, la sintaxis, el análisis gramatical y la composición);

Lengua y Gramática castellana (complementos de vocabulario; verbos irregulares; construcción de frases y periodos; ortografía);

Geografía (Complementos de las nociones anteriores; Geografía descriptiva de **Vizcaya, del País Vasco, de España y de Europa**: elementos de la Geografía del globo), **Historia** (Complementos de las nociones anteriores: **Historia de España y nociones de la Historia Universal**);

Ciencias físicas (Complementos de las nociones anteriores);
Ciencias naturales (El hombre; descripción del cuerpo humano y las principales funciones de la vida; el reino animal; clasificaciones generales.- Id. en los reinos vegetal y mineral). Aplicaciones: a) a la agricultura (en las escuelas de la zona agrícola); b) a la industria (en las escuelas de la zona minero-fabril); c) a la navegación y a la pesca (en las escuelas de la zona marítima).

Preceptos y prácticas de higiene (Complementos y ampliaciones de las nociones anteriores);

Ejercicios físicos;

Solfeo (discrecional);

Trabajos de aguja y menaje doméstico (para niñas).²¹

En las escuelas de categoría «B» se especificaba que se aplicaría el mismo plan con estas únicas diferencias:

1ª. Toda la enseñanza de los tres cursos se dará en lengua castellana.

2ª. La asignatura de lengua y gramática castellana del curso superior de las escuelas de la categoría «A», será sustituido en estas en análogos cursos y lugar, por la asignatura de «Lengua y gramática vascas» aunque con carácter voluntario.²²

²¹ «Plan y cuadros de enseñanza, número, orden y nombre de las asignaturas que comprende» en la solicitud de apertura de la Escuela de Barriada de Belendiz de la Diputación de Bizkaia al Rector del distrito universitario de Valladolid de 27.11.1920, «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Belendiz», caja 3, AHFB.

²² «Plan y cuadros de enseñanza, número, orden y nombre de las asignaturas que comprende» en la solicitud de apertura de la Escuela de Barriada de Belendiz de la Diputación de Bizkaia al Rector del

Como puede apreciarse, los contenidos referentes a la identidad nacional no son muy marcados: se menciona la enseñanza de la historia y geografía de Bizkaia y del País Vasco, pero también la de España y la de Europa, siguiendo una orientación concéntrica que va de lo más cercano a lo más lejano, sin establecer una jerarquía identitaria tajante. Es por ello que hemos optado por denominar esta fase como vasquista, puesto que respecto al modelo anterior añadía el uso de la lengua vasca y algunos contenidos curriculares referentes al País Vasco. Pero no con una visión exclusivamente nacionalista vasca. En lo demás, las materias son «neutras» y prima el enfoque pedagógico sobre el directamente ideológico.

Por otro lado, para desarrollar un currículo de estas características era necesario dotar a las escuelas de material escolar adecuado (mapas, láminas, reglas, piezas geométricas de madera, cuadernos, pizarras, esponjas, papeles de colores, juegos, termómetros, balanzas, esferas terrestres...). De todo ello se encargó la propia Diputación, y los inventarios de cualquier escuela son buena muestra de ello. Es apreciable el esfuerzo que se hacía en la formación matemática, en geometría y aritmética, con abundante material para un aprendizaje más comprensivo; también destacaba la formación religiosa: los catecismos, en general, no se compartían, como se hacía con los demás libros, ya que cada niño tenía el suyo. En cuanto a la formación histórico-geográfica, en la práctica no resultaba especialmente vasca, ya que según los inventarios que hemos consultado los únicos mapas físicos y políticos que se usaban eran los de España y los de Europa, y en cuanto a los manuales solo hemos encontrado referencias a manuales de Historia de España. Este dato contrasta con el plan de estudios recogido anteriormente en el que se menciona en los curso medio y superior una formación en Geografía e Historia de Bizkaia, del País Vasco, de España y de Europa. Pero según los inventarios consultados, en este primer periodo vasquista no constan mapas, ni manuales de Historia o de Geografía referentes a Bizkaia o el País Vasco.

El logro principal de esta fase vasquista sería, por tanto, la creación de unas escuelas que alfabetizaban e instruían en la lengua materna del

distrito universitario de Valladolid de 27.11.1920, «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Belendiz», caja 3, AHFB.

alumnado, ya fuera ésta el castellano o el vasco. De hecho, durante un breve periodo, en las escuelas de categoría «A» se usaron libros y materiales en euskera, aunque sin llegar a incluir mapas o manuales de historia vasca. Los posteriores proyectos políticos, bien fueran monárquicos o republicanos, en cuanto asumieron el control de la Diputación, trataron de implantar en estas escuelas sus respectivos modelos culturales y de nación, pero siempre desde una perspectiva española, con lo que planteamiento inicial vasquista se vio alterado.

INICIO DEL PROYECTO MONÁRQUICO ESPAÑOLISTA Y EL DESPLIEGUE PRIMORRIVERISTA

Tras las elecciones de 1921 los monárquicos, ahora al mando de la Diputación, suprimieron ese mismo año las facultades ejecutivas de la Junta de Instrucción Pública, que pasó a ser un órgano consultivo y administrativo, carente de autonomía, con lo que el inspector Eleizalde se vio imposibilitado para dar continuidad al proyecto vasquista original. Los monárquicos adaptaron el proyecto original de las Escuelas de Barriada, que perdieron muy pronto gran parte de su contenido inicial, y comenzaron a utilizarse para alfabetizar en castellano la Bizkaia rural y euskaldun. Pero, tanto con unos como con otros, la rigurosa formación católica se mantuvo.

Durante la dictadura de Primo de Rivera, muchas cosas cambiaron en las Escuelas de Barriada, puesto que el nuevo régimen puso en marcha un intenso proceso de nacionalización de masas a través de la educación y el ejército. Ramón López Martín²³ y Alejandro Quiroga²⁴ han investigado el proceso de nacionalización iniciado por Primo de Rivera en el ámbito educativo. Quiroga, además, menciona el caso de las escuelas rurales vizcaínas,²⁵ pero merece la pena profundizar en los cambios que supuso para ellas el nuevo contexto político.

²³ Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera* (Valencia: Universidad de Valencia, 1995).

²⁴ Alejandro Quiroga, «Maestros, espías y lentejas. Educación y Nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera», en *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. Javier Moreno (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 183-205; y Alejandro Quiroga, *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008).

²⁵ Quiroga, *Haciendo españoles*, 239-245.

Para empezar las Escuelas de Barriada tuvieron que seguir el régimen general de enseñanza de las escuelas nacionales y, por lo tanto, aparte de las inspecciones de la Diputación, estas escuelas empezaron a ser visitadas también por inspectores nacionales.²⁶ Sin embargo, el profesorado no pasó al Estado, sino que siguió en manos de la Diputación.

En el ámbito pedagógico se mantuvo en líneas generales el planteamiento inicial de la Escuela Nueva, tal y como ocurrió en el resto de escuelas públicas de España,²⁷ pero los recursos didácticos disminuyeron. Todas las Escuelas de Barriada construidas antes de la Dictadura de Primo de Rivera tuvieron una caja de construcciones de Froebel, pero las escuelas posteriores, según los inventarios realizados por las maestras, no fueron abastecidas con este material, aunque según la lista oficial de 1924 de la Diputación (*Material de enseñanza para cada escuela*) se seguía mencionando como material básico. Los inventarios de la dictadura muestran unas escuelas con muchos libros de texto en castellano y de lectura —llegan los primeros Quijotes y demás libros de lectura— y mapas —incluso de Bizkaia—. Materiales, sobre todo los de texto, en los que se podía apoyar el profesorado menos experto en la pedagogía activa.

Por otro lado, la dictadura profundiza el proceso de castellanización de las Escuelas de Barriada, iniciado por la Diputación de la Liga Monárquica, ya que prohibió el uso del euskera en dichas Escuelas mediante la R.O. de 16 de octubre de 1925.²⁸ Realmente esa política ya funcionaba en las Escuelas de Barriada anteriormente, puesto que a partir de 1924 ninguna escuela fue abastecida con libro alguno en euskera, ni siquiera con el catecismo. Aunque los textos no estuvieran en lengua vasca, y a pesar de la Real Orden, no creemos que en las escuelas se abandonara completamente el uso oral del euskera puesto que el alumnado era casi monolingüe, e instruirlo solo en castellano no hubiera tenido

²⁶ No sabemos si la inspección del Estado fue asidua. Tenemos pocas noticias de este tipo de inspecciones. Podemos confirmar la inspección de San Miguel de Dueda (Amorebieta-Etxano) en junio de 1925, que no parece que tuviera mayor repercusión. «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de San Miguel de Dueda», caja 3, AHFB.

²⁷ López, *Ideología y educación*, 150.

²⁸ Arrien, *Educación y escuelas de barriada*, 146.

sentido; además, parte del profesorado era euskaldun y el propio reglamento oficial de 1923 de las Escuelas de Barriada permitía que el profesorado lo utilizara en clase:

Art. 59. Respondiendo a la distribución de las Escuelas de barriada en las categorías a) y b), las enseñanzas de ambas se dará en lengua castellana, sirviéndose el Maestro de la lengua vasca como medio de enseñanza en aquellos alumnos que desconozcan el castellano.²⁹

Aun así, el contexto general era contrario al euskera, y generaba inseguridad entre el profesorado. En 1924 la maestra de Berreño (Munitibar) solicitaba por carta a la Junta de Instrucción que le confirmase cual debía ser la lengua de instrucción del catecismo, a pesar de que el reglamento indicaba que sería la vasca:

El artículo 59 del Reglamento de Escuelas de barriada dice, que, las enseñanzas se daran en lengua castellana; hasta ahora, aunque se hacía así, se excluía a la Doctrina Cristiana la cual se daba en lengua vasca. Le agradeceré se sirva indicarme si hay que enseñar la Doctrina en vascuence o en castellano.³⁰

En esta misma línea vamos a presentar el caso de Indusi, en el barrio de Oba (Dima) en el que en 1927, los resultados académicos del alumnado eran tan bajos, que la Diputación decidió mandar a una maestra para reorientar la instrucción de esta escuela. El encargo recayó sobre la maestra nacionalista Purificación Mandiola. Según su informe «las lecturas y los ejercicios deben] ser la base de la formación del lenguaje que tanto esfuerzo exige al maestro de barriada, que tiene que poner los cimientos del idioma oficial».³¹ Lo llamativo de esta cita es que la maestra hace referencia a la lengua española como lengua oficial,

²⁹ «Reglamento de Escuelas de Barriada» (1923). El reglamento de 1926 tuvo una redacción más detallada de este artículo de la normativa: «Art. 57. Respondiendo a la distribución de las Escuelas de barriada en las categorías “A” y “B”, según se establece en el artículo 26, la enseñanza en ambas se dará, precisamente, en lengua castellana; pero en las de la categoría “A” el maestro viene obligado a servirse de la lengua vasca como medio o vehículo de enseñanza, con relación a cuantos alumnos desconozcan el castellano, teniendo muy presente que su misión es precisamente la de enseñárselo», *Reglamento de Escuelas de Barriada*, 1926.

³⁰ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Berreño», caja 3, AHFB.

³¹ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Indusi», caja 9, AHFB.

cuando en España no tenía aún esa categoría jurídica.³² Más adelante la maestra daba cuenta a la Junta de Instrucción Pública de una de las medidas que había tomado para reforzar el aprendizaje del español entre el alumnado: «en la escuela de Indusi, quedó impuesta la obligación, (en los grados mayor y mediano) de hablar en castellano, para toda petición y comunicación entre los alumnos de dichos grados y su maestra».³³ Se trata de una medida un tanto excepcional “justificada” por la situación.

En lo que a religión se refiere, el catolicismo que impulsó Primo de Rivera a través de la instrucción no supuso un cambio sustancial, ya que en estas escuelas, desde su diseño original, la religión ocupaba un lugar destacado. Aunque lo cierto es que con Primo de Rivera los símbolos religiosos dentro del aula cambiaron. Hasta 1924 cada Escuela de Barriada disponía de un cuadro donde aparecía Jesucristo entre niños («Dejad que los niños se acerquen a mí»), una imagen más cercana y amigable, que el crucifijo que se impuso a partir de ese año.

La novedad no vino de la mano de lo católico, sino del proyecto de nacionalización pretendido. El proyecto de Primo de Rivera buscaba crear patriotas, que se sintieran ciudadanos de la nación española y para lograrlo utilizó la instrucción pública, además del ejército.³⁴ Todo ello se conseguía, en el caso de las escuelas, a través de una política lingüística castellanizadora, de la enseñanza de la historia española, de la celebración de conmemoraciones relacionadas con el régimen y la patria, y de la exaltación de símbolos patrióticos, como la bandera española, que debía ser izada y que hasta entonces no se conocía en estas escuelas rurales, pero que consta a partir de la dictadura. A continuación, vamos a tratar de explicar cómo se vivió en estas escuelas este breve pero intenso periodo político, poniendo especial atención en el alumnado y profesorado, ya que ambos mostraron diversas resistencias y/o complicidades en las Escuelas de Barriada.

³² Daniel Escribano, «La introducció del concepte de *llengua oficial* a l'ordenament jurídic espanyol (1902-1931)», *Treballs de Sociolingüística catalana* 25 (2015): 213-229.

³³ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Indusi», caja 9, AHFB.

³⁴ Quiroga, «Maestros, espías y lentejas», 183.

PREFERENCIAS DE LAS FAMILIAS

Las familias vizcaínas en general preferían mandar a sus hijos e hijas a las Escuelas de Barriada, que a las nacionales. Por ello, las de barriada estuvieron en muchos casos abarrotadas. Esto generaba muchos conflictos dentro de la propia escuela (las maestras tenían que llevar rigurosamente la matrícula, y no exceder el cupo), y también entre la Junta local, que gestionaba la escuela, y la de la Diputación. En una Escuelas de Barriada típica, unitaria, la matrícula era de 48, pero esta cifra se superaba muchas veces. Si alrededor del barrio había una escuela nacional, el inspector examinaba la procedencia del alumnado, para mandarlos a la misma. Si no había ninguna escuela nacional, a los más pequeños se les sacaba de la Escuela de Barriada para que pudieran entrar los mayores, y se les aceptaba el curso siguiente. Para la Diputación era imprescindible limitar la matrícula por motivos higiénicos y para que los objetivos académicos perseguidos fueran alcanzados por el alumnado. En este sentido, las juntas locales y las familias constructoras presionaban para que todo el alumnado del barrio fuera aceptado, ya fuera un poco de más acá o de más allá. Los motivos quizá no eran tanto académicos, que también, ya que la metodología y la didáctica eran mucho más modernas en las de barriada, sino también porque la de barriada era la escuela de la comunidad, del barrio, y en el País Vasco, el barrio (*auzoa*), es una unidad de pertenencia comunitaria e identitaria importante. Es más, muchas de estas escuelas fueron construidas por las familias de estos barrios, como uno de tantos trabajos que se realizaban a favor de la comunidad en régimen de *auzolan*.

A veces los niños eran expulsados de las Escuelas de Barriada por las familias constructoras, porque sus padres no pagaban la cuota mensual. Si bien la enseñanza de dichas Escuelas era pública y gratuita, las familias constructoras tenían derecho a pedir una cuota para el mantenimiento del edificio escolar. La cuota máxima estaba estipulada en 2 pesetas. Aun así en más de una ocasión surgieron problemas serios. Por ejemplo, en la escuela San Lorenzo (Zaldibar) en 1931 aparece este problema. El padre del niño Imanol Casalis de 8 años escribió al inspector informándole de que habían echado de la escuela a su hijo porque no había pagado la cuota impuesta por las familias constructoras. Según el padre «esta escuela frecuentan algunos alumnos de la barriada de Olarreaga y que pertenesen (sic) a Guipuzcoa, y yo soy de Ermua durante

30 años y en este pueblo tenemos el maestro Nacional tan malo que no se le puede mandar ningún niño a sus manos».³⁵ Este caso es interesante, porque más allá del problema de las cuotas, muestra detalles reveladores sobre el contexto de las Escuelas de Barriada: niños de un barrio cercano pero de la provincia de Gipuzkoa asistían a esta escuela, el niño expulsado se llamaba Imanol, nombre perteneciente a la onomástica sabiniana,³⁶ vivía en Ermua (villa de Bizkaia), en el centro del pueblo, en la zona de la plaza, y que aunque le correspondía asistir a la escuela nacional, Imanol fue matriculado en la escuela del barrio a la que iban todos los hijos de los agricultores. Una razón quizá fuera que el maestro nacional de Ermua era realmente «malo» tal y como denunciaba el padre, pero cabe la posibilidad de que siendo el padre nacionalista, euskaldun poco versado en la lengua de Cervantes (la carta anterior es elocuente), prefiriera mandar a su hijo a una escuela en la que no se perseguía el uso del euskera. No fue el único caso en esta escuela de San Lorenzo. Andoni Mancholas con 6 años de edad y residente en Ermua, y por lo tanto tampoco del barrio, solicitó asimismo su ingreso en la de San Lorenzo.

En este contexto de posible «fuga» de matrícula hacia las escuelas rurales, las nacionales se pusieron a la defensiva, por lo que el inspector Pedro Zufía en 1926 tuvo que elaborar un informe por cada municipio en el que hubiera una escuela nacional y una o varias de barriada. Bajo ningún concepto las Escuelas de Barriada podían quitar matrículas a las nacionales. Todos los informes de Zufía que hemos consultado analizan la situación particular de cada pueblo y siempre justifican la necesidad de mantener abierta la de barriada, debido principalmente al elevado número de niños matriculados en ellas.

En definitiva, las Escuelas de Barriada no podían alterar el *statu quo* de las nacionales, pero se aceptaba que fueran complementarias a ellas. La Junta Provincial tenía que velar por «evitar rozamiento entre los

³⁵ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de San Lorenzo», caja 25, AHFB.

³⁶ Gracias a este problema en la matrícula, la Diputación solicitó la lista de los niños que acudían a la escuela, en la que aparecen otros 4 niños, de un total de 50, con nombre sabiniano: Miren Lizaso, Iñaki Pildain, Josu Aguirre, y Joseba Idigoras. El uso de nombres en euskera en Bizkaia antes de la Guerra Civil rondaba el 10% y en el caso de San Lorenzo, se cumple con ese promedio, ver Mikel Gorrotxategi, «Errepublikara garaiko izenak eta 1939ko dekretua», *Fontes Linguae Vasconum* 102 (2006): 321-352.

centros nacionales y los de barriada».³⁷ Sin embargo, tal y como hemos apuntado anteriormente, la práctica era diferente. Las Escuelas de Barriada solían tener la matrícula completa, y el excedente muchas veces tenía que optar, muy a su pesar, por asistir a la nacional, tal y como recoge el acta de septiembre de la Junta local de enseñanza de Astelarra (Muxika) que protestaba por la reducción por parte de la Provincial del número de matrículas: « [...] d) que hay otros niños de caseríos más cercanos a la línea divisoria (y por tanto a esta escuela) que el susodicho Arteta, y que, por consiguiente asisten a las Escuelas Nacionales, a pesar de haber solicitado el ingreso en esta de barriada».³⁸ En casos de excedente de matrícula, se miraba mucho la localización de la vivienda y no se dudaba en denunciar cualquier matrícula intrusa, para evitar que algún niño o niña del barrio tuviera que marcharse a una escuela nacional. Así pues, las Escuelas de Barriada eran la primera opción de las familias que tenían niños y niñas en periodo escolar.

Cabe pensar que las de barriada pudieron ser una primera opción, no solo por lo motivos apuntados (higiénicos, educativos y comunitarios), sino también porque en ellas se podía hablar en euskera no sólo con los compañeros y compañeras, sino incluso con la profesora sin sufrir una sanción lingüística como la que se ejercía en las escuelas nacionales. Una familia podía llegar comunicarse con el maestro o maestra de su hijo sin dificultades lingüísticas y sin sentirse en inferioridad cultural. Aunque en las escuelas de barriada el objetivo final era el aprendizaje del español, el régimen pedagógico y lingüístico era más abierto y/o amable para las familias euskaldunes. En definitiva, estos niños de los barrios, en las nacionales, tenían menos opciones de éxito académico, no sólo porque no conocían la lengua de instrucción sino también porque el mensaje implícito de inferioridad cultural resultaba bastante claro.

EL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE BARRIADA

La provisión de profesorado para las Escuelas de Barriada se realizó mediante concurso público. La Diputación de Bizkaia convocó casi

³⁷ «Acta de 28.09.1926 de la Junta local de enseñanza. Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Astelarra», caja 20, AHFB.

³⁸ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Astelarra», caja 20, AHFB.

anualmente oposiciones, 13 en total antes de 1936. Se confeccionaron 4 listas de profesores, dos para cada género, y dentro de cada una de ellas se diferenciaban las destinadas a escuelas tipo «A» o «B». Según el reglamento, los requisitos que tenían que cumplir las candidatas y candidatos para poder participar en la oposición eran tres: a) poseer el título oficial; b) presentar un certificado médico de capacidad física y sanitaria, y c) edad mínima de 18 años para las maestras, y 20 años para los maestros. Además, para las escuelas de categoría «A», debían superar un examen de euskera. Según la documentación consultada, al menos 215 maestras y 14 maestros trabajaron en algún momento en estas escuelas. El 80% del profesorado no solo era euskaldun sino que estaba capacitado y acreditado para la enseñanza en lengua vasca.

Este gran cuerpo de maestras y maestros es prácticamente desconocido. La excepción la constituyen aquellas maestras que tuvieron una activa militancia política nacionalista, sobre todo aquellas que participaron en la agrupación *Emakume Abertzale Batza* (Asociación de Mujeres Patriotas, en adelante, EAB). Esta agrupación creada en 1922 tenía como objetivo difundir la doctrina nacionalista vasca, desarrollar actividades culturales, sociales y benéficas. La Dictadura de Primo de Rivera ilegalizó esta y otras asociaciones y en 1933, ya en el contexto de la República, resurgió EAB.³⁹

Las maestras de barriada que, según la bibliografía consultada, pertenecieron a EAB fueron: Encarnación Velasco, Sorne Unzueta, Josefa Ines Aranzadi, Carmen Egia, Purificación Mandiola, Consuelo Gallastegi, Julene Azpeitia⁴⁰ y Petra Gandarias. Por lo tanto, declaradamente nacionalistas fueron ocho maestras. A primera vista podría parecer que no eran tantas, pero ejercieron un notable liderazgo dentro del cuerpo docente. Resulta significativo que en la primera oposición de la Diputación para las Escuelas de Barriada fuesen dos de estas mujeres las que ocuparon los primeros dos puestos: Azpeitia y Gandarias. Azpeitia además fue nombrada en la oposición de 1920 directora del cuerpo femenino.⁴¹ Cargo que aceptó, aunque pronto dimitiera por motivos personales.

³⁹ Mercedes Ugalde, *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza. 1906-1936* (Leioa: UPV/EHU, 1993).

⁴⁰ Garmendia, Zabaleta y Murua, «Alfabetización en euskara», 220.

⁴¹ Según el informe del inspector Luis Eleizalde: «En los ejercicios de eliminación recientemente practicados entre las maestras aspirantes a escuelas de barriada de las categorías "A" y "A-B", pudo

Este pequeño grupo de maestras nacionalistas ha sido investigado por su labor política y trabajos intelectuales, y no tanto por su labor docente. La única maestra que ha merecido una atención mayor ha sido Julene Azpeitia, sobre la que también existen investigaciones sobre su labor educativa.⁴² Poco sabemos de aquellas maestras que no militaron en agrupaciones políticas, pero por diversos indicios cabe suponer que muchas de ellas eran simpatizantes o cercanas al nacionalismo vasco. Resulta revelador que tras la Guerra Civil, según Ostolaza, un total de 70 maestras y maestros de las Escuelas de Barriada trataron de reincorporarse a sus puestos de trabajo y se sometieron a los expedientes de depuración: solo 5 fueron confirmados en sus cargos, mientras que los 65 restantes sufrieron diversas sanciones. Sobre el resto de docentes de las Escuelas de Barriada sobre los que no hay informes «debemos suponer que ni siquiera llegaron a presentar la solicitud de reingreso, seguramente por la dificultad de conseguir informes favorables, de modo que fueron automáticamente expulsados del servicio».⁴³ Sería interesante rescatarlos del anonimato y poder investigar su recorrido vital y labor educativa, para conocer lo que realmente pasó en las aulas de las Escuelas de Barriada, más allá de lo que el horizonte político-educativo de la Diputación marcaba.

El cuerpo de maestras era demasiado amplio para abordarlo en este breve trabajo, por lo que hemos seleccionado un caso que puede servir de ejemplo de lo que vivieron y experimentaron muchas de ellas: el de María Learreta Pertika. Esta maestra nacida en Ajangiz (Bizkaia) en

V. S. apreciar las verdaderamente relevantes condiciones y capacidad de la aspirante Dña. Josefa Juliana de Azpeitia. Los ejercicios practicados por esta Sra., su clara y perfecta visión del problema pedagógico general y del especial cuya solución persigue la institución de escuelas de barriada, los conocimientos prácticos e interesantes observaciones acerca de la moderna escuela y las provechosas orientaciones que ante V. S. tuvo el acierto de exponer, colocaron a esta aspirante en un plano superior relativamente al del grupo de las restantes aspirantes, algunas de ellas muy brillantes, sin embargo. En estas condiciones, [...] Azpeitia no está indicada para ocupar una sencilla plaza de maestra en escuelas de barriada. Dicha Sra. puede prestar utilísimos servicios a la Ponencia y a la Junta de Instrucción Pública encargándose de la orientación, dirección y en ciertos casos formación del profesorado femenino». «Expediente personal de la maestra Julene Azpeitia», AHFB.

⁴² Gregorio Arrien y J. Javier Granja (eds.), *Julene Azpeitia ehun urte mugan (1888-1988)* (Bilbao: Zumaia Udal, 1998); Idoia Fernández Fernández, «Género, educación activa, lengua y nación en el País Vasco. Julene Azpeitia (1888-1980), exponente de una educación vasca en ciernes», *Historia de la educación* 31 (2012): 275-297.

⁴³ Maitane Ostolaza, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y primer franquismo (1936-1945)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1996), 141.

1892, quedó tercera de entre las 49 candidatas, en la primera oposición de la Diputación para las Escuelas de Barriada. Learreta; católica y simpatizante nacionalista, estuvo afiliada a la Agrupación de Maestros Vascos (*Eusko irakasle Batza/Bazkuna*), una asociación adscrita al sindicato nacionalista ELA/SOV que se creó en 1931.⁴⁴ En plena Guerra Civil, el 17 de mayo de 1937, varias maestras de barriada nombradas por el Gobierno Vasco, viajaron en la expedición de niños y niñas que salieron a Inglaterra, para ejercer como maestras auxiliares de las colonias escolares que se pusieron en marcha en ese país. Learreta estuvo en Inglaterra hasta que las colonias prácticamente se cerraron. En diciembre de 1939 decidió regresar cruzando la frontera desde el lado francés, por Hondarribia y se presentó ante las autoridades que la dejaron libre sin cargos. Tras su vuelta, en varias ocasiones solicitó su reingreso en el cuerpo de maestras, para lo que presentó numerosos documentos acreditativos de su intachable conducta moral y religiosa (firmados por los párrocos que la conocieron), y de su celo profesional como maestra (del que hablaban tanto los padres de los niños con los que estuvo antes de la guerra, así como los inspectores). Pero no fue readmitida en un primer momento. Entre 1939 y 1948 no sabemos exactamente a qué se dedicó. Residía en Bilbao y tenía una estrecha relación con la parroquia de la Basílica de Santiago, donde fue secretaria del director de la catequesis. Aunque nunca participara en actividades políticas, como lo hicieron otras maestras ya mencionadas, debido a su colaboración con las colonias y su afiliación sindical sufrió las consecuencias de un expediente de depuración. Al final en 1948 consiguió que el juez del Juzgado Superior de Revisiones, tras volver a revisar su expediente, dejara sin efecto las órdenes anteriores que la separaban del servicio y la readmitiera como maestra, pero con una sanción, ya que por «su ideario pudiera ser peligrosa en la educación de la infancia». La sanción estipulaba que en 5 años no podría impartir docencia en escuelas de las provincias vascongadas y la inhabilitaba para cargos directivos y de confianza.

⁴⁴ Según la bibliografía consultada, esta agrupación tenía más de 150 maestros y maestras afiliadas. En el caso de las de barriada, sabemos que estos profesores pertenecieron a la misma: Julene Azpeitia, Carmen Egia, Julia Egia, Miren Egia, Consuelo Gallastegi, Julian Irigoien, Maria Learreta, Purificación Mandiola, Delfin Puelles y Primitiva Unzueta. Es muy probable que participaran más profesores de barriada en esta asociación, pero no hemos podido consultar la lista completa de afiliados que se encuentra en el Archivo de Salamanca. Ver: Arrien, *Educación y escuelas de barriada*, 188; Itziar Rekalde, *Escuela, educación e infancia durante la Guerra Civil en Euskadi* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001), 428.

COMPLICIDADES Y POSIBLES RESISTENCIAS DEL PROFESORADO

Todas las maestras mencionadas hasta ahora, nacionalistas o simpatizantes, siguieron las orientaciones de la Diputación y las órdenes del Gobierno de Primo de Rivera, sin aparente desobediencia. Por el contrario, durante la II República, en este mismo grupo de maestras se observa cierta contestación a las directivas superiores. Por ejemplo, Julene Azpeitia opuso resistencia física ante las personas que por orden del gobierno debían quitar el crucifijo del aula.⁴⁵ Un símbolo religioso que no existía en la fase vasquista y que llegó a las escuelas con Primo de Rivera.

Otros dos símbolos importantes de carácter político, que se impusieron en todas las escuelas de España durante la dictadura primorriverista, fueron el retrato del rey y la bandera española. Los tres símbolos llegaron en 1924 a las Escuelas de Barriada, aunque a veces la bandera llegó un año más tarde que el crucifijo y el retrato real, por ejemplo, en Berreño (Munitibar) o en Baldatika (Forua). En realidad, todas las escuelas deberían haber tenido una bandera española desde el principio de la dictadura, ya que el reglamento de 1923 recogía en el artículo 67 que: «Durante las horas de clase ondeará la enseña nacional en el frontis y lugar preferente del edificio escolar. Es obligación del Maestro respectivo dar cumplimiento exacto a este precepto». Como se puede apreciar en el reglamento, el cuerpo de maestros aparece como pieza clave de propaganda política. En el caso de las Escuelas de Barriada, atisbamos cierta laxitud en la aplicación de esta norma, que no sabemos muy bien si proviene de los maestros, de la Diputación, o bien del contexto en general. En este sentido recogemos el breve relato de la maestra Francisca Garbizu de Arbaiza (Orozko) recuperado en un informe de asistencia:

Hace tiempo que en la Escuela no se coloca la bandera porque el viento se llevó la cuerda que la sujetaba y no la colocan. De todos modos en los días de viento es imposible colocarla porque al chocar con la fachada se destroza y los vecinos dicen que el asta no puede colocarse en la plazoleta que hay delante de la Escuela porque el terreno no les pertenece y el dueño no le permite hacerlo.⁴⁶

⁴⁵ Hecho mencionado en la solicitud de reincorporación al cuerpo de maestras del 03.07.1947 redactado por J. Azpeitia. «Expediente personal de la maestra Julene Azpeitia», AHFB.

⁴⁶ Nota de F. Garbizu en el informe de asistencia de 25.02.1927. «Expediente de asistencia de la Escuela de Barriada de Arbaiza», caja 1983, AHFB.

Esto no obsta para que en otras Escuelas de Barriada se izara la bandera española con regularidad. El hecho mismo de que la maestra de Arbaiza se viera obligada a dar explicaciones sobre este asunto, muestra que existía una inspección para hacer efectivos los preceptos legales referentes a los símbolos nacionales.

En cuanto a las celebraciones, una de las ceremonias patrióticas que instauró la Dictadura de Primo de Rivera, fue la Fiesta del Árbol. En las Escuelas de Barriada las maestras debían informar a la Diputación sobre el día que iban a dedicar a esta celebración, para que pudieran acudir junto con los representantes del ayuntamiento y el cura, miembros de la Diputación. La maestra R. Belzunegi de Asterrika (Berriatua) consideraba que era una simpática y educadora celebración.⁴⁷ Pero quizá el profesorado de las escuelas de Erletxeta y Bengoetxe pertenecientes al municipio de Galdakao no pensaba igual, ya que no colaboraron con la organización del evento. El alcalde informó en estos términos sobre las cuatro maestras (M. L. Mujika y S. Campos de Erletxeta, y M. A. Gorriño y S. Barrenetxea de Bengoetxe) y el maestro (J. Sorazu de Bengoetxe) implicados:

Por último, no puedo menos de hacer constar, la impresión desagradable que ha podido causar la falta de asistencia del Profesorado de las escuelas de barriada, que a pesar de [ilegible] invitado repetidas veces por la Alcaldía, no ha concurrido a las reuniones convocadas para la organización de la FIESTA DEL ARBOL, que por disposición Superior se hace preciso celebrar.⁴⁸

La respuesta de la Junta de Instrucción Pública de la Diputación fue contundente: si no participaban en la celebración iban a ser suspendidos de empleo y sueldo (acta del 24.03.1926). No podemos determinar si las razones para la desobediencia son propiamente políticas o también concurría una protesta laboral mencionada en el informe, porque el profesorado de la escuela nacional recibía una gratificación por parte del ayuntamiento que no percibía el de barriada.

⁴⁷ «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Asterrika», caja 5, AHFB.

⁴⁸ Carta del 22.03.1926 de León Azua a la Junta de Instrucción Pública de la diputación. «Expediente de creación y gestión de la Escuela de Barriada de Bengoetxe», caja 11, AHFB.

Un año más tarde, María Learreta, con motivo de las Bodas de Plata de la nación de Alfonso XIII, que conmemoraban el XXV aniversario de su subida al trono, dedicó una mañana a explicar los hechos más sobresalientes del rey «sirviéndonos de revistas ilustradas, a falta de proyecciones para hacer más interesante la explicación».⁴⁹

Este, y otros casos, muestran que en general el profesorado de las Escuelas de Barriada colaboró con las celebraciones y demás ceremonias del régimen tanto con las de carácter político como religioso. Una festividad católica ligada a la dictadura de Primo de Rivera fue la entronización del Sagrado Corazón de Jesús⁵⁰ que también se celebró en algunas Escuelas de Barriada.⁵¹

Las maestras de barriada eran creyentes e, incluso fervientes católicas. Alguna, como es el caso de Petra Gandarias, que ocupó el segundo lugar en la primera oposición de 1920 y que fue vocal de la primera junta directiva de la agrupación EAB, en 1924 ingresó como novicia en la congregación Esclavas del Sagrado Corazón, y en 1932 realizó su profesión permanente. No es el único caso, pero sí el más conocido.

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El diseño inicial de las Escuelas de Barriada, tenía la clara intención de crear en el medio rural una red de escuelas vascas, respetuosa con la pluralidad lingüística de Bizkaia y en sintonía con las ideas pedagógicas europeas, con el objetivo de convertir un país económicamente próspero en un país sin analfabetismo y con unas cotas más altas de cultura. La materialización de la propuesta no llegó muy lejos. Al año de su puesta en marcha, la nueva Diputación monárquica comenzó a constreñir el proyecto. La lengua vasca quedó relegada al uso oral en el

⁴⁹ Parte quincenal de asistencia del 21.05.1927. «Expediente de asistencia de la Escuela de Barriada de Arkotxa», caja 1972, AHFB.

⁵⁰ Luis Cano, «La devoción al Sagrado Corazón y a Cristo Rey en España y su recepción por los metropolitanos españoles (1923-1931)» (Tesis doctoral, Pontificia Universitas Sanctæ Crucis Facultas Theologiæ, 2007), 324-333.

⁵¹ Por ejemplo, las maestras M. Mihura, de San Miguel de Dúda, en 1926, y al año siguiente P. Gamacho, de Barinaga, organizaron sendas celebraciones de entronización del Sagrado Corazón de Jesús. «Expediente de creación y gestión de las Escuelas de Barriada de San Miguel», caja 3 y «Expediente de creación y gestión de las Escuelas de Barriada de Barinaga», caja 19, AHFB.

aula y la dictadura de Primo de Rivera acentuó aún más la orientación españolista iniciada por la Diputación monárquica. Parece, pues, que se puede hablar del fracaso del proyecto vasquista inicial de las escuelas rurales de Bizkaia. Un fracaso inducido desde las instancias del poder. Pero quizá fuera mejor hablar de un fracaso relativo. Porque, aunque el diseño inicial se transformó al compás del devenir político de la provincia, las bases pedagógicas y unos mínimos lingüísticos se mantuvieron. Esto proporcionó un entorno escolar y cultural más apropiado para los niños y niñas euskaldunes de Bizkaia. Si se hubieran diseñado estas escuelas en plena dictadura para atender la instrucción de la población, seguramente no se hubiera aceptado ninguna presencia de la lengua vasca en el aula.

Por otro lado, nos interesa subrayar la escasa resistencia documentada por el profesorado, aunque una parte destacada de la misma fuese en principio nacionalista o simpatizante, frente a las exigencias dictadas por la Diputación en el periodo primorriverista. Quizá fuese por la juventud de las maestras, puesto que las que ingresaron en las Escuelas de Barriada eran jóvenes de 20-21 años, que acababan de conseguir el título de maestras, (excepto en la primera oposición, a la que concursaron maestras de entre 28-30 años como J. Azpeitia, M. Learreta...). Además de jóvenes, eran solteras y católicas. Todas ellas contaban con conductas morales intachables, según las fuentes principales de control social, la iglesia y la policía. Por lo tanto, no estaban acostumbradas a la vida pública o política, sino a obedecer y a no llamar la atención. Creemos que dentro de este grupo difícilmente vamos a encontrar actos de desobediencia radical o desorden. Según hemos mostrado, algunas maestras, quizá por razones políticas, quizá no, dieron muestra de pequeñas desobediencias y laxitudes en el periodo de la dictadura de Primo de Rivera. Pero sobre todo colaboraron, con mayor o menor gana, en la transmisión de los principales valores políticos, religiosos y lingüísticos del régimen. Así, por ejemplo, la militante nacionalista y maestra Purificación Mandiola tenía clara la necesidad de enseñar la lengua española, que incluso calificaba de oficial, en las Escuelas de Barriada. El hecho de que tanto el nacionalismo vasco de la época como la dictadura de Primo de Rivera se sustentaran en gran medida sobre la religión católica facilitó probablemente esta colaboración y escasa resistencia. También es posible que la formación recibida en las Escuelas Normales, con un claro sesgo cultural español, ayudara a la aceptación de los modelos hegemónicos.

El periodo de la II República ha quedado fuera del análisis de este trabajo. Algún dato suelto que hemos recogido, como el caso de una resistencia de tinte confesional por parte de una maestra nacionalista, apunta a que también sería interesante investigar dicho periodo. La Guerra Civil y el franquismo marcan otra época radicalmente nueva. Con la entrada de las tropas franquistas y la toma de Bizkaia en 1937, las Escuelas de Barriada pasaron a ser administradas directamente por el Estado⁵², y en agosto de ese mismo año comenzó el proceso de depuración del cuerpo docente⁵³. Estas cuestiones y el devenir de las maestras y maestros tras la Guerra Civil merecen nuevas investigaciones.

Nota sobre la autora

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) desde 2012. Se licenció en Historia en 1999 y obtuvo el doctorado en la misma área (2010). En su tesis investigó el proceso de implantación de la educación superior en el País Vasco a lo largo del siglo XX y su relación con la modernización de la lengua vasca. Posteriormente orientó sus trabajos hacia etapas de enseñanza no universitaria (como muestran, entre otros, su estudio sobre el proyecto vizcaíno *Ikastetxea* de 1896 de Resurrección María Azkue). En sus trabajos se cruzan la historia cultural y social del País Vasco con la educación. Su ensayo *Einstein Euzkadin. Gerraurreko zientzia eta goi mailako kultura euskaraz* [=Einstein en Euzkadi. Ciencia y cultura en lengua vasca antes de la Guerra Civil] fue seleccionado para optar al Premio Euskadi de Ensayo del Gobierno Vasco en el 2014. Por otra parte, y como docente en el Grado en Educación Social, en la actualidad también investiga el origen y desarrollo de proyectos y entidades relacionadas con la historia de la Educación Social, como el Programa Municipal de Educación de Calle (PEC) de Vitoria-Gasteiz o la Cooperativa de Iniciativa Social Agintzari.

⁵² Gregorio Arrien, «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939 (su traspaso al estado y deterioro de la enseñanza)», *Revista Internacional de Estudios Vascos* 31, no. 3 (1986): 629-640.

⁵³ Sobre este proceso de depuración destacamos el trabajo más completo hasta la fecha de Aritz Ipiña, *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia: fusilamientos y depuración (1936-1976)*, 190-217.

REFERENCIAS

- Arrien, Gregorio. «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939 (su traspaso al estado y deterioro de la enseñanza)». *Revista Internacional de Estudios Vascos* 31, no. 3 (1986): 629-640. <http://hedatuz.euskomedia.org/1674/1/3106290640.pdf>
- Arrien, Gregorio. *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y Autonomía. 1898-1936)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 1987.
- Arrien, Gregorio y J. Javier Granja (eds.). *Julene Azpeitia ehun urte mugan (1888-1988)*. Bilbao: Zumaiaiko Udala, 1998.
- Arrien, Gregorio, Iñaki Pereda y Gorka Pérez de la Peña. *Escuelas de barriada de Bizkaia, construyendo un paisaje educativo (1919-1937)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 2015.
- Bilbao, Begoña, Gurutze Ezkurdia, Karmele Perez y Josu Chueca (comps.). *Emakumeak hitza eta bizitza*. Leioa: UPV/EHU, 2012.
- Cano, Luis. «La devoción al Sagrado Corazón y a Cristo Rey en España y su recepción por los metropolitanos españoles (1923-1931)». PhD diss., Pontificia Universitas Sanctæ Crucis Facultas Theologiæ, 2007. <https://www.isje.org/cano/LuisCanoMedina-SagradoCorazonCristoRey.pdf>
- Dávila, Pauli e Iñaki Zabaleta. «La política educativa de las diputaciones vascas: entre proyectos y subvenciones». En *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, coordinado por Pauli Dávila, 143-190. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Dávila, Pauli. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*. Donostia: UPV/EHU, 1995.
- Delgado, Ander. *La otra Bizkaia. Política en un entorno rural durante la restauración (1890-1923)*. Bilbao: UPV/EHU, 2008.
- Escribano, Daniel. «La introducció del concepte de llengua oficial a l'ordenament jurídic espanyol (1902-1931)». *Treballs de Sociolingüística catalana* 25 (2015): 213-229. <http://dx.doi.org/10.2436/20.2504.01.100>
- Fernández Fernández, Idoia. «Género, educación activa, lengua y nación en el País Vasco. Julene Azpeitia (1888-1980), exponente de una educación vasca en ciernes». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 31 (2012): 275-297.
- Garmendia, Joxe, Iñaki Zabaleta e Hilario Murua. «Alfabetización en euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)». *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 191-233. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.7.2018.18508>
- Gorrotxategi, Mikel. «Errepublikara garaiko izenak eta 1939ko dekretua». *Fontes Linguae Vasconum* 102 (2006): 321-352.
- Ipiña, Aritz. *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia: fusilamientos y depuración (1936-1976)*. Bilbao: Pamiela, 2017.

- Kintana, Jurgi y Karmele Artetxe. «Ikastetxea 1896: un proyecto de colegio euskerico dirigido a la burguesía de Bilbao». *Foro de Educación* 25 (2018): 49-68. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.675>
- Kintana, Jurgi. *Intelektuala nazioa eraikitzen. R. M. Azkueren pentsaera eta obra*. Bilbao: Euskaltzaindia: Real Academia de la Lengua Vasca, 2008.
- López Martín, Ramón. *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.
- López Martín, Ramón. «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX». *Historia de la Educación* 16 (1997): 65-90.
- Ostolaza, Maitane. *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y primer franquismo (1936-1945)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1996.
- Paliza, Maite. *El proyecto de las Escuelas de Barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya de la Historia de la Educación en Bizkaia*. Bilbao: Gobierno Vasco, 2015.
- Quiroga, Alejandro. «Maestros, espías y lentejas. Educación y Nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera». En *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, editado por Javier Moreno, 183-205. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- Quiroga, Alejandro. *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.
- Rekalde, Itziar. *Escuela, educación e infancia durante la Guerra Civil en Euskadi*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001.
- Ugalde, Mercedes. *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza. 1906-1936*. Leioa: UPV/EHU, 1993.
- Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Zufía, Pedro. *Las escuelas de barriada en Vizcaya*. Bilbao: Imprenta Provincial de Vizcaya, 1930.

RELATOS SOBRE MAESTRAS ACOSADAS E INMORALES: GÉNERO, EDUCACIÓN Y DISCIPLINAMIENTO EN EL SISTEMA ESCOLAR ARGENTINO (1919-1935)^α

*Stories of immoral and harassed teachers: gender, education
and discipline in the school system of Argentina
(1919-1935)*

Adrián Cammarota^β

Fecha de recepción: 16/10/2019 • Fecha de aceptación: 18/01/2020

Resumen. El trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre género y educación, tomando como referencia el caso de tres maestras que se vieron sancionadas y dos de ellas exoneradas por supuestas infracciones morales cometidas en su vida privada. Los hechos señalados acaecieron en los años 1919, 1921 y 1935 en las provincias de Mendoza, Chubut y Río Negro, respectivamente. En uno de los expedientes avanzamos en el análisis de una denuncia de acoso cometida por personal jerárquico masculino. Entendemos que la moralidad fue uno de los pilares que sostuvo el magisterio en el campo de la educación como método de control sobre el personal docente. En esta dirección, la pesquisa aborda los mecanismos disciplinarios aplicados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) que tendían a regular los cuerpos y las conductas ante las supuestas inmoralidades cometidas por el personal docente femenino. Trazamos un análisis descriptivo para ahondar en el campo de las representaciones, las mentalidades y los mandatos patriarcales reproducidos en el sistema escolar.

Palabras clave: género; maestras; normalismo; escuela.

^α Este artículo forma parte de una investigación más amplia que aborda la relación entre las comunidades locales y la escuela en la primera mitad del siglo XX en Argentina. Se agradece a los evaluadores/as designados por la revista por sus sugerencias y comentarios.

^β Universidad Nacional de La Matanza. Departamento de Salud. San Justo, Buenos Aires, Argentina. adriancammarota2000@gmail.com

Abstract. *The purpose of this paper is to analyze the relationship between gender and education by taking as a reference the case of three teachers who were punished for assumed moral offences committed in their private sphere. Two of these teachers were exonerated. These events took place in 1919, 1921 and 1935 in Mendoza, Chubut and Rio Negro provinces, respectively. Furthermore, we will carry out the analysis of a file on an alleged harassment committed by senior male staff members. Morality was one of the pillars sustained in academic teacher training and served as a method of controlling the teaching staff. In many respects, this search deals with the disciplinary mechanisms applied by the Consejo Nacional de Educación (National Board of Education, CNE), which strove to regulate bodies and behavior in response to the assumed immoralities committed by the teaching staff. We develop a descriptive analysis as a way of delving into representations, mindsets and patriarchal mandates reproduced in the school system.*

Keywords: *gender; teachers; teacher training; school.*

INTRODUCCIÓN

El trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre género y educación, tomando como referencia el caso de tres maestras que se vieron sancionadas y dos de ellas exoneradas por supuestas infracciones morales cometidas en su vida privada. Los hechos señalados acaecieron en los años 1919, 1921 y 1935 en las provincias de Mendoza, Chubut y Río Negro, respectivamente. En uno de los expedientes avanzamos en el análisis de una denuncia de acoso cometida por personal jerárquico masculino.

Exploramos los mecanismos de intervención del otrora Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), ante las supuestas inmoralidades cometidas por el personal docente femenino, con base en los comentarios gestados en los pueblos donde estaban radicadas estas escuelas. Para la propuesta nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los elementos acusatorios que determinaron las sanciones hacia estas maestras y qué estrategia esgrimieron para su defensa? ¿De qué forma intervenían los inspectores escolares en los casos señalados, cuáles eran los procedimientos y qué estipulaba la reglamentación escolar?

Por un lado, nos interesa demostrar que en los tres casos la sexualidad, la moral y el género se instituyeron como códigos de control sostenidos por la burocracia educativa y que estos se extendían a la vida

privada de las maestras, es decir, por fuera del espacio escolar. Estos tópicos irrumpen de manera transversal en las fuentes examinadas, otorgando novedad al acervo documental utilizado fundado en expedientes y actuaciones sumariales acopiadas en el Archivo Intermedio de la Nación (AIN). Por otro lado, entendemos que las denuncias o los comentarios que llevaron a cuestionar a las maestras ponían en tensión los valores que el magisterio fraguó sobre los pilares de un currículum escolar que justificada las diferencias de género, en donde varones y mujeres tenían roles culturalmente asignados.¹

El trabajo dialoga con la historiografía que ha puesto de relieve la constitución de la moral y las costumbres para la interpretación de las relaciones entre los géneros,² concibiendo el género como una categoría relacional, otorgándole una dimensión cultural más que biológica.³ También es tributario de la historia social del trabajo con perspectiva de género,⁴ que ha permitido reescribir e incorporar en la historia a un sector numeroso de la fuerza laboral que había sido invisibilizado por los investigadores/as.⁵

Nuestro enfoque se sostiene en aquellas producciones que enfatizaron en cómo las costumbres, las prácticas sociales y las normativas avalan actos entendidos como legítimos y otros como ilegítimos, que pugnan contra el modelo familiar tradicional en una época determinada.⁶

¹ La cultura normalista estuvo mediada por un currículum manifiesto y un currículum oculto. En líneas generales el currículum hace referencia a los elementos culturales del conocimiento, los valores, las costumbres, el régimen disciplinario, las creencias y la táctica escolar. Ver: Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo* (Buenos Aires: Galerna, 1990).

² Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra, *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011* (Buenos Aires: Biblos, 2014).

³ Joan Scott, *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man* (Cambridge: Harvard University Press: 1996).

⁴ Mirta Lobato, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)* (Buenos Aires: Edhasa, 2007); Valeria Pita, «De negociaciones cotidianas y de posibilidades históricas: una aproximación a los intercambios entre médicos y trabajadoras. Buenos Aires, 1870, 1940», *Anuario de Historia Regional y de las fronteras* 19, no. 2 (2014): 365-390; Graciela Queirolo, *Mujeres en las oficinas. Trabajo, género y clase en el sector administrativo. Buenos Aires, 1910-1950* (Buenos Aires: Biblos, 2019); Karina Ramacciotti, «Profesiones sanitarias, género e historia», *Avances del Cesor* 13 (2016): 81-92.

⁵ Andrea Andújar, «Historia social del trabajo y género en la Argentina del siglo XX: balance y perspectivas», *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos (REFA)* 8, no. 8 (2017): 43-59.

⁶ Isabella Cosse, *Estigma de nacimiento. Peronismo y orden familiar, 1946-1955* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

También ponemos atención en los estudios sobre género que cotejaron la conformación y feminización del magisterio argentino⁷ y las autopercepciones forjadas por las maestras en relación con el género, la escuela y la ciudadanía;⁸ la construcción de estereotipos sexuales en el sistema educativo y las sanciones disciplinarias o exoneraciones por inmoralidades.⁹ Particular atención merece el artículo de Paula Caldo (2019), ya que la historiadora analiza una de las fuentes citadas en esta pesquisa, aunque desde una perspectiva que tiene en cuenta cómo la escuela resolvió y sancionó el amor clandestino entre maestros/as.¹⁰ Por último, una vertiente de análisis interesante es la que ligó el perfil laboral del magisterio como una misión femenina,¹¹ la educación de las estudiantes del magisterio como mujeres y como maestras durante el despegue de la sociedad de consumo en Argentina (1920-1930),¹² y el entroncamiento del magisterio con las formulaciones católicas sobre el género femenino.¹³

La investigación se desprende de una naciente investigación que tiene como eje de análisis los conflictos entre escuelas y comunidades en los

⁷ María José Billorou, «Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX», *Anuario de historia de la educación* 17, no. 2 (2016): 57-79; Graciela Morgade, *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997); Silvia Yannoulas, *Educación, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)* (Buenos Aires: Kapelusz, 1996).

⁸ Marina Becerra, «Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana», *Anuario de Historia de la Educación* 17, no. 2 (2016): 80-103.

⁹ Flavia Fiorucci, «Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo», *Secuencia* 85 (2013). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482013000100003 (consultado el 15-12-2019).

¹⁰ Paula Caldo, «Entre amores clandestinos y cesantías. La maestra y el director, Argentina, 1920-1928», *Géneros* 26, no. 26 (2019): 145-163.

¹¹ Flavia Fiorucci, «País afeminado, proletario feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)», *Anuario de Historia de la Educación* 17, no. 2 (2016): 120-137. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9793> (consultado el 23-01-2019).

¹² Paula Caldo, «No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina, 1920-1930», *Historia y sociedad* 26 (2014): 237-265. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012184172014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt (consultado el 15-12-2019). Según la autora, en ese periodo la estética y el mercado operaron para generar la imagen de una maestra angelical, rígida, dulce y severa, una «segunda madre».

¹³ Lucía Bracamontes, «Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino», *Diálogos, Revista Electrónica de Historia* 12, no. 1 (2011): 101-127.

territorios nacionales y provincias en las primeras décadas del siglo XX.¹⁴ Proponemos un trabajo exploratorio y para ello utilizamos un análisis descriptivo, desde una perspectiva cultural en clave de género, para ahondar en el campo de las sanciones institucionales, las representaciones y los mandatos de corte cultural reproducidos en el sistema escolar.

Hemos dividido el trabajo cronológicamente abrevando en las particularidades de cada caso, rastreando los fundamentos de las denuncias —o al menos, lo que sabemos— en boca de los directivos e inspectores. Cabe señalar que la extensión de los expedientes es dispar; por lo tanto, la descripción de cada caso queda sujeta a esta limitación y a las dinámicas particulares de este tipo de fuente en donde la información aparece parcelada o se omiten datos específicos. Por ejemplo, se habla de «inmoralidades» pero nunca se especifica qué tipo de faltas cometieron las maestras que atentaban contra ella.

Por añadidura, observamos que la moralidad fue uno de los pilares que sostuvo la cultura escolar como método de control sobre el personal docente y que se extendía por fuera del perímetro de la escuela a la vida privada de las mujeres y varones que habían escogido la enseñanza como profesión.¹⁵ La escuela sostuvo la construcción de un discurso que ligaba determinadas cuestiones éticas y morales con la división genérica de roles, un conjunto de ideas y representaciones preconcebidas sobre lo naturalmente femenino y lo masculino.

El *corpus* del artículo está dividido en cuatro estratos. El primero da cuenta del andamiaje normativo del CNE, el rol de los inspectores y la feminización del magisterio. El segundo analiza el caso de la maestra Paulina en Mendoza (1919); el tercero, el caso de Clorinda en Chubut (1921); y el cuarto, el caso de Dominga en Río Negro (1935). Por último, esbozamos una reflexión general a modo de conclusiones.

¹⁴ Los territorios nacionales fueron unidades administrativas centralizadas cuyo objetivo era consumar la expansión territorial luego de la sanción de la Constitución en 1853, delinear y controlar los espacios en disputa con los países limítrofes y fiscalizar a las comunidades indígenas que poblaban el terruño. Creados en 1884, abarcaban las actuales provincias de Chaco, Chubut, Formosa, La Pampa, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

¹⁵ Tomamos la definición de «cultura escolar» propuesta por Viñao Frago en cuanto a que estaría compuesta por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales y prácticas que tienen continuidad y persistencia en el tiempo. Antonio Viñao Frago, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Madrid: Morata, 2002).

El artículo puede aportar a los estudios de género, educación y trabajo, permitiéndonos rescatar las construcciones subjetivas y objetivas que subsumían a las mujeres en la lucha por la existencia cotidiana, batallando o naturalizando determinados arbitrios culturales que sostenía la tradición escolar y que hoy, en las primeras décadas del siglo XXI, se resisten a perecer en el sistema educativo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA BUROCRACIA EDUCATIVA Y LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO (PRINCIPIOS DEL SIGLO XX)

El CNE se creó en 1881 con la misión de educar a la Nación. Junto con la Ley de Educación Común (ley 1420) de enseñanza libre, gratuita y laica de 1884, y la sanción de la Ley Laínez (1905), que le permitió al CNE crear escuelas en aquellas provincias que lo solicitasen al gobierno central, esencialmente por la falta de recursos; los funcionarios del CNE fueron una pieza fundamental para extender los servicios educativos tanto en las provincias como en los territorios nacionales. El CNE se transformó en una organización de alcance nacional con un equipo de funcionarios que debían velar por los intereses educativos, controlando los destinos de los recursos aportados por el gobierno central a las escuelas.

En 1890 el CNE impulsó el nacimiento de la Inspección de Escuelas Primarias en los territorios y colonias federales, a cargo del inspector Raúl Díaz quien se desempeñó en el cargo hasta 1916.¹⁶ Por su parte, el cuerpo de inspectores en las provincias federales estaba direccionado por la Inspección General de Provincias, a cargo de un inspector general y un subinspector. Contaba con cuatro inspectores viajeros, 14 inspectores seccionales y 75 inspectores visitadores. Estos funcionarios periódicamente elevaban los informes al CNE sobre la marcha de la educación en sus respectivas jurisdicciones. Los informes eran editorializados en el órgano de difusión del CNE: la revista *El Monitor de la Educación Común*.¹⁷

¹⁶ Díaz fue inspector entre 1890 y 1916. Sus prolíferos informes guiaron la política del CNE en los territorios nacionales y colonias, brindando un diagnóstico elocuente sobre la situación de la educación, los alcances y límites de la ley 1420.

¹⁷ Los funcionarios eran maestros formados en el normalismo y adherentes a la filosofía del positivismo. Bregaron por liderar la construcción profesional de la docencia. Este sector hizo señeros

Como toda organización, la labor docente estaba normativizada por el *Reglamento general de escuelas*, sancionado a fines del siglo XIX con modificaciones posteriores. El *Reglamento* abarcaba un conjunto de aspectos ligadas con los mecanismos de selección, la administración escolar, la labor docente, la conducta y la moralidad del personal de las escuelas. Para ser maestro se debía justificar la capacidad técnica, moral y física para la enseñanza (artículo 44). Según el artículo 60 del capítulo III, los maestros debían cumplir estrictamente las disposiciones establecidas por las leyes, decretos y reglamentos escolares, asistir puntualmente a clases, observar las órdenes que los consejos escolares expedían sobre la administración de las escuelas y conservar el orden y la disciplina.¹⁸

Por su parte, el director estaba obligado, según el artículo 62, a cuidar el orden, la disciplina y la enseñanza, vigilar a los maestros/as, alumnos y empleados escolares y llevar un registro ordenado de las cuestiones administrativas. Tanto maestros como directores tenían prohibido recibir emolumento de los alumnos, padres y tutores, ejercer dentro de la escuela o fuera de ella cualquier oficio, profesión o comercio que los inhabilitase para cumplir con las obligaciones del magisterio; dar lecciones particulares a los alumnos de su escuela o imponer castigos corporales. La normativa se extendía a la prohibición de hacer propaganda en favor o en contra de creencias políticas o religiosas.

Con respecto a los derechos de los maestros, el *Reglamento* estipulaba que eran inamovibles; sin embargo, su estabilidad peligraba ante enfermedades que pusieran en peligro la salud de los niños/as, conducta inmoral o delictuosa, o abandono injustificable de sus tareas.

Para llevar adelante los procesos investigativos en caso de denuncias o faltas consideradas graves, según la óptica de la superioridad, estos funcionarios se regían por la Comisión de Sumarios. En 1925 se presentó un nuevo proyecto direccionado por dicha Comisión, que dio a luz al

esfuerzos para alcanzar el monopolio de la actividad. Con tal propósito surgieron asociaciones que trataron de mejorar las condiciones de todos los estamentos docentes. Ver: Ricardo González Leandri, «La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900», *Anuario de Estudios Americanos* 58, no 2, (2001): 526.<http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/214> (consultado el 12-03-2019).

¹⁸ *Reglamento general de escuelas* (Buenos Aires: CNE, 1900).

Reglamento de sumarios. Con esto se buscaba agilizar los trámites que muchas veces se dilataban y aplicar, en términos precisos, las sanciones punitivas a los remisos. En rigor, con el nuevo *Reglamento* se reducía el término total para substanciar un sumario a 70 días. Aprobado recién en 1927, las denuncias debían ser orales o escritas, y podían ser presentadas ante las direcciones de las escuelas, las inspecciones seccionales de provincias y territorios, o en la Mesa de Entrada del CNE. Los sumarios podían ser realizados de oficio, por denuncia o por prevención. Los causales abarcaban las siguientes situaciones: conducta delictuosa, desarreglada o inmoral, negligencia en el cumplimiento de las obligaciones del cargo que se ocupase; falsedades o inexactitudes en los datos consignados en los documentos. También contemplaba la incapacidad para el mantenimiento y el orden, entre otras.

El sumario debía ser escrito y secreto y el inspector sumariante estaba obligado a citar a los denunciantes, consignar los datos personales e interrogarlos con preguntas muy precisas. El proceso sumarial incluía la citación del denunciante, del acusado y de testigos, la presentación de pruebas y defensa y el dictamen del Consejo Escolar. La Comisión de Asuntos Legales y la Asesoría Letrada eran las encargadas de estudiar los casos y emitir juicio sobre la necesidad de sanciones legales o la absolución del denunciado.¹⁹

Esta breve descripción del armado institucional les permitía a los inspectores transitar por los lugares más apartados del terruño, responder a las demandas de las comunidades locales cuando solicitaban la creación de una escuela o intervenir ante los conflictos suscitados entre el personal docente y los vecinos. La agreste geografía que debían recorrer demandaba funcionarios capaces de sortear todo tipo de obstáculos en los trayectos asignados. A la diseminación de la población en los territorios nacionales y en las escuelas rurales de las provincias y la falta de caminos aptos para el tránsito, se sumaba la disparidad cultural de las comunidades locales, criollas o indígenas, que en ocasiones miraban con desconfianza a los maestros/as.²⁰

¹⁹ *Reglamento de sumarios* (Buenos Aires: CNE, 1927).

²⁰ Adrián Cammarota, «Nacionalizar y educar: algunos problemas de la educación común en los territorios nacionales (1890-1940)», *Avances del Cesor* (2019) (en prensa).

Ahora bien, los impedimentos para llevar los servicios educativos al grueso del territorio nacional eran materia de discusión por parte de los funcionarios. Por ejemplo, en 1911 en la reunión anual de inspectores de territorios nacionales se debatía sobre la falta de idoneidad de los maestros/as, el ausentismo y la moralidad del personal docente. Pero también se percibía un proceso que para algunos funcionarios era perjudicial para la educación primaria: la feminización del magisterio. Por ejemplo, el inspector de territorios nacionales Marcelino Martínez observaba sobre la necesidad de que las escuelas públicas estuviesen «impregnadas de un espíritu viril, y de ahí que es menester formar al maestro varón y atraerlo, dándole alicientes é individualidad, tal cual ocurre con los militares y el clero». Para el funcionario, la feminización del magisterio estaba devaluando la función republicana de la escuela.²¹ Desde otro ángulo, no podemos obviar que la burocracia educativa del CNE durante las primeras décadas del siglo XX era netamente masculina.²²

Hay que señalar que a principios del siglo XX las mujeres realizaban trabajos domésticos, administrativos²³ o se concentraban en las fábricas, donde la producción estandarizada las convirtió en trabajadoras en el ámbito urbano, atentando contra el supuesto rol maternal que debían expresar. Por su parte, el magisterio se transformó en una profesión femenina ya que ser maestra, en el imaginario social, representaba la extensión hogareña del rol maternal y también les permitía tener una profesión.²⁴

La descripción precedente sobre el deber de los funcionarios, el reglamento y la feminización del magisterio nos permite entrever los casos de las maestras que se vieron denunciadas. A continuación se realizará un análisis en orden cronológico, abrevando en los tópicos e indicios más relevantes que, a nuestro criterio, emergen de las fuentes consultadas.

²¹ AIN, Caja 89. Fondo: CNE, 1911.

²² Un dato sustancial brinda asidero a esta observación: entre 1881, año de la creación del CNE y el año 1933, por tomar una muestra estadística, de 133 funcionarios que ocuparon cargos en la repartición central tan solo cuatro fueron mujeres: Trinidad Osuna, Elvira Dellepiane, Carmen S. de Paudolfini e Inés Recalt, vocal del 4 de mayo de 1932 al 19 de noviembre de 1932 (CNE, tomo II, 1938: 3-5).

²³ Ver: Queirolo, *Mujeres en las oficinas*.

²⁴ Marcela Nari, *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940* (Buenos Aires: Biblos, 2004).

1919, MENDOZA. CASO PAULINA: LA MAESTRA DE DUDOSA MORALIDAD QUE VIAJABA

Rosario de Q., Paulina del Rosario Q., Rosario Q. G. Así firmaba la maestra de 21 años, nacida en San Luis en 1889, quien se desempeñaba como auxiliar desde el 23 de julio de 1918 en la escuela nacional N.º 16 en Villa Rivadavia (provincia de Mendoza), con el título de maestra normal. En 1884 el departamento Rivadavia se había creado por la legislatura de Mendoza y, en 1900, se transformó en la cabecera del departamento. Esta escuela se fundó con el objetivo de alfabetizar a los niños/as que habitaban en la localidad.

Como telón de fondo, el año 1919 había sido espinoso para el gobierno provincial que estaba en manos del caudillo Néstor Lencinas, alineado con el presidente radical Hipólito Yrigoyen (1916-1922). Ante la precaria situación laboral de los maestros/as, la provincia fue testigo de una gran huelga que llevó al director general de Escuelas a separar a la maestra mendocina Florencia Fossatti (1888-1978), quien junto a la docente Angélica Mendoza (1889-1960) fundó el boletín *Ideas*, cuyo objetivo era organizar a los maestros/as. Siendo suspendidas por incitación a la anarquía, fundaron un gremio, Maestros Unidos, y promovieron una huelga general que se extendió a toda la provincia y fue reprimida por la policía.²⁵ El accionar de estas mujeres ponía en tensión los valores patriarcales, éticos y morales, sostenidos por el poder político local, el magisterio y la Iglesia que, como era de esperarse, se pronunció contra estas mujeres. El caso no sería una excepción, ya que el rol político que fueron adquiriendo las mujeres en el campo del magisterio, defendiendo las condiciones laborales, generando agencia y resquebrajando los estereotipos de género que las subsumía al valor de la abnegación y a un espacio de dependencia respecto del varón; puede vislumbrarse en el estudio sobre la huelga docente en Firmat, en 1921 en la provincia de Santa Fe, iniciada por la falta de pagos de los salarios.²⁶

²⁵ Ver: Rodolfo Richard Jorba, «Somos el Pueblo y la Patria. El populismo lencinista en Mendoza frente al conflicto social y la prensa: discursos, representaciones y acciones, 1917-1919», *Revista de Historia Americana y Argentina* 48, no. 1 (2013): 11-54.

²⁶ Micaela Pellegrini, «Huelgas, maestras y rumores. Una escena de mujeres en lucha a partir de un estudio de caso (FIRMAT, Argentina, 1921)», *La Ventana* 49 (2018): 283-316.

A juzgar por el expediente, Paulina no había participado de la huelga provincial de 1919 en Mendoza. Sin embargo, comenzó a notar que tanto la directora como el encargado escolar de la escuela N.º 16 se hicieron eco de ciertos comentarios que circulaban en el vecindario sobre su vida privada.²⁷ A ello se sumaba el concepto profesional que, según las autoridades, era el peor. En nota al visitador de escuelas nacionales, el encargado escolar también dejó a las claras que:

Desde el principio la moralidad de la señorita Q. me pareció sospechosa, con el tiempo me la ha confirmado en las irregularidades de sus actos morales, un cierto lujo que ha gastado me parece que no está en armonía con su situación pecuniaria aparente, tanto más que invoca a menudo su pobreza a causa de tener una madre y una hermana enferma (...) Muchas ausencias y viajes en los días libres de escuela no abonan en favor de la economía que debería ser forzosa para ella.

Esta señorita gusta mucho de moverse afuera de su casa y eso no es ciertamente para perfeccionarse en pedagogía. Por otra parte, circulan rumores que no sé hasta qué punto pueden ser ciertos que su moralidad no goza de buena fama en el vecindario.²⁸

No solo la moralidad de Paulina levantaba sospechas. Los pedidos de licencia por enfermedad y su ausencia de la escuela parecían reforzar ese argumento. Por ejemplo, el 12 de febrero de 1919 Paulina solicitó una licencia médica a la directora de la escuela Esmeralda Q. hasta el 1 de marzo, ya que se encontraba convaleciente de «una terrible enfermedad que la había postrado en la cama». También debía cuidar a su hermana que estaba en gravísimo estado de salud, lo cual no le permitía levantarse.²⁹

Hay que señalar que la salud de los maestras/as era una de las preocupaciones de los servicios médicos escolares, ya que en los edificios era frecuente la transmisión de enfermedades. En el mes de julio, Paulina

²⁷ Los encargados escolares cumplían funciones netamente administrativas.

²⁸ Nota del encargado escolar al visitador de escuelas, 28 de agosto de 1919. AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

²⁹ Según el artículo 74 del *Reglamento*, las licencias solicitadas por los docentes debían hacerse por escrito con la comprobación de los causales con certificado médico.

volvió a pedir licencia a la directora debido a una conjuntivitis granulosa que la tenía a mal traer. Luego solicitó extender la licencia un mes más, ya que la enfermedad no había sido erradicada de su organismo.³⁰ Pero las sospechas de la directora y el encargado escolar abrevaban también en otras causales.

No sabemos cómo fue obtenida, pero en el expediente hay una nota personal de la maestra dirigida a un hombre donde describe su situación. La carta está escrita en un tono coloquial y bosqueja una pincelada de su intimidad:

Fíjate en lo que te escribo [...] Cómo te va y si ya te mejoraste y paso el sueño y la curda poco oportuna [...] Yo regular, estoy bastante enfermita y ayer pase un día pésimo, pero no habrá que dudarlo. Llegué a buena hora para entrar a clase pero no tenía voluntad de trabajar. Dime negro, cómo sigue la nena, créeme que eso me inquieta demasiado y no me deja un instante su pensamiento. Como tú eres tan bueno, habrás ido a verla anoche y hoy también, y le habrás dado los masajes, ¿no? Por favor, no me la abandones mientras yo no estoy. Solo el mal cuidado la tiene enferma. Cuando vaya te contaré muchas cosas. Ahora me concreto a decirte que sigo mal y peor de mi garganta [...] La Estelita está muy linda, no extraña nada [...] unos besitos y unas miraditas con sus ojitos (sic) negros [...] Si no te fuera una molestia, el viernes en la noche la vengas a ver a la nena [...] Y sino ya sabes que iré el sábado, ¿no? [...] procura que a la Clarita no le falte nada y que le pongan vaselina en la boquita y en la nariz, constantemente para que sane. Te besa con cariño tu negra Rosario [Paulina].

Hoy 7 de mayo a las 10 am ³¹ (1919).

Era evidente que la carta había reforzado la sospecha del personal escolar, junto con los pedidos de licencia y la identidad de su hija. Con respecto a esto último, unos meses antes, el 24 de febrero de 1919, Paulina se había presentado en el Registro Civil de Villa Rivadavia acompañada por dos vecinos de la localidad, Pedro L. y Ramón O., presentando

³⁰ Rodríguez Peña, 19 de junio de 1919. AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

³¹ AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

a su hija natural, Clara Rosa Q., con la idea de verificar su identidad. La utilización de diversas firmas por parte de Paulina había generado confusión y sospechas en la escuela. Se comprobó que el acta de nacimiento de su hija la había firmado como Rosario Q. Por lo tanto, la directora y el inspector habían solicitado validar la identidad de la maestra en el Registro Civil.

Siguiendo el procedimiento sumarial estipulado por el reglamento, el 17 de noviembre de 1919, el inspector interrogó a Paulina. Allí testificó que habitaba con su madre y una hermana inválida, una sobrina de cuatro años (Estela) y su hija Clara Rosa, de seis meses. Ante la pregunta por la variedad de firmas utilizadas, la maestra respondió que no le agradaba el nombre Paulina y que prefería el de Rosario. A veces al apellido Q. le agregaba el apellido materno, G. La pesquisa continuó haciendo un *racconto* de los comentarios, características de la unidad familiar y la filiación de la hija de Paulina.³²

El funcionario preguntó en qué localidad había pasado la vacación del último curso escolar, a lo que la joven respondió: «En el departamento de San Martín y un tiempo en la ciudad». Luego él inquirió: «¿Qué razones hay para alejarse con tanta frecuencia de la localidad de asiento y de la escuela, teniendo en ella a su madre?». Paulina esgrimió que tenía asuntos de familia que otra persona no podía desempeñar, por lo que ella se había visto obligada a hacerlo personalmente. A continuación, el funcionario invocó uno de los temas más espinosos: «¿Quién es el padre de la niñita, Clara Rosa y dónde vive?». Paulina alegó que no era indispensable nombrarlo, por lo tanto, se abstenía de hacerlo, lo mismo que su domicilio. Su declaración no alcanzó para convencer al funcionario sobre los puntos sensibles del interrogatorio.³³

Paulina del Rosario Q. G. fue suspendida por la Inspección Seccional el 11 de septiembre de 1919 «por estar su conducta reñida con las prácticas de las buenas costumbres y observar moralidad en abierta contradicción con la que el puesto exige...».³⁴ Ella se defendió en nota al inspector

³² La fuente no aclaraba el contenido de esos comentarios.

³³ Visitador escolar Roberts. 17 de noviembre de 1919. AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

³⁴ Mendoza, Inspección Seccional 11 de septiembre de 1919. AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

general de provincias del CNE aludiendo a que la señora directora y el encargado escolar cometían una serie de injusticias contra ella,

sin que jamás haya merecido de mis superiores observación ni apercibimiento alguno y habiendo soportado hasta el exceso las tiranteces y las injusticias de la Sra. Directora, hasta el extremo de no dejarme la libertad necesaria a un maestro para desempeñar sus funciones, hasta el extremo de haber sido tratada de anarquista procurando hacerme perder el ascendiente moral que todo maestro debe tener frente a sus alumnos [...].³⁵

Con respecto a la acusación de anarquista, esta comportaba una connotación negativa, pasible de sanciones del orden disciplinario o la exoneración. La escuela, a fines del siglo XIX, se había constituido sobre los pilares del nacionalismo que pretendía homogeneizar a una población que, producto de la inmigración, la llegada de ideologías foráneas como el socialismo y el anarquismo, y la protesta social, ponía límites a los intentos de homogeneización cultural.³⁶ Y de más está decir que las sensibilidades de la jerarquía escolar estaban tocadas por la huelga docente de 1919.

Paulina dejó de prestar servicios el 12 de septiembre de 1919, conforme a lo expresado por la Inspección General de Provincias, quien requirió su cesantía. Ahora bien, ¿qué indicios o conjeturas nos permiten distinguir las causas que llevaron a su sanción más allá de la acusación que pesaba sobre la maestra?

CONJETURAS Y SUMARIO

Como hemos señalado, acorde a la Comisión de Sumarios del CNE, las denuncias debían ser orales u escritas y podían ser presentadas ante las direcciones de las escuelas, las inspecciones seccionales de provincias y territorios, o en la Mesa de Entrada del CNE en la Capital Federal.

³⁵ Como parte del control de la burocracia educativa, anualmente los docentes eran evaluados por sus superiores, con base en su desempeño, capacidades técnicas y predisposición al trabajo. 18 de septiembre de 1919, AIN, Caja 3, 1921. Fondo: CNE.

³⁶ Lilia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2001).

Paulina no tuvo denunciante concretos en el pueblo ni en la escuela, o al menos no aparece en el expediente la denuncia en cuestión. Las sospechas sobre su conducta partieron de la dirección escolar y fueron apoyadas solo en comentarios o rumores infundados que, según el reglamento, no debían ser motivo de sanciones. El rumor implica una aseveración sin pruebas existentes, está caracterizado por su ambigüedad y por la ausencia de detalles específicos. Posee una fuerte carga emocional y una asimilación a la expectación, es decir que muchos detalles adquieren una forma destinada a apuntalar los hábitos mentales inveterados por los interesados. A medida que el rumor se expande, este se vuelve más conciso y compacto, lo que le permite fluir con rapidez.³⁷

También podemos conjeturar que uno de los puntos sensibles era la filiación de su hija Clara. ¿Podía ser que los comentarios de los vecinos se nuclearon en torno a una representación que asociaba las posibilidades de una hija ilegítima con los desbordes sexuales de la maestra que se ausentaba de su domicilio? Dada la época, las mujeres solteras, viudas o con hijos cuyos padres no les daban el apellido y bajo sospecha de mantener relaciones sexuales eran consideradas generalmente como inmorales. Durante mucho tiempo la moralidad estuvo asociada a la indiscreción de naturaleza sexual.

De esta forma, un punto de partida para comprender el caso señalado es ver cómo este estaba riñendo con el modelo jurídico de la época a pesar de los cambios acaecidos a mediados de la década de 1920. El Código Civil sancionado en 1869 consideraba a la mujer como una menor de edad. Aunque no fueron pocas las voces femeninas que se levantaron a principios del siglo XX contra él, jurídicamente la mujer casada quedaba bajo la tutela del marido, ya que el artículo 55 sostenía la incapacidad relativa de la mujer y encargaba al esposo como el administrador de todos los bienes. Recién en 1924 se reformó el Código Civil y se sancionó la igualdad de los sexos bajo cualquier estado conyugal.

Queda a las claras que Paulina transgredía esas miradas al trasladarse de una localidad a otra, siendo maestra, madre soltera y con una hija pequeña sin apellido paterno. Y es que Paulina, como el resto de las mujeres de este trabajo, fueron moldeadas según las convenciones sociales

³⁷ Gordon Allport y Leo Postman, *Psicología del rumor* (Buenos Aires: Editorial Psique, 1973).

que pautaban conductas y deberes: las mujeres decentes no podían trasladarse sin compañía u hospedarse sola en los hoteles, debían estar custodiadas por el marido o por algún familiar cercano, como un hermano.³⁸

¿Era ilegítima la hija de Paulina? Pues bien, con respecto a este último punto hay que señalar que la ausencia del apellido paterno era una suerte de desdicha social. El número de hijos ilegítimos en la Argentina preocupaba a la elite dirigente ya que, entre otras cosas, atentaba contra el ideal familiar, generando una sociedad disfuncional.³⁹

MODELO FAMILIAR E ILEGITIMIDAD

Los viajes de Paulina, los comentarios y la ausencia de apellido de su hija también pugnaban con el modelo familiarizante expresado en la cultura escolar. Con la ampliación de los poderes del Estado sobre el territorio nacional y la modernización, emergió un modelo familiar que se institucionalizó como ejemplo a seguir en todos los sectores sociales y cuyo ideal de domesticidad fue decantando de los discursos escolares, la religión católica, las ideas de las elites y el discurso médico.⁴⁰ El ideal de domesticidad, entendido como el matrimonio legítimo, el modelo de familia nuclear, la descendencia conyugal y la diferencia de roles entre varones y mujeres había alcanzado su máxima expresión durante esa época.

Este ideal se encarnizaba en las imágenes y las representaciones explicitadas en el currículum escolar. La maestra esbozada en los discursos y en los textos escolares transfiguraba un nudo de sentidos que se asumían como inmutables por parte de la burocracia educativa. Individualizados

³⁸ Sin embargo, como ha señalado Barrancos, desde la década de 1920 comienza a vislumbrarse en los grandes centros urbanos una nueva moralidad sexual en las trabajadoras. Dora Barrancos, «Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras», en *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo 3: La Argentina entre multitudes y soledades. De los años 30 a la actualidad*, dirs. Fernando Devoto y Marta Madero (Buenos Aires: Taurus, 1999), 199-225.

³⁹ Desde 1910 se había transformado en un problema de agenda estatal. De cada mil niños nacidos vivos en 1910, 220 de ellos eran ilegítimos en el conjunto del país. En 1938 la cifra trepó a 282. Alejandro Bunge, *Una nueva Argentina* (Buenos Aires: Hyspamerica, 1984 [1940]), 173.

⁴⁰ Enrique Míguez, «Familias de clase media: la formación de un modelo», en *Historia de la clase media en la Argentina. Tomo 2: La Argentina plural (1870-1930)*, dirs. Fernando Devoto y Marta Madero (Buenos Aires: Taurus, 2010), 21-45.

sus cuerpos, carentes de insinuaciones o sexualidad, estas no podían despertar suspicacias en torno a sus comportamientos. Otro ejemplo presente en los textos escolares de época es que eran pocas las mujeres que participaban del mercado laboral, a diferencia de los varones. Estaban empleadas en un espectro de ocupaciones que abarcaba hasta 30 actividades, concentrado en los servicios personales y la docencia. El de los varones se ampliaba a 156, cuyas ocupaciones abarcaban desde artesanos hasta ministro de Hacienda. En los textos del ciclo primario, los niños/as tenían padre y madre y nombre y apellido, lo cual afianzaba la imagen ideal de la familia. Estas representaciones no se modificaron hasta la década de 1980.⁴¹

La esfera social, ámbito donde se destaca la escuela pública, espera de cada uno de sus miembros un cierto tipo de comportamiento, que tiende a «normalizar» las conductas de sus miembros.⁴² Esta concordancia entre la esfera pública y la esfera privada nos invita a pensar el caso de Paulina, y los intersticios genéricos y culturales que pautaban y condicionaban los comportamientos socialmente aceptables.

1921, CHUBUT. CASO CLORINDA: LA MAESTRA ACOSADA Y EL DIRECTOR ENAMORADO

A principios del siglo XX un 40% de la población de Chubut vivía en agrupaciones urbanas, mientras que el 60% era población rural. Las primeras escuelas en la provincia de Chubut datan con anterioridad a la sanción de la ley 1420 de Educación Común. Por ejemplo, en 1878 se fundó la Escuela Mixta de Rawson. El 6 de abril de 1905 la escuela N.º 24 de Comodoro Rivadavia había nacido, como muchas de las escuelas en los territorios y provincias, gracias a las demandas de los vecinos. La localidad, cuya actividad primaria era el petróleo, se creó el 23 de febrero de 1901 por decreto del gobierno nacional. A partir de 1907 se empezó a explotar el petróleo, lo cual dio como resultado un incipiente crecimiento poblacional.

⁴¹ Catalina Wainerman, «Mujeres que trabajan. Hechos e ideas», en *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, comp. Susana Torrado (Buenos Aires: Edhasa, 2007), 327-352.

⁴² Silvia Yannoulas, «Acercas de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)», *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 73, no. 175 (1992): 504.

En 1905 los inspectores del CNE visitaron la ciudad y dieron su aval para la radicación de la institución. El maestro I. Q. fue elegido como director, a pesar de que no poseía título profesional. Se trasladó desde La Pampa junto con su esposa que también era maestra. El director también oficiaba como electricista, carpintero y albañil. Muchos de los chicos que concurrían bajaban de la cordillera y eran mestizos e indígenas, lo que obligó a Q. a crear una suerte de internado, y era su mujer quien se ocupaba de la cocina y del cuidado de los niños/as.

El maestro había tenido una gran labor en la comunidad. En 1911 imprimió el primer periódico quincenal titulado *El infantil*, donde se publicaban los trabajos de los alumnos/as, noticias escolares y locales. Mientras tanto, la matrícula de la escuela crecía gracias a la llegada de nuevas familias de trabajadores/as.



Escuela N.º 24 (Chubut) a principios del siglo XX. Fuente: *El Patagónico*, <https://www.elpatagonico.com/la-escuela-83-tiene-el-orgullo-ser-la-mas-antigua-comodoro-n615859>

En 1921 Clorinda M. era una de las maestras de la escuela N.º 24 (imagen). Tenía 30 años, no estaba casada, profesaba 17 años de antigüedad en la docencia y era maestra de tercera categoría sin título habilitante.

Había trabajado en escuelas Laínez de San Luis, La Pampa, Neuquén y Chubut. Fuera de su actuación profesional, cuidaba a su madre enferma en un cuarto de hotel y tenía un hermano, Leonardo M., también docente. La vida de Clorinda se reducía a este círculo. Trabajo y familia distraían su atención y postergaban su desposamiento y maternidad. Sin embargo, Clorinda comenzó a percibir que en la escuela, el reconocido director Q., de 47 años, predicaba una relación que iba más allá de lo laboral. La carta que sigue atestiguaba estas intenciones:

Que no te puedo mirar;
Sin sentir dentro de mí;
Con delirio y frenesí
Mi corazón palpar

Los modestos versos que anteceden reflejan toda una verdad, pues cuando tengo la dicha de verla y contemplarla, experimento emociones grandes que me llevan al extremo de forjarme ilusiones halagüeñas. ¡Ya se imaginaría usted cuáles serán esas ilusiones! Le estoy íntimamente agradecido a las exquisitas atenciones y deferencias que me ha dispensado.

Cada vez que recuerdo los besos que le he dado, y el toque de piernita, como el de su también linda papadita, me entusiasmo de forma tal que Ud. no se puede imaginar. Bien debe comprender mi querida, que no es necesidad de mujer, la que me hace hablar sino un amor de verdad el que es el que le profeso. Si Ud. me correspondiese entonces verá lo bien que sé amar (...).

¡Ah! La respuesta me la da verbal o bien por escrito, pero entregándomela personalmente.

La besa y abraza,

Q.⁴³

Una lectura descontextualizada de la carta entrañaría una situación de cortejo sentimental propio de la época, adecuado al intercambio epistolar entre dos amantes y presente en las novelas románticas que

⁴³ AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921.

insinuaban pasiones y deseos. Según Roxana Pagés, las cartas constituyen geografías discursivas que nos permiten acercarnos al saber y decir del momento histórico en el que se fragua la individualidad. Son documentos no mediatizados, ya que no fueron concebidos con una intención artística de ser publicados.⁴⁴ Por su parte, la investigadora Paula Caldo (2019) ha enfatizado para esta fuente que la escritura epistolar suele capturar huellas tangibles de las experiencias sensibles. Las frases esgrimidas por el superior dejan entrever una petición de permisos con miras a profundizar en la relación amorosa. Así las cosas, el discurso del varón que desea un encuentro sexual se halla matizado con formulaciones románticas.⁴⁵ Sin embargo, la carta no generó lo que el director podía haber especulado en su fuero íntimo.

El hermano de la maestra lo denunció al inspector general de escuelas y territorios nacionales, apuntando a las situaciones de acoso del director ejercidas sobre su hermana, con comentarios y propuestas amorosas indecorosas. Esgrimía que el director era un «alcolista consuetudinario» (sic) y que en tal estado se presentaba ante la maestra, atentando contra la moralidad. Según el hermano, «la moralidad de mi hermana, después de 11 años de labor docente en las escuelas Laínez, es reconocida por los inspectores e igualmente por la población del lugar». Así, en vez de recibir «estímulos sanos» y comprensión en la escuela por la enfermedad de su madre, el director, «con sus instintos de reptil y su espíritu pestilente, quiere contaminar a las personas honestas y sanas de alma».⁴⁶

Clorinda no se animó a denunciar. Quizás pensó que su hermano, siendo la figura masculina, estaba habilitado para defender la afrenta contra su persona. Podemos hipotetizar sobre el frágil entorno emocional de Clorinda, que ayudaba a su madre convaleciente y tenía una endeble situación material. Tal vez, Clorinda juzgó que los vecinos pensarían que era una joven maestra desechada tras una aventura amorosa con el director.

⁴⁴ Roxana Pagés-Rangel, *Del dominio público: Itinerarios de la carta privada* (Ámsterdam-Atlanta: Rodopi, 1997), 45.

⁴⁵ Caldo, «Entre amores clandestinos y cesantías», 148-149.

⁴⁶ 12 de enero de 1921. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folios 2-3.

Transcurridos cuatro meses de la denuncia, la causa continuaba sin novedades. Decepcionada por la inercia burocrática, la maestra decidió escribirle al inspector de escuelas de territorios y colonias nacionales, Lorenzo Lucena. Allí insistía en que el director la había acosado primero con groseras insinuaciones, luego con actitudes poco caballerescas y, por último, con una carta de su puño y letra.

LA DEFENSA DEL DIRECTOR

Como era de esperar, el director realizó su descargo en un escrito dirigido al inspector escolar, Arturo Roberts. Negó su alcoholismo aludiendo a que solo en su modesta mesa solía tomar vino o cerveza. Insinuó que solo en contadas ocasiones concurría a la confitería, pero por invitación de personal de «alta cultura, moral y social», a tomar una taza de té o una copa de licor. Por lo visto, el director gozaba de una vasta red de relaciones en la sociedad local.⁴⁷

Como era costumbre en estos casos, el denunciado ofrecía testimonios de honorabilidad: el vecindario de Comodoro Rivadavia, la Comisión Directiva, la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos y la Explotación Nacional de Petróleo, de la que era su secretario. Más problemático era para el director la carta, de la cual no desconocía su autoría. «Todas las inmoralidades son verídicas», dice Q., «sin embargo, han tenido lugar en la habitación de hotel que la señorita M. ocupara con su madre enferma»:

Fuera de ese cuarto no han salido ni se han traslucido las relaciones impúdicas que la señorita M. me brindara con sus incitaciones. Jamás imaginé que la señorita M. iba a iniciar un juicio sobre las insanas relaciones, por cuanto ella misma fue la promotora y supo aceptar esas acciones con frecuencia y en una manera tal que el mismo declarante se ruborizaba y dudaba de la pulcritud de la señorita M.⁴⁸

Según Q., apenas él entraba en el alojamiento, «la maestra cerraba la puerta y empezaba con galanterías y obscenidades». La señorita M.

⁴⁷ AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folio 19.

⁴⁸ AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folio 20.

quizás llegó a esas instancias, debido a los «impulsos propios de soltero-na treintanaria o por sobornarme a fin que sus deficiencias docentes pasaran desapercibidas por el director».⁴⁹

Clorinda ratificó su denuncia aludiendo a que no podía citar testigos debido a que los hechos habían ocurrido en su habitación de hotel. Las únicas personas a las que podía interpelar eran aquellas que atestiguaban sobre su condición de mujer honesta, miembros de la sociedad de Villa Rivadavia.

DEBILIDAD FEMENINA Y ULTRAJE DE LOS VALORES PROMOVIDOS POR LA CULTURA ESCOLAR

Para la maestra, la actitud del director ultrajaba una serie de valores sostenidos en la cultura escolar: padre de numerosos hijos, había hecho tabla rasa con su cargo y con su situación dentro de la sociedad y la familia, «para lanzarse, perennemente alcoholizado, a cometer actos que repugnan a los más delicados sentimientos y a los más elevados conceptos de hombría y caballerosidad, actos que son una ofensa a todas las familias de Comodoro Rivadavia».⁵⁰ Asimismo, quedaba claro que la denunciante se sentía en condición desigual por su sexo: «En mi debilidad femenina he confiado el caso a una familia de aquí y tan grande ha sido la indignación de los jefes de la misma que pensaron hacer una campaña periodística contra la Dirección de la escuela».⁵¹

El pensamiento de la maestra traslucía la internalización de los discursos proyectados por distintos actores y disciplinas, como la medicina diplomada, que centraba su atención en la diferenciación entre mujeres y varones y las justificaciones pseudocientíficas positivistas de fines del siglo XIX. Estos, en nombre de la anatomía y la fisiología, feminizaron generizadamente al cuerpo, estimulando la diferenciación sexual y corporal. En el caso de la descripción del cuerpo femenino, se tomó como referencia al varón como criterio para calificarlo y clasificarlo.⁵² La educación sexual se

⁴⁹ 2 de agosto de 1921. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folio 22.

⁵⁰ 2 de agosto de 1921. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folio 22.

⁵¹ AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921.

⁵² Pablo Scharagrodsky, «Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX», en *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la*

reducía, en el sistema escolar, a la enseñanza de las labores femeninas y a los conocimientos sobre la maternidad.

Hasta aquí el inspector solo atinó a recabar información. En uno de sus informes estimaba que no se podía comprobar el alcoholismo de Q. ni los hechos denunciados más allá de la carta. Sin embargo, consideraba que Q. no era el indicado para ocupar el puesto de director debido a sus falencias técnicas y a su pobre cultura general, y que un pueblo que había llegado al grado de población escolar y desarrollo material, como Comodoro Rivadavia no se lo merecía.⁵³

El funcionario nunca mencionó un acto de acoso. El inspector entendía que había una situación de cortejo sentimental intolerable entre un director casado y una maestra bajo su supervisión. Y esta era una grave infracción moral que ameritaba sanciones disciplinarias acorde a los digestos escolares que prohibían las relaciones sentimentales entre maestros/as.

Hay que señalar que el debate en torno a la definición de acoso está aún en boga en la actualidad. El imaginario colectivo que ligaba al magisterio o a la maestra con la «pureza», el «sacerdocio» o la «maternidad» se oponía a los espacios en donde la belleza se veía derogada por el trabajo duro, repetitivo y alienado encarnado en la fábrica. La figura de la maestra se oponía a la imagen de la obrera. La fábrica era el escenario propicio para que el mundo moral se desmoronara: los abusos patronales abarcaban desde el sexual, la extensión de la jornada y los actos de violencia cometidos contra las mujeres. El ingreso femenino al mercado laboral estaba plagado de estos peligros, que ponían en jaque el orden familiar, el honor y el respeto. Así, el magisterio podía resultar en un ámbito laboral de mayor seguridad y resguardo moral para las mujeres que elegían la docencia, ya que el sistema escolar de la época era un engranaje de apariencias traslucido en la estética escolar, la producción de materiales instructivos con formatos y lenguajes específicos, códigos de vestimentas y conductas naturalizadas como correctas.

Educación Física en Iberoamérica, comp. Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 105-136.

⁵³ AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921.

DOBLE MORAL Y SOLTERÍA

El cargo jerárquico del director merecía una vida personal ordenada y alejada de los conflictos y los placeres mundanos. Sin embargo, era *vox populi* que el varón podía permitirse una licencia sexual requiriendo los placeres de una prostituta o una amante. En cambio, el placer sexual de las mujeres se reducía a la búsqueda de la futura prole. Al respecto, el historiador Pablo Ben ha señalado que la Buenos Aires de principios del siglo XX, como otras tantas urbes, estuvo marcada por una sexualidad profusa y ajena a la vida matrimonial.⁵⁴ Según el director, la provocación, las insinuaciones y la debilidad carnal se correspondían con la conducta indecorosa de la maestra y su situación civil, lo que suponía un problema de raíz biológica. Reconocía la autoría de la carta, pero en el trasfondo de su relato dejaba entrever que su masculinidad poseía un componente natural que no resistía los encantos del sexo opuesto.⁵⁵

La soltería se tornaba así en un problema de histeria femenina, un condicionante para constituir relaciones heterosexuales estables, construir una familia y generar una descendencia sana. Si bien para los varones la soltería podía implicar una instancia de aventuras amorosas, para las mujeres se transfiguraba en un estigma. Ellas podían caer en la histeria por sus condicionantes biológicos, como la menstruación; que requería ser entendida como una patología, según los criterios científicos de la época.⁵⁶

De más está decir que la «mujer solterona» atentaba contra el ideal familiar esbozado por la tradición católica, imperante aún en los discursos de las agencias estatales y, sobre todo, dentro del ámbito escolar. Como ha señalado Barrancos, a pesar de la secularización por la que atravesó el país a fines del siglo XIX, la moral religiosa era reforzada por la moral republicana, en la cual la familia era un actor sustancial.

Lo cierto es que la justificación masculina contra la denuncia era la conducta irreverente de una solterona poco proclive a aceptar las normas

⁵⁴ Pablo Ben, «La ciudad del pecado: moral sexual de las clases populares en la Buenos Aires del 900», en *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*, ed. Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra (Buenos Aires: Biblos, 2014), 95-114.

⁵⁵ Caldo, «Entre amores clandestinos y cesantías», 155.

⁵⁶ Ver: Nari, *Políticas de maternidad*.

escolares. No convencido, el inspector Roberts continuó recabando testimonios ante el vecindario yendo a los domicilios particulares. Por su parte el personal docente, por medio de un telegrama, brindó apoyo al director.⁵⁷ Para el visitador escolar, la única prueba contra Q. era la carta, que contaba con un carácter repugnante y lascivo.

En septiembre de 1923 Clorinda renunció a su cargo debido a que al director no le dispensaban una sanción. Tiempo después de su renuncia el director fue exonerado y concurrió a Capital Federal con la intención de que revieran su situación. Al parecer sus influencias dentro del CNE, un importante gerente de banco, un coronel y exfuncionario del CNE consiguieron hacer efectiva la demanda de Q.: logró que lo trasladaran al kilómetro 3, en Niñas de Petróleo del Estado. A fin de ese año, se produjo el traslado del maestro a la escuela N.º 2, que funcionaba en el campamento petrolero de kilómetro 3. Luego, en 1927, resultó trasladado a La Pampa.⁵⁸

Mientras que Q. siguió ejerciendo la docencia, hacia 1935 la maestra se había quedado sin empleo y su madre había fallecido. El 4 de abril de ese año, desde la provincia de San Luis, pidió al CNE un puesto de maestra en cualquier escuela.⁵⁹ El presidente del CNE resolvió el 7 de agosto de 1935 no hacer lugar al pedido de reincorporación. Sin embargo, sabemos que en 1943 Clorinda recibió una pensión que le permitió atenuar sus penurias cotidianas.⁶⁰

1935, RÍO NEGRO. CASO DOMINGA: LA MAESTRA QUE NO QUERÍA SER TRASLADADA

La consolidación del Estado nacional a fines del siglo XIX tras la conquista militar de las comunidades nativas tenía como objetivo la ocupación del territorio y la delimitación geográfica con Chile. En 1878

⁵⁷ Telegrama dirigido al CNE. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921, folio 69.

⁵⁸ «La escuela 83 tiene el orgullo de ser la más antigua de Comodoro», *El Patagónico*, 23 de febrero de 2012. <https://www.elpatagonico.com/la-escuela-83-tiene-el-orgullo-ser-la-mas-antigua-comodoro-n615859> (consultado el 12-10-2019).

⁵⁹ Nota dirigida al presidente del CNE, Octavio Pico, 4 de abril de 1935. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921.

⁶⁰ Buenos Aires, 7 de agosto de 1935. AIN, Caja 3. Fondo: CNE, 1921.

el presidente Avellaneda envió al Congreso un proyecto que ordenaba la ocupación de Río Negro como frontera de la República. Tras la Conquista del Desierto (1879) se creó en 1883 Colonia Roca, en la provincia de Río Negro. La colonia se transformó en un gran centro agrícola y foco de atracción para los inmigrantes. Entre 1909 y 1919 se desarrollaron las obras de riego, se incrementó el comercio y la inmigración y se tendieron las redes eléctricas para el alumbrado público. La educación también se expandió con la congregación salesiana.⁶¹ A principios del siglo XX, Río Negro tenía una población urbana del 37% y un 63% rural; las principales poblaciones estaban en Bariloche, Viedma, General Roca, San Antonio Oeste, Buena Parada y Río Colorado.⁶² Entre 1900 y 1914 hubo un sostenido crecimiento de las escuelas más allá de la falta de presupuesto público.

Dominga vivía en General Roca, contaba con un título provincial para ejercer la docencia y desde joven se había dedicado al magisterio. En el año 1935, con 21 años de servicios, trabajaba en la escuela N.º 3. Próxima a jubilarse, gozaba de ser una maestra de primera categoría. Su vida personal no había sido grata. Su salario no le alcanzaba para cubrir todas sus necesidades familiares, aunque como han demostrado otras investigaciones, el salario de las maestras era el mismo que sus pares docentes masculinos, a diferencia de lo que acontecía con las obreras, las empleadas administrativas o de escritorio (dactilógrafas, taquígrafas y secretarías). En el año 1920 su esposo la había abandonado y había tenido que educar en soledad a sus hijos de cinco y dos años.

El 1 de marzo de 1935 se anotició de la resolución de traslado pedida por el director de la escuela. El 3 de abril, Dominga elevó al inspector seccional de escuelas nacionales, Arnobio O., el pedido de una investigación sumaria con el fin de aclarar las causas que habían motivado su traslado intempestivo a la escuela N.º 132 de La Parra, a 16 leguas de General Roca. Al igual que en los casos anteriores, los comentarios en el

⁶¹ La congregación salesiana llegó a Argentina en el año 1877 con la misión de evangelizar, educar y «civilizar» a los aborígenes radicados en Patagonia. Ver: María Alejandra Estrada, «¿Mesianismo salesiano en Patagonia septentrional? Último cuarto del siglo XIX, pueblo General Roca», *Revista Española de Antropología Americana* 41, no. 1 (2011): 97-116. https://doi.org/10.5209/rev_REAA.2011.v41.n1.5 (consultado el 12-10-2019).

⁶² *Cincuentenario de la ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934* (Buenos Aires: Consejo Nacional de la Educación, 1938).

pueblo instigaban las sanciones por supuestas inmoralidades. Un indicio de las acusaciones recibidas se encuentra en una de las notas, en donde Dominga pedía la revisión de su caso al CNE:

[...] no he procedido ilícitamente para aumentar mis recursos. Tengo para atestiguar mi proceder honrado y mi moralidad en el pueblo y mi vida privada, a los señores dueños de la casa, donde he estado de pensionista, habiendo estado 8 años seguidos en una sola casa de familia; 4 en otra y 3 en la que actualmente estoy quienes pueden informar cuál es mi moralidad y régimen de vida.⁶³

El 13 de marzo la maestra había sido requerida por el director de la escuela, quien la había anoticiado de su traslado. Pensó que se estaba cometiendo una injusticia, ya que el viaje cotidiano lesionaría aún más su bolsillo ajustado. Discutió con el director, rechazando la medida, y fue prácticamente echada del despacho. En medio del altercado, se enteró de que su puesto ya estaba ocupado y de que no podía presentarse en la escuela, bajo amenaza del director de sacarla. El nerviosismo hizo mella en su cuerpo así que concurrió inmediatamente al médico escolar, quien le expidió un certificado por ocho días de licencia.

Dominga sentía un gran rechazo, a juzgar por sus notas y pedidos, por el director de la escuela que desde su óptica había provocado todo este asunto. En todo el expediente, el jerárquico solo aparece una vez, por medio de una nota elevada al inspector seccional, donde desestimaba el pedido de reconsideración de la maestra con respecto al traslado. A renglón seguido esgrimía:

Bajo el aspecto moral, la conducta de la recurrente hace ya varios años —antes de que el suscrito fuese Director de esta Escuela—, dio motivo a la intervención de la Superioridad. Antes de aquella investigación, esa señora vivía ya separada del esposo y de los hijos y sigue hasta hoy separada de ellos. Ignora el suscrito si la comprobación de las acusaciones que se referían a su conducta íntima, a su vida de privada —y que tuvieron trascendencia pública— fue o no establecida; pero no ignora que las causas

⁶³ AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

externas que la motivaron [...] y si el suscrito no las tenido en cuenta, al formular sus conceptos; ha sido porque —además de la aversión y repugnancia que siente para apreciar la vida privada de nadie— los antecesores y Superiores tampoco quisieron tocar ese delicado aspecto [...].⁶⁴

Pero el director iba más allá de las acusaciones en torno a la moralidad de la maestra. A esto se sumaba el «afán morboso y perturbador» de ocuparse de la conducta de las «personas ajenas [sic], de indisponer unas contra otras...». Por último, para el maestro, las condiciones técnicas eran «tan escasas [...] que no la consideré nunca necesariamente indispensable para un tercer grado».⁶⁵ Sin embargo, uno de los fundamentos de Dominga fue su reciente ascenso a maestra de primera categoría, que se realizaba por mérito y antigüedad.

Si la labor de la maestra pecaba de falencias técnicas, ¿por qué se le había otorgado este merecimiento? Era evidente que el director incurría en una contradicción. Aunque el CNE aclaró que no había denuncias contra su persona, Dominga intentó persuadir a las autoridades del CNE para exponer el nombre del denunciante y realizar una denuncia penal, ya que sus intereses morales habían sido ultrajados.⁶⁶

Las acusaciones y denuncias se entrecruzaron entre la maestra y el director. Dominga no se mantuvo en una posición sumisa:

Yo acuso al señor Director Don Edmundo G. de ser el culpable de mi traslado, pues se jacta de haberlo pedido y conseguido y de haber pedido también el de otros compañeros [...] Acuso al señor Director G. de las siguientes graves irregularidades: haber permitido a las maestras de 5° y 6° el año pasado hacer colectas entre los alumnos [...] de haberme llamado para retarme en la dirección [...] esto puede investigarse en el Pueblo, que es el que habla y él que puede justificar las afirmaciones del señor Director [...].⁶⁷

⁶⁴ 6 de mayo de 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

⁶⁵ AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

⁶⁶ 8 de noviembre de 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

⁶⁷ General Roca, 3 de abril de 1935. El *Reglamento general de escuelas* impedía realizar colectas entre los alumnos/as.

Otras de las acusaciones contra el director describían las escenas donde el jerárquico redactaba las actas de reuniones de los maestros/as en borrador, y las amenazas trasladadas o exoneraciones al personal docente. Tanto la maestra como el director apelaban al «pueblo» como testigo de sus buenas conductas y el buen desempeño dentro de la escuela. Y es que «el pueblo» o las sociedades locales tenían una relación horizontal con las escuelas, ya que el CNE promovió la integración de las familias en la labor educativa. Por ejemplo, las medidas tendientes a la integración de la comunidad a la obra escolar en el caso de Río Negro implicó tres instancias conciliadoras: los actos de fin de curso, las conferencias públicas impartidas por los docentes en las comunidades locales y las impresiones que debían despertar los maestros en el medio social.⁶⁸

La Asesoría Letrada intervino ante la insistencia de la docente, pero no hizo lugar a lo solicitado. Sin embargo, el argumento pareciera ser diferente: el traslado dispuesto, según la Asesoría, no tuvo carácter disciplinario ni tampoco fue el resultado de denuncia alguna. La medida habría sido «de carácter bastante general fundada en consideraciones de buen gobierno escolar al considerarse la reorganización de las Escuelas de Río Negro».⁶⁹

Dominga fue a Buenos Aires con una fuerte depresión para hablar con los funcionarios del CNE. Logró entrevistarse con el Dr. José Rezzano, quien se demostró extrañado y prometió enterarse de lo ocurrido.⁷⁰ También hizo conocer su situación al vicepresidente del CNE, Dr. Feliz Garzón Maceda, quien prometió hacer justicia. Pero Dominga no estaba sola en esta trama: un «viejo y respetable amigo», un coronel, enterado de lo ocurrido, la acompañó. Según Dominga, el inspector general, encargado del caso, utilizando una serie de términos que menoscababan su buen nombre de mujer y de maestra, manifestó que se la había trasladado por razones de inmoralidad. Rezzano hizo llamar al inspector general y este se expresó en los mismos términos con respecto a

⁶⁸ Cielo Zaidenweg, «La argentinización de los territorios nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)» (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2013), 281.

⁶⁹ Asesoría Letrada, 18 de marzo de 1936. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

⁷⁰ José Rezzano (1877-1960) fue médico, maestro y profesor normal en la escuela «Mariano Acosta» de Capital Federal y una figura destacada del magisterio argentino. Ocupó la Inspección Técnica General de las escuelas de Capital durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen (1916-1922).

Dominga: según el funcionario, la maestra era una mujer de mala vida. El inspector también manifestó que el traslado había sido aconsejado por la Inspección Seccional.

LEJANÍA, DESTIERRO E INJUSTICIAS

Sin perder su insistencia, Dominga apeló a la autoridad máxima. El 5 de abril de 1935 la maestra le escribió al presidente del CNE, Octavio Pico:

[...] viaje a esa Capital sin antes tener que vencer muchos inconvenientes a fin de expresar a usted mi inocencia y pedir justicia, pero por muchos esfuerzos [...] no tuve la suerte de conseguir durante los 15 días de estadía poder hablar con V.E. [...]. Vuelvo ante V.E., solicitando se practique una investigación sumaria al Director de la Escuela N.º 32, Sr. Edmundo G., quien es el culpable de esto y cumpliendo las continuas amenazas de hacernos trasladar o hechar [sic] de nuestro puesto [...] Pido a V.E. se me pase a la Escuela N.º 42, cargo que me corresponde por antigüedad, conceptos y categoría [...].⁷¹

Para Dominga, el traslado era una sanción ilegítima equivalente a un destierro simbólico, que lesionaba su labor de maestra, su integridad de mujer y, por cierto, su exigua economía. Las escuelas creadas por el CNE en los territorios nacionales o en las provincias muchas veces estaban rodeadas por la soledad del paisaje en espacios geográficos del difícil acceso.

La descripción de Dominga sobre la escuela N.º 132 de La Parra y sus posibilidades de hospedaje presentaban las características anteriormente señaladas. A ello se sumaba un pequeño logro material que veía peligrar por su traslado luego de años de penurias, ya que en La Parra

no hay casas para hospedarse y para concurrir la menor distancia que recorrería son tres leguas, que en ida y vuelta suman 6, habiendo necesidad de un medio de movilidad, lo que me sería muy costoso a la par que molesto. Bajo ningún punto me conviene salir de este pueblo, donde recién he podido acogerme a los beneficios del

⁷¹ 5 de abril de 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

Banco Hipotecario y comprar por su intermedio una casita donde vivir con mis dos hijitos, más tranquila después de 21 años de lucha y mil privaciones. No es justo que por un capricho del Director se me destierre [...].⁷²

Paralelamente, la maestra no se amilanó y entendió que debía denunciar penalmente al director de la escuela por calumnias e infamias. Sin embargo, todas estas gestiones fueron infructuosas ya que, transcurrido un año, Dominga se veía aún más malograda. Seguía en la escuela a la que había sido trasladada, teniendo que viajar diariamente y sufriendo las mortificaciones del viaje, agravada por las reducciones del presupuesto, ya que los medios de movilidad costaban entre 65 y 70 pesos mensuales.

Tras el silencio del CNE, Dominga se dirigió al Frente Único del Magisterio Argentino para que intercediera ante el presidente del CNE el pedido de reconsideración. Su presidente, E. Nieto de la Vega, fue quien se encargó del pedido.⁷³ Inmediatamente el presidente del CNE, Octavio Pico, respondió que el organismo no había podido rever la resolución por la cual se trasladaba a la docente en razón de ciertas causas de orden moral que no se podían detallar.

El tiempo coyuntural tampoco le era favorable a la maestra. Hay que señalar que en la década de 1930, tras el golpe militar de José Félix Uriburu, el CNE se reconfiguró con funcionarios adscriptos a la ideología del nacionalismo y del catolicismo, entre ellos, Octavio Pico.⁷⁴ Los discursos escolares profundizaron las concepciones morales, reforzaron los estereotipos de género y la persecución a la alteridad ideológica, exonerándose a varios maestros/as acusados de propagar ideologías foráneas como el marxismo.⁷⁵

⁷² Nota al presidente del CNE, 5 de abril de 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

⁷³ Frente Único del Magisterio. Buenos Aires, 17 de octubre de 1935.

⁷⁴ Uno de estos fue Juan B. Terán, quien asumió el cargo de presidente del CNE bajo la dictadura de Uriburu (1930-1932). Terán era un espiritualista, antilaicista y conservador que repudiaba la Reforma Universitaria de 1918 y la Escuela Activa. A Uriburu le sucedió en el gobierno Agustín P. Justo (1932-1938), quien puso su foco de atención y persecución sobre los docentes que tenían posturas más críticas, radicalizadas o laicistas. En el CNE Terán fue reemplazado hacia 1932, nombrado por el presidente Justo, el ingeniero Octavio Pico.

⁷⁵ Ver: Adrián Cammarota, «El caso de los maestros comunistas y el *Diario Crítica* (1933-1940)», *Revista Pilquen* 22, no. 1 (2019b): 1-12.

Dominga volvió a insistir y envió una nota al inspector general de Escuelas, J. Oliver, en 1935. La nota apelaba al «honor», a la «digna intervención», y a la «justicia de los hombres» que actuaban en la repartición como funcionarios. A renglón seguido, la maestra escribió a que el inspector podía

medir la magnitud de la injusticia calumniosa que se cometió conmigo, con la maestra que dio todo y no escatimó sacrificio en pos de los niños y que esto fue el fruto recibido después de tantos años de lucha continuados [...].

Insisto en que se debe levantar una investigación sumaria en la escuela N.º 32 de fuerte General Roca, Río Negro [...] por ser el móvil, el espíritu mezquino y ruin de ese hombre que sin título de maestro ejerce la dirección de la mencionada escuela y que envalentonado por las influencias políticas (socialistas) comete con los maestros las arbitrariedades que son de dominio público [...].⁷⁶

Era evidente que la apelación a la peligrosidad de la alteridad ideológica era un recurso de defensa. Al igual que en el caso de Paulina, la puja por criterios de justicia se entrecruzaba con la amenaza que suponían las ideologías foráneas que, a juicio de la maestra, amenazaban la vida cotidiana de la escuela y conducían a gestiones arbitrarias y a medidas punitivas:

[...] he sufrido casi dos años el peso de la calumnia y el rigor del castigo, porque yo así lo considero, pero en ningún momento permanecí callada, habiendo el Honorable Consejo Nacional de Educación acordando a mi favor resoluciones que no han satisfecho mi dignidad de mujer y si hasta se quiere como maestra [...].⁷⁷

Las promesas de los funcionarios a la maestra no tuvieron real incidencia. Dominga escribía que seguía la lucha completamente sola, sin ayuda de nadie, esperando el «castigo terrenal» y la «justicia divina». Sin embargo, sus interpelaciones alcanzaron un logro parcial: el 24 de

⁷⁶ Nota al inspector general de escuelas, 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934. Ante la necesidad apremiante de cubrir la demanda de maestros/as, el CNE autorizó el ejercicio de la docencia a hombres y mujeres que no poseían las credenciales académicas otorgadas en las escuelas normales.

⁷⁷ Nota al inspector general de escuelas, 1935. AIN, Caja 54. Fondo: CNE, 1934.

junio de 1935 el CNE resolvió que la trasladaran de la escuela N.º 132 de La Parra a la escuela N.º 38 de General Roca, cercana a su domicilio.⁷⁸ Para su exigua economía de maestra fue un alivio; sin embargo, el pedido de apertura de un sumario sobre el director de su antigua escuela fue desestimado.

A MODO DE CIERRE

Durante las primeras décadas del siglo XX, la escuela, como microfísica del poder, intentó detectar las anormalidades de los niños/as y adultos docentes y moldear las subjetividades en pos de una identidad nacional. También forjó determinados estereotipos de género con un currículum oculto que contribuyó históricamente a transmitir un mensaje estereotipado y diferenciador. En este sentido, los casos de las maestras y la intervención de la burocracia educativa, con el procedimiento estipulado en el *Reglamento de sumarios*, exponían el entroncamiento de los mecanismos de control y disciplinamiento con base en la sexualidad y la moral que se extendían por fuera del perímetro escolar. Los casos demuestran que existía una disputa explícita por ejercer el control sobre la esfera privada y pública de las maestras.

De esto se desprende el hecho de que la organización escolar no era un espacio aislado, sino que mantenía y mantiene en la actualidad relaciones horizontales con la sociedad, reproduciendo esquemas de poder, jerarquías, desigualdades y representaciones. Las comunidades locales fueron un factor testimonial de las conductas correctas avaladas por las convenciones sociales. En todos los casos investigados, los inspectores relevaban opiniones o pareceres sobre la moralidad de los involucrados/as. Vemos entonces que son los varones los que acusan, llevan adelante los procesos investigativos, aplican las sanciones y las exoneraciones. Las mujeres cuestionan su proceder e intentan anular las acusaciones, no así su autoridad de funcionarios varones. Incluso apelan a determinadas figuras masculinas para la defensa de sus puestos laborales y de su honor. Y esto en parte se debe a que las biografías de estas mujeres estaban atadas a las estructuras institucionales y a la jurisprudencia de la época, que, si bien entre la década de 1920 y 1930 sufrió cambios

⁷⁸ Resolución del CNE, 24 de junio de 1935.

sustanciales, no modificaron los prejuicios sobre el lugar y el comportamiento que debían mostrar las mujeres, sobre todo, como ya señalamos, si ellas ejercían el magisterio.

Paulina, Clorinda y Dominga tienen una historia en común: eran maestras y mujeres solas afectivamente. La soledad es una experiencia subjetiva y universal del ser humano; sin embargo, en la tónica de la época, el trato social en la vida cotidiana de las mujeres estaba construido para impedir la soledad, que insinuaba negación al matrimonio o la indefensión frente a las vicisitudes de la vida. Como ha señalado Lagarde, la construcción de la relación entre los géneros tiene históricamente múltiples implicaciones, y una de ellas es que el sosiego de las mujeres depende de la presencia de los hombres. En la ética cultural asignada a las mujeres no está presente la autonomía; por el contrario, la formación de género es la ética de la fusión, de la inexistencia autónoma del género femenino.⁷⁹ Esta aseveración trasunta en la construcción experiencial de las tres maestras. La casi ausencia masculina y protectora del varón dentro de sus círculos sociales las expuso a los comentarios insidiosos y a la mirada inquisidora de la jerarquía masculina escolar. Para Clorinda, la denuncia abrió un campo minado de representaciones sobre las mujeres que quedaron niveladas en las justificaciones del director en torno a la figura femenina. La soltería de la maestra fue uno de los puntales acusados por el director como prueba de la provocación sexual de la docente.

Ahora bien, ¿por qué las denuncias o comentarios ponían en tensión los valores sostenidos por el magisterio? Los resquicios de los casos señalados lesionaban el ideal de maestra esbozado en los discursos escolares y sostenidos por mandatos socioculturales. La vida privada de estas mujeres, cuyo modelo familiar se alejaba del propuesto en el ámbito escolar, y sus supuestas inmoralidades, ponían en tensión los valores que el magisterio fraguó sobre los pilares de un currículum escolar que justificaba las diferencias de género, en donde varones y mujeres tenían roles culturalmente asignados. El carácter disciplinante del magisterio se podía extender a las emociones y a la vida privada de los miembros de la comunidad escolar. Para los funcionarios del CNE, la conducta de Paulina y Dominga eran actos ilegítimos que atentaban

⁷⁹ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*. (Managua: Puntos de Encuentro, 1997), 11.

contra el modelo familiar, las buenas costumbres y el «buen gobierno escolar». Podemos hipotetizar que los cánones varoniles de la época y la condición de mujeres solas las exponía a los condicionamientos morales y prejuicios de los vecinos.

Las conductas «inmorales» en el caso de Dominga nunca son descriptas por la burocracia educativa interviniente, aunque representaban una falta grave a los ojos de los funcionarios, lo mismo que en el caso de Paulina. El caso de Clorinda es más complejo debido a que la investigación se abrió gracias a la denuncia realizada por el hermano ante una relación sentimental que luego, a juzgar por lo que describe la maestra, terminó transformándose en un hecho de acoso por parte del director. Según se desprende de los derroteros de la investigación, el acoso del varón no tenía la misma reputación que las supuestas conductas indecorosas de las maestras que, para la burocracia educativa, estaban reñidas con la naturaleza femenina y el rol docente.

Sin embargo, el posicionamiento frente a los funcionarios de las tres maestras se subsume en un grado de debilidad. La soledad y la vida material empobrecida reducen el margen de acción para sus defensas personales. Empero, las mujeres aquí mencionadas no fueron pasivas. A su modo y apelando a diversas estrategias o estilos discursivos que podían reproducir estereotipos masculinos, y por medio de los mecanismos pautados por la normativa escolar, las maestras interpelaron a los funcionarios en defensa de sus puestos laborales y de su honor. Por lo tanto, en el caso de Dominga como en el de Paulina y en el de Clorinda, se pueden vislumbrar los canales a través de los cuales se ponen en juego el control, la apropiación, la negociación, la resistencia y el poder en la construcción cotidiana de las culturas escolares.

Nota sobre el autor

ADRIÁN CAMMAROTA es Doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), Magister y Licenciado en Historia (UNTREF). Se desempeña como profesor e investigador adjunto del CONICET con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires, Argentina). Autor de diversos trabajos sobre historia de la salud e historia de la educación, de la niñez y de la juventud desde una perspectiva socio-cultural; entre sus

producciones se destacan “*Somos bachiyeres*” *Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1959)* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2014).

REFERENCIAS

- Allport, Gordon y Leo Postman. *Psicología del rumor*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1973.
- Andújar, Andrea. «Historia social del trabajo y género en la Argentina del siglo XX: balance y perspectivas». *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos (REFA)* 8, no. 8 (2017): 43-59. <https://refa.org.ar/file.php?tipo=Contenido&id=172>
- Barrancos, Dora, Donna Guy y Adriana Valobra. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Barrancos, Dora. «Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras». En *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo 3: La Argentina entre multitudes y soledades. De los años 30 a la actualidad*, dirigido por Fernando Devoto y Marta Madero, 199-225. Buenos Aires: Taurus, 1999.
- Becerra, Marina. «Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana». *Anuario de historia de la educación* 17, no. 2 (2016): 80-103.
- Ben, Pablo. «La ciudad del pecado: moral sexual de las clases populares en la Buenos Aires del 900». En *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*, editado por Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra, 95-114. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Bertoni, Lilia. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Billorou, María José. «Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX». *Anuario de historia de la educación* 17, no. 2 (2016): 57-79.
- Bracamontes, Lucía. «Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino». *Diálogos, Revista Electrónica de Historia* 12, no. 1 (2011): 101-127.
- Bunge, Alejandro. *Una nueva Argentina*. Buenos Aires: Hyspamerica, 1984 [1940].
- Caldo, Paula. «Entre amores clandestinos y cesantías. La maestra y el director, Argentina, 1920-1928». *Géneros* 26, no. 26 (2019): 145-163.
- Caldo, Paula. «No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina, 1920-1930». *Historia y sociedad* 26 (2014): 237-265. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012184172014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt

- Cammarota, Adrián. «El caso de los maestros comunistas y el *Diario Crítica* (1933-1940)». *Revista Pilquen* 22, no. 1 (2019b): 1-12. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/Sociales/article/view/2239/pdf>
- Cammarota, Adrián. «Nacionalizar y educar: algunos problemas de la educación común en los territorios nacionales (1890-1940)». *Avances del Cesor* (2019) (en prensa).
- Cosse, Isabella. *Estigma de nacimiento. Peronismo y orden familiar, 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Estrada, María Alejandra. «¿Mesianismo salesiano en Patagonia septentrional? Último cuarto del siglo XIX, pueblo General Roca». *Revista Española de Antropología Americana* 41, no. 1 (2011): 97-116. https://doi.org/10.5209/rev_REAA.2011.v41.n1.5
- Fiorucci, Flavia. «Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo». *Secuencia* 85 (2013). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018603482013000100003
- Fiorucci, Flavia. «País afeminado, proletario feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)». *Anuario de Historia de la Educación* 17, no. 2 (2016): 120-137. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9793>
- González Leandri, Ricardo. «La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900». *Anuario de Estudios Americanos* 58, no. 2 (2001): 513-535. <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/214>
- Jorba, Rodolfo Richard. «Somos el Pueblo y la Patria. El populismo leninista en Mendoza frente al conflicto social y la prensa: discursos, representaciones y acciones, 1917-1919». *Revista de Historia Americana y Argentina* 48, no. 1 (2013): 11-54.
- Lagarde, Marcela. *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*. Managua: Puntos de Encuentro, 1997.
- Lobato, Mirta. *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- Míguez, Enrique. «Familias de clase media: la formación de un modelo». En *Historia de la clase media en la Argentina. Tomo II: La Argentina plural (1870-1930)*, dirigido por Fernando Devoto y Marta Madero, 21-45. Buenos Aires: Taurus, 2010.
- Morgade, Graciela. *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- Nari, Marcela. *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- Pagés-Rangel, Roxana. *Del dominio público: Itinerarios de la carta privada*. Ámsterdam-Atlanta: Rodopi, 1997.

- Pellegrini, Micaela. «Huelgas, maestras y rumores. Una escena de mujeres en lucha a partir de un estudio de caso (FIRMAT, Argentina, 1921)». *La Ventana* 49 (2018): 283-316.
- Pita, Valeria. «De negociaciones cotidianas y de posibilidades históricas: una aproximación a los intercambios entre médicos y trabajadoras. Buenos Aires, 1870, 1940». *Anuario de Historia Regional y de las fronteras* 19, no. 2 (2014): 365-390.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- Queirolo, Graciela. *Mujeres en las oficinas. Trabajo, género y clase en el sector administrativo. Buenos Aires, 1910-1950*. Buenos Aires: Biblos, 2019.
- Ramacciotti, Karina. «Profesiones sanitarias, género e historia». *Avances del Cesor* 13 (2016): 81- 92.
- Scharagrodsky, Pablo. «Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX». En *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, compilado por Pablo Scharagrodsky, 105-136. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Scott, Joan. *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Viñao Frago, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.
- Wainerman, Catalina. «Mujeres que trabajan. Hechos e ideas». En *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, compilado por Susana Torrado, 327-352. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- Yannoulas, Silvia. «Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930)». *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 73, no. 175 (1992): 497-521.
- Yannoulas, Silvia. *Educar, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.
- Zaidenwerger, Cielo. «La argentinización de los territorios nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)». PhD diss., Universidad de Barcelona, 2013.

LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO ENTRE LA ORIENTACIÓN UTILITARIA Y PATRIÓTICA EN LA ESCOLARIDAD ELEMENTAL ARGENTINA (1904-1910)

The teaching of drawing between utilitarian and patriotic orientation in Argentinean elementary school (1904-1910)

Patricia Andrea Dosio^a

Fecha de recepción: 28/08/2019 • Fecha de aceptación: 29/01/2020

Resumen. En este trabajo se estudia la concepción del dibujo en la escolaridad elemental pública argentina bajo el régimen político del período, su relación tanto con las tendencias previas fundadas en la educación para el trabajo y la homogeneización cultural como con la orientación patriótica que se le dio a la enseñanza en general durante la etapa cercana a los festejos por el Centenario de la Revolución de Mayo. Asimismo, se indaga su apropiación de las corrientes pedagógicas en circulación y su particular interés por la psicología experimental e infantil en pedagogía. Luego, se revisan sus aportes en tensión con la política escolar bajo la administración de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, orientada a la formación del sentimiento patriótico en la población infantil y sus nuevas iniciativas en enseñanza artística.

Palabras clave: Dibujo; Enseñanza artística; Martín Malharro; Nacionalismo; Trabajo.

Abstract. *In this paper we study the conception of drawing in public elementary school in Argentina and its relationship with the previous orientation based on education for work and cultural homogenization. We also explore its connections with the patriotic trend towards education in general upon approaching the celebrations for the Centennial of the May Revolution. Likewise, we examine the discipline's appropriation of pedagogical currents in*

^a Licenciatura en Filosofía, UntrefVirtual, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Av. San Martín 2024 – B1678GPW. Caseros. Provincia. de Buenos Aires. Argentina. pdosio@palermo.edu  <https://orcid.org/0000-0003-4559-0211>

circulation at the time and its particular interest in experimental psychology and pedagogy. Finally, we review its contribution and resulting tension with school policy under the administration of José Ramos Mejía at the head of the National Council of Education, which sought to form patriotic sentiment in the youth population and adopt new initiatives in artistic education.

Keywords: *Drawing; Artistic education; Martin Malharro; Nationalism; Working.*

INTRODUCCIÓN

La configuración de la enseñanza artística como disciplina escolar jugó un rol específico en el marco del régimen político argentino. La incorporación del dibujo como materia en el plan de estudios de nivel primario constituyó un instrumento que acompañó la búsqueda de homogeneización cultural frente a la cuestión inmigratoria y aportó en la conformación del ciudadano como parte de los saberes que los niños debían aprender para desempeñarse en la sociedad civil y el sistema político. Como sostiene Ricardo Bottarini,¹ la Ley 1420 estableció el nivel primario como común y «con el doble objetivo de nacionalizar a la masa de inmigrantes que arribaba a nuestro país y, concurrentemente, formar al ciudadano».² Desde esta perspectiva, sus contenidos contribuirían a la socialización de los niños inmigrantes y nativos en los valores nacionales. Aparte, el acceso que su aprendizaje suponía a los saberes socialmente productivos significaba una preparación para los jóvenes como mano de obra de pequeños talleres y fábricas.³

Sin embargo, al comenzar el siglo veinte, en consonancia con líneas de pensamiento que influyeron en la conformación de la educación artística estadounidense y europea, tuvo lugar una revisión y transformación

¹ Ricardo Bottarini, «Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano», en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, dirs. Héctor Cucuzza y Pablo Pineau (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002), 77-105.

² Bottarini, «Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano», 79.

³ Los saberes socialmente productivos son aquellos «volcados a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, y de variados registros surgidos de las relaciones sociales y económicas locales, barriales y regionales» en dirs. Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano, *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina* (Rosario: Homo Sapiens, 2004), 25.

de los objetivos iniciales de la materia en conexión además con cambios pedagógicos y políticos locales. En este sentido, el artículo se detiene en el análisis de tales modificaciones bajo diferentes gestiones y a la luz de las propuestas nacionalistas. Primeramente, se indaga la labor renovadora y crítica de la tradición en enseñanza artística encarada por el artista plástico Martín Malharro y sus divergencias con la postura del doctor José María Ramos Mejía, desarrollada en otro apartado. Por último, el derrotero de la asignatura Dibujo es explorado a través de las tensiones entre lo nacional y lo laboral; entre la estética y el higienismo.

REVISIONES Y NUEVAS PROPUESTAS. LA LABOR DE MARTÍN MALHARRO

En 1904 una nueva administración educativa comenzó a otorgarle otro espacio a la enseñanza del dibujo en la escuela elemental. Al frente de la presidencia del Consejo Nacional de Educación fue designado Ponciano Vivanco (1865-1929), mientras que el educador Pablo Pizzurno (1865-1940) fue nombrado Inspector Técnico General. Ambos compartían una postura nacionalista, aunque distante del extremismo que eclosionaría en años posteriores con la asunción de José María Ramos Mejía.⁴ Pizzurno también se separaba de las posiciones tendientes a la militarización de la escuela, en incremento por esos años. Así lo dio a entender, al decir que la obra iniciada por los hombres de la Revolución de Mayo se debía continuar menos en el campo de batalla que «en el campo del trabajo que fecunda la tierra, hace andar a las máquinas de la industria, activa el comercio que enriquece, civiliza las masas con la educación».⁵ Asimismo, sostenía que cada trabajador, sea el agricultor, el

⁴ Sobre las gestiones de Vivanco y Pizzurno, ver: Adriana Puiggrós y Sandra Carli, *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Buenos Aires: Galerna, 1991). Sobre la materia Dibujo en etapas previas, ver: Patricia Andrea Dosio, «Aprender a dibujar los contornos del país: Vínculos entre la enseñanza del dibujo escolar y los conocimientos geográficos en el Buenos Aires finisecular (1880-1900)», *Caderno de Geografia* 24, no. 2 (2014): 90-104; <https://www.academica.org/patricia.andrea.dosio/9> (consultado el 10-5-2018). Patricia Andrea Dosio, «Entre el atelier, la escuela y la fábrica: La Sociedad Estímulo de Bellas Artes y la capacitación de mano de obra urbana en el Buenos Aires decimonónico», *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 25, no. 23 (2014), 93-99.

⁵ Pablo Pizzurno «Consejos a los maestros: cómo se forma el ciudadano», *El Monitor de la Educación Común* 26, no. 404 (31 de agosto, 1906): 106.

obrero, el hombre del bufete, con su labor «producen también benéficas revoluciones en las artes, en las industrias, en el comercio, en las ciencias, en la organización pública» y aseguran independencias⁶.

En ese marco, Martín Malharro (1865-1911) inauguraba su obra educativa a escala nacional. Como artista plástico, Malharro se formó inicialmente en los cursos de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes de Buenos Aires. Pero pronto manifestaría su rechazo a los parámetros clásicos y académicos encarando su búsqueda personal en la renovación del arte local. A su regreso de Europa, explicitó la necesidad de crear un arte de cuño nacional fundado en una modalidad diferente a la académica, que en el plano educativo mantenía una enseñanza basada en el modelo vivo y la copia de estampas y calcos. Estaba convencido de que la formación de los artistas debía partir de la observación directa de la propia naturaleza. Partiendo de las tendencias dominantes en la época de su estadía europea, como el realismo, simbolismo y postimpresionismo e imbuido del ideario anarquista, elaboró una concepción estética propia y original de lo que debía ser el desarrollo del arte argentino.

Se incorporó a la estructura del Consejo Nacional de Educación a través de un encargo de Vivanco para la decoración mural del salón de fiestas de la Escuela Presidente Roca de Buenos Aires. Era además un momento donde empezó a priorizarse la transformación de la enseñanza en general y del dibujo en particular, a fin de producir pedagógicamente en el niño un sentido estético y moral. De esta manera, Malharro no fue el único que propuso un cambio en la enseñanza del dibujo. Es más, no se trató de una transformación apoyada por decisiones individuales o vinculadas a un proyecto político determinado, sino de un movimiento pedagógico a un grado mundial. En el Congreso Internacional de Enseñanza del Dibujo en Berna (1904) se planteó la necesidad de una transformación en su enseñanza, bregando por una concepción moderna que suponía una mayor inclusión social. Esta inclusión favorecería el reconocimiento del carácter indispensable del aprendizaje artístico,

⁶ Pizzurno, «Consejos a los maestros: cómo se forma el ciudadano», 107-109.

trascendiendo las ventajas clásicas atribuidas a su aprehensión, esto es, el goce estético, la producción artística y utilitaria: es tiempo, se decía, «de encarar el dibujo de otro modo que á través del placer que da al *dilettante*, la obra de arte que pueda ofrecer al artista, ó el servicio industrial que presta al obrero». En efecto, la concepción propiciada por el congreso sostenía que «se aprende el dibujo para saber ver, luego para representar ó trazar operando con las formas suministradas por el mundo visible». ⁷ Se alegaba la necesidad de un nuevo enfoque menos reduccionista. En las escuelas públicas estadounidenses, paradigmas educativos para muchos, también operaron cambios didácticos y conceptuales. Si bien se admitió la importancia que revistió en su momento la adopción de la copia del natural, también se consideró que «tal principio no basta para dar consistencia á un sistema». ⁸ Además, se apeló, del mismo modo que en el congreso suizo, a la instauración de un concepto moderno del dibujo, adicionando las contribuciones de las nuevas corrientes pedagógicas que abogaban por la expresión libre del niño en su apresto para la vida:

Las antiguas concepciones del dibujo puramente educativo ó puramente industrial, se han ensanchado poco á poco para abarcar al presente tres grandes puntos de vista que corresponden á tres grandes necesidades á las cuales debe la escuela dar plena satisfacción si ha de llenar su programa de ‘escuela para la vida’.

Es un hecho que ningún maestro puede desconocer, la necesidad que el niño siente de expresar en una forma tangible, más expresiva que las palabras, los pensamientos ó las emociones que lo ocupan. [...] El dibujo es ante todo expresión en las escuelas norteamericanas. ⁹

Esta tendencia fue una de las tantas líneas de pensamiento que influyeron en la conformación de la educación artística en Argentina como

⁷ «El Congreso Internacional de la enseñanza del Dibujo en Berna», *El Monitor de la Educación Común* 25, no. 388 (31 de mayo, 1905): 845.

⁸ Ernestina López, «La enseñanza del dibujo en las escuelas primarias de los Estados Unidos», *El Monitor de la Educación Común* 25, no. 390 (31 de julio, 1905): 985.

⁹ Ernesto Nelson, «Desde Norteamérica», *El Monitor de la Educación Común* 25, no. 391 (31 de agosto 1905): 60.

en Estados Unidos y Europa. Las justificaciones de atisbos utilitarios, mientras iban cediendo paso, se entrecruzaban en el camino con concepciones románticas e idealistas que enfatizaban «el valor de la educación moral; las vinculaciones entre el arte, la naturaleza y la experiencia espiritual; la importancia del arte como estudio cultural; y el rol de la imaginación y el genio en el arte».¹⁰

Iniciado el siglo veinte y en consonancia con los desarrollos internacionales, comenzaron a expresarse voces que vindicaban por un desplazamiento de la aplicación industrial en los contenidos del dibujo escolar, aplicación que se había enarbolado previamente como una de las principales funciones de su enseñanza. En paralelo, tuvo lugar el establecimiento a nivel post-primario, aunque limitado, de escuelas de artes y oficios y de vertiente técnica para cubrir este deslizamiento, conforme al crecimiento industrial. Esta transformación en los fines de la enseñanza del dibujo en la escolaridad común se asoció a las modificaciones en los métodos didácticos de raíz académica. Es que el dibujo como se venía enseñando «torturando facultades preciosas de los niños, restringiendo con violencia» la expresión individual, «sin tener en cuenta para nada sus impresiones, subordinando todos los principios naturales y las ventajas de la enseñanza á trazados geométricos, á retratos de prohombres, copia fiel de estampas»¹¹ no había redundado favorablemente. Estos reclamos se vieron sostenidos por las aportaciones froebelianas que rescataban la autonomía de la mente y por ende la introducción de actividades y empleo de distintos materiales que estimularan el desarrollo mental, así como el principio del juego y el descubrimiento. En esta nueva batida se ubicó la labor de Malharro.

Uno de los aspectos en que focalizó su atención fue la diferenciación entre los objetivos y prácticas del dibujo en la instrucción primaria y en la orientación industrial: «las prácticas e ideales de la escuela especial de arte ó industrias tiene poco radio de acción en la escuela primaria en

¹⁰ Manuel Salas y Emilia Troller, «El dibujo en la escuela primaria», *El Monitor de la Educación Común* 25, no. 391 (31 de julio, 1905):1055-1056.

¹¹ Salas y Troller, «El dibujo en la escuela primaria», 1056.

la que los fines y elementos difieren fundamentalmente». ¹² Malharro afirmaba que la enseñanza del dibujo hasta ese momento no contaba con un principio pedagógico definido y respondía a métodos basados en el uso de la cuadrícula, la copia de estampas y el estudio de figuras geométricas. Adaptaciones incompletas de programas franceses de corte académico y racionalista sin tener en cuenta las características y necesidades de las escuelas locales. Su método de enseñanza, por el contrario, se basó en la copia del natural e incorporó el dibujo libre y la consideración de la capacidad innata del niño, partiendo de su reinterpretación de los escritos de pedagogos en boga. Malharro exhibió un amplio saber crítico de diferentes propuestas pedagógicas. En su publicación de 1911 da cuenta de los métodos de Pestalozzi, Ramsauer, Froebel. Destaca a Peter Schmid, introductor en 1825 del trabajo del natural en lugar de la copia de modelos ya dibujados. Estos métodos tenían en común a la geometría como base de la inventiva. También hace mención de Jacotot, Hillard, los métodos Ravaisson y Guillaume. De todos modos, no adhirió a un método en especial: «en esta sucesión larga de evoluciones, de mariposeos de diletantes, artificios de pedagogos y pedagogías de artistas, se perdió para siempre de vista el factor principal: el niño». ¹³ Su propuesta, además de demostrar erudición y apropiación de las corrientes pedagógicas en circulación, profundizaba en el sujeto del aprender. De hecho, se interesó por la psicología experimental e infantil en pedagogía, sobre todo a través de Rodolfo E. Senet ¹⁴. Es posible que este interés estuviera guiado por las críticas a la instrucción pública de entonces efectuadas por Senet y pedagogos como Víctor Mercante. Ambos se distinguieron por una línea del cientificismo naturalista particular en educación y ostentaban apreciaciones diversas al discurso de tendencia spenceriana. ¹⁵ La idea de

¹² Martín Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 429 (30 de septiembre, 1908): 212.

¹³ Martín Malharro, *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía-Metodología* (Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1911), 226.

¹⁴ Investigador de la psicología del niño y del adolescente. Profesor de Antropología, de Psicología Anormal y de Psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y docente de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.

¹⁵ La cuestión de las líneas filosóficas de orientación positivista es mucho más compleja que una simple adopción de postulados. Ver al respecto Celina Lertora Mendoza, «Recepción de ideas filosóficas. Problemas metodológicos e histórico-críticos de su investigación. Estudio de caso: la filosofía

clases únicas y programas estereotipados, modelos educativos enciclopédicos y memorísticos, que no consideraban las necesidades de cada sujeto, eran aspectos no aceptados por estos intelectuales. Senet, al igual que Mercante, propiciaba la observación, la experimentación y la afectividad infantil. Apostaba por la importancia del juego en el desarrollo de aptitudes nobles e intelectuales y rechazaba de plano para la salud moral y física del niño que el juego fuera reemplazado por quehaceres laborales.¹⁶ Entonces, las prácticas lúdicas por encima de las laborales, la experimentación y observación en lugar de métodos memorísticos y repetitivos de copia fueron aspectos que guiaron el juicio controversial de Malharro a la forma de enseñanza de la materia tanto en la educación primaria como secundaria.

En un escrito dedicado al ministro de Instrucción Pública, Juan R. Fernández, y al presidente del Consejo Nacional de Educación, Ponciano Vivanco, Malharro dio a conocer su opinión sobre la inadecuación de los métodos empleados hasta el momento: «quiere el autor de ese trabajo que el actual sistema de aprendizaje del dibujo en los colegios se substituya por otro que preste á los fines mediados alguna preferencia sobre los inmediatos, generalizando y sintetizando hasta su expresión más íntima el mayor número de conocimientos que el dibujo abarca».¹⁷ Si bien Malharro reconocía la relevancia del lenguaje visual para la formación profesional, no concordaba con la planificación de la materia hacia estos fines

[...] y sea hombre de ciencia, artistas, comerciante ó simple obrero, el lenguaje de las formas tendrá siempre para él idéntica importancia. Pero para estos fines es necesario que el concepto del dibujo escolar se diferencie del que caracteriza al dibujo de arte ó al dibujo industrial ó de arte aplicado.¹⁸

argentina de 1890 a 1920», *Cuadernos del Sur* 31-32 (2001): 37-63. http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74342001001100003 (consultado el 10-6-2018).

¹⁶ Rodolfo Senet, «Psicología del juego en los niños», *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines* 11 (1912): 154-155. Rodolfo Senet, «Afectividad y emotividad infantil», *El Monitor de la Educación Común* 433, no. 28 (31 de enero, 1909): 45-54. María Amalia Torr , «Organización de las clases», *El Monitor de la Educación Común* 586, no. 40 (31 de octubre, 1921): 112-123.

¹⁷ Martín Malharro, «El dibujo en los colegios nacionales», *El Monitor de la Educación Común* 24, no. 378 (31 julio, 1904): 1268.

¹⁸ Martín Malharro, «Del dibujo libre:   los señores directores de las escuelas comunes de la Capital», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 428 (31 de agosto, 1908): 54.

Impulsaba así para la enseñanza del dibujo en la escuela una finalidad pedagógica pura y la expresión de la subjetividad del niño. En su concepción, la correlación entre materias era bienvenida, pero entrañaba un tratamiento cuidado y complejo, «cuya solución no puede estar librada á empirismos é improvisaciones en todos los casos discutibles por lo perjudiciales».¹⁹ A esto agregaba que «si el dibujo puede ser un auxiliar para el estudio de la caligrafía, en cambio la caligrafía no será un auxiliar para el estudio del dibujo».²⁰ Estas reflexiones pueden hacerse extensibles a las conexiones de Dibujo con otras materias, como Historia. De acuerdo con su razonamiento, Malharro pretendió significar que la asignatura Dibujo conlleva la comprensión e interpretación por parte del alumno del modelo o del tópico a dibujar, más allá de sus rasgos descriptivos o del modo en que resuelva la representación. En suma, interesaba la expresión singular de cada alumno como individuo. Tampoco se apuntaba al extremo de aceptar, en pro de la libertad e imaginación de los jóvenes, «un soldado de San Martín con la gorra prusiana reglamentaria en nuestro ejército actual», que, a su entender, «sería una mala contribución del dibujo a la historia». Por el contrario, el maestro debía guiar, brindar documentación válida y, en base a ello, tendría lugar «el desenvolvimiento de la imaginación».²¹ El alumno tiene la capacidad de comprender y deducir el tema según su propia óptica.

Su descripción crítica del sistema educativo señalaba que la población escolar, además de representar una significativa fuerza económica, exigía miramientos que fueran más allá de la creación de establecimientos educativos. Afirmó con su peculiar prosa que, al personal docente escasamente preparado, se adicionaba «el maestro sin título»,

recurso supremo al que debía acudir como medida salvadora, para contrarrestar la ola inmensa, que se presentaba cada vez más creciente y abrumadora, con cifras aplastadoras de analfabetos, de

¹⁹ Martín Malharro, «Los deberes ilustrados en la Escuela Primaria», *El Monitor de la Educación Común* 23, no. 405 (31 de agosto, 1906): 122.

²⁰ Martín Malharro, «El dibujo en los grados inferiores de la escuela primaria», *El Monitor de la Educación Común* 23, no. 387 (30 de abril, 1905): 639.

²¹ Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», 217.

año en año reforzadas por la inmigración, en aumento cada vez mayor, la que, al par que representaba una fuerza económica considerable, reclamaba también cuidados en el orden moral é intelectual, preocupación que sólo se afrontaba debidamente con escuelas, escuelas y escuelas, en todos los ámbitos del territorio de la nación, y con maestros que, si no existían, había que inventarlos.²²

En su alocución se articula el reconocimiento de los altos índices de analfabetismo, sumados a la inmigración, con su evaluación negativa del abordaje de estos problemas por parte de la dirigencia. En especial se cuestionaba la actuación de Ramos Mejía, que se limitaba, según su parecer, a la invención de maestros y la creación indiscriminada de escuelas. Desde su perspectiva, un maestro que encarara la enseñanza del dibujo requería contar con una formación pedagógica y metodológica. Detentar un título de bellas artes era insuficiente si se carecía de un conocimiento sobre la psicología infantil. En esta dirección, estableció cursos temporarios de dibujo para maestros y directivos con el respaldo de Pizzurno.

Por otro lado, Malharro adaptó la asignatura hacia la orientación patriótica de acuerdo con las nuevas exigencias nacionales de la escuela en el Centenario. Destacó que el campo de acción del dibujo respecto a la enseñanza patriótica es ilimitado, rescatando además la importancia del establecimiento de correlaciones entre Historia y Dibujo. También valorizó la intervención del docente en la clase de dibujo libre al tratarse temas históricos, pues el docente deberá «ilustrar á los alumnos sobre dicho punto». Asimismo, afirmó que «las lecciones del pasado se encarnarán en la realidad del presente, surgiendo de esa conjunción la debida lección que será así de Historia, de Moral y de Dibujo».²³ Su intención de incentivar el trabajo libre del alumno y la expresión de su individualidad la articuló con la educación nacional, tal vez con el fin de aportar otra

²² Martín Malharro, «El dibujo y la educación estética en la escuela primaria y en la enseñanza secundaria», *Censo General de Educación del 23 de mayo de 1909*, ed. Alberto B. Martínez (Buenos Aires: s/e., 1910), 295.

²³ Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», 216-217.

vía a la dirección general que terminó recibiendo la instrucción primaria por entonces.

Malharro señaló que el dibujo libre y el decorativo colaborarían en la enseñanza patriótica mediante composiciones del escudo nacional y los escudos de cada uno de los estados confederados. Además, dijo que «la flora y fauna argentinas pueden también prestar un importante contingente para la concepción de temas ornamentales que adoptarían así un carácter propio».²⁴ La idea de inculcar y formar al niño en los valores nacionales a través de un saber sobre lo particular del territorio (fauna, flora, paisajes), a un tiempo que sobre su totalidad (historia, simbología), si bien de un modo diferente, se atisbaban en el proyecto pedagógico nacional y en la nueva gestión del Consejo que asumió en 1908. A su vez, estos aspectos se enrolaban con el pensamiento del evolucionismo biológico. En la Argentina finisecular, la incidencia de la ciencia afianzó el conocimiento de la naturaleza a través de métodos acordes con el racionalismo científico. Este pensamiento se exhibía en el conocer la flora y fauna, en la implementación de salidas escolares y el fomento de la observación directa, así como la promoción del gusto y el sentimiento en tanto necesidades de la vida, cuya satisfacción conducirían a la evolución del niño y de la especie.²⁵

Para Malharro el recurso a la historia nacional constituía un medio para incentivar el pensamiento creativo e imaginativo del niño y, a la vez que enlazaba Historia y Dibujo, «se daba una lección indirecta de moral realizando los propósitos del doctor Ramos Mejía en lo que respecta á su ideal».²⁶ El foco de su atención residía en el dibujo como medio de expresión de ideas, sentimientos, sin manipular la espontaneidad ni el desenvolvimiento natural e individual del alumno. En resumen, reclamaba, y este fue el sentido que le diera a su gestión, la no exigencia del niño como adulto —que implicaba la eliminación del

²⁴ Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», 216.

²⁵ Sobre evolucionismo, Gustavo Vallejo y Marisa Miranda, «Evolución y revolución: explicaciones biológicas de utopías sociales», dirs. Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig, *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX* (Buenos Aires: Biblos, 2004), 403-417.

²⁶ Malharro, «Del dibujo libre: á los señores directores de las escuelas comunes de la Capital», 65.

dibujo técnico u orientado hacia los oficios— y la capacitación pedagógica del maestro, encomiando a la materia como un agente educativo. Otorgaba al dibujo otro *status*, rescatando sus aristas pedagógicas y más cercanas a lo artístico, a diferencia de la tendencia utilitaria que concebía al dibujo como base para el trabajo o como dimensión de la ciudadanía, al tender a la definición actitudinal.

Tampoco lo seducía la idea de que el dibujo constituyera un instrumento de homogeneización. Fue categórico al sostener que «las leyes universales se verán defraudadas, el mundo se regirá por nuevos principios, obedeciendo sus elementos disciplinados militarmente á la fantasía infantil para la que no hay escrúpulos, vallas, dificultades ni imposibles».²⁷

Con claridad, se revela una percepción contraria a la educación primaria como la venía encarando el oficialismo. La presencia de los batallones infantiles, la participación de escolares en actos patrióticos públicos hasta el montaje cívico-militar eran rasgos propios de una escuela pensada como parte del aparato para apuntalar el sentimiento de lo nacional. Se atendió a la enseñanza de la historia patria para que la escuela fuera «eminentemente argentina para el escolar» pues «maestros, libros, mapas é ilustraciones murales, mobiliario, útiles, todo debe estar ungido con el óleo sagrado de la nacionalidad».²⁸

Dentro de esta urdimbre, el dibujo contribuía esgrimiendo un cuerpo conceptual y didáctico particular. Pronto, el carácter que el ideario de Malharro comenzó a darle a la enseñanza del dibujo pareció disgustar al oficialismo, sobre todo bajo la administración de Ramos Mejía. Para el artista, el universo creativo del niño se vería aplacado y cegado en este contexto: «pero pretendes subordinar disciplinado *incontinenti* sus facultades creativas á las perceptivas y estas dos á las figurativas y de un golpe habréis apagado un volcán».²⁹ Percibía Malharro al infante menos como ser salvaje y bárbaro a adiestrar, que como sujeto espiritual.

²⁷ Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», 204.

²⁸ «Educación patriótica», *La Prensa*, 15 de mayo, 1893.

²⁹ Malharro, «De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica», 204.

Auspiciaba la educación del niño a través de lo lúdico y su diferenciación del mundo adulto.

DIBUJO EN EL PROGRAMA PATRIÓTICO DE RAMOS MEJÍA

Iniciado el siglo veinte, la currícula elemental se vio invadida por ansias holísticas, impronta que cooperó con la formación nacional de los niños como futuros ciudadanos argentinos. A esta nueva planificación de carácter integral y convergente se adecuó la materia Dibujo. A la par de las otras disciplinas, ejercicios, trabajos escolares y ejemplos brindados a los párvulos, de Dibujo se generaron derivaciones hacia la educación de hábitos morales, base del bienestar del individuo y de la comunidad. Así lo definía Pablo Pizzurno al afirmar que «no sólo la Historia y la Geografía y la Lectura y la Composición, sino la Caligrafía y el Trabajo manual y el Dibujo, el Ejercicio físico y la Música y hasta el cuidado y el modo de corregir los cuadernos de deberes, pueden motivar lecciones morales fructíferas».³⁰ Este discurso se encuadraba dentro del proyecto mayor de tono patriótico que, en definitiva, reorientaba el valor de la enseñanza del dibujo. Por ejemplo, un colaborador de *El Monitor* sostenía que «el valor educativo de la enseñanza artística es tal, que concurre de la manera más eficaz á la formación moral del ciudadano y al desarrollo integral de sus facultades».³¹

En vísperas del Primer Centenario, el Consejo Nacional de Educación estaba empeñado en la consecución de un programa «de gran trascendencia para la educación de la niñez: la enseñanza cívica y patriótica, orientada sanamente en el sentido de robustecer el espíritu nacional», abarcando el respeto a la tradición, el culto de sus glorias, próceres y por el «desarrollo de todos los sentimientos que mayormente despiertan, avivan y arraigan el amor á la patria hasta convertirlo en deber y en capacidad de abnegación y sacrificios».³² A lo largo del período fue gradualmente

³⁰ Pizzurno, «Consejos a los maestros: cómo se forma el ciudadano», 110.

³¹ Luis Frumeto, «La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 404 (31 de agosto, 1909): 316.

³² José Zubiaur, «Discurso», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 454 (31 de octubre de 1910): 147.

acentuándose la postura argentinizante como prolegómeno de los festejos. En el sentido de una educación patriótica, aunada a la promoción de la educación masiva, se desarrolló una política de reorganización de los programas nacionales en los establecimientos públicos. Estos planes ponderaban una instrucción centrada en una determinada perspectiva de la historia patria. Como parte de esta política, se llevó a cabo el nombramiento de figuras que compartían ideales de corte nacionalista. Empero, la designación de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación significó en la escuela primaria la imposición de una auténtica liturgia cívica.³³ Como intelectual y hombre de ciencia, Ramos Mejía desempeñó una múltiple actividad, a la par que desarrolló una percepción de la multitud como masa a instruir.³⁴ Con estos presupuestos, apuntaló la política escolar destinada a la formación del sentimiento patriótico en la población infantil: «creyó útil fundar escuelas y las fundó a millares; anheló transfundir el sentimiento de la argentinidad en la enseñanza y ejecutó su programa de educación nacionalista».³⁵ La transmisión de la historia de la nación y la identificación con los héroes nacionales fueron modelos a los que se apeló como estrategia para la formación de los niños. En consonancia con esta política, se buscó el emparejamiento social y cultural frente a la inmigración y el cosmopolitismo, percibido como destructores del ser nacional, y se intentó combatir el avance del anarquismo.³⁶ Al año siguiente de asumir la presidencia del Consejo Nacional de Educación, sucediendo a Ponciano Vivanco, Ramos Mejía presentó para aprobación del Consejo un conjunto de iniciativas publicadas como *La Escuela Argentina en el Centenario*. Entre las directivas propuestas, Ramos Mejía instó la revisión de los planes en

³³ Tulio Halperin Donghi, *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: Sudamericana, 1987), 226.

³⁴ Impulsor de la doctrina positivista en el Círculo Médico desde sus tiempos de estudiante, José Ramos Mejía fue funcionario y maestro, con un marcado apego por la historia como disciplina. Sus interpretaciones sobre las multitudes argentinas se convirtieron en referentes ideológicos de la clase dirigente.

³⁵ José Ingenieros, «La obra intelectual de J. M. Ramos Mejía», *El Monitor de la Educación Común* 33, no. 509 (31 de mayo, 1915): 290.

³⁶ Sandra Carli, *Niños, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila, 2002), 228-229.

curso de las escuelas primarias para abonar la orientación nacionalista de la educación popular.

En este contexto, por expresa disposición del presidente del Consejo, Pizzurno confeccionó un nuevo programa con una notoria orientación hacia la enseñanza patriótica. Sostuvo, en lo que respecta a Dibujo, que este ramo puede indirectamente prestar su concurso a la educación patriótica. Para fundamentarlo, citó párrafos de un informe que había extendido Malharro en su función de inspector y que condensaban sus propósitos al incluir el dibujo libre y de inventiva, visitas al Museo Histórico y la realización de «temas de carácter nuestro, no solo en lo que representa lo visto por el niño, sino también en lo que significaría la expresión de sus sentimientos desde el punto de vista de la historia nacional»³⁷. Se incitaba aquí a la subjetividad del infante y su propia lectura de la historia. No obstante, esta propuesta debe haber resultado inapropiada al nuevo presidente del Consejo para la consecución de su proyecto nacionalista y de ritualización de la cultura escolar. De allí que encarara una reformulación de los mismos sin la participación de Pizzurno. Este desplante condujo a su dimisión a la que siguió la de Malharro y el nombramiento del Inspector General de Provincias, Ernesto Bavio, como Inspector Técnico General.³⁸ Ya desde su gestión en Entre Ríos, Bavio había demostrado férrea perseverancia por la instauración del nacionalismo en educación, poniendo en práctica conceptos de enseñanza patriótica y polemizando con las escuelas extranjeras, especialmente rusas y hebreas. El pensamiento de Bavio era coincidente con el ideario de Ramos Mejía, quien había expresado cómo la excesiva extensión de Dibujo, Música, Trabajo Manual y Ejercicios Físicos restaban atención a la Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje y Ejercicios Intuitivos.³⁹ Sin embargo, aclaró que no buscaba su exclusión, sino su aprovechamiento «como materias concurrentes y no

³⁷ Pablo Pizzurno, «La educación patriótica. Informe del Inspector técnico general», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 425 (31 de mayo, 1908): 350.

³⁸ Patricia Artundo, «Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación», *Boletín del Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró* 9 (2003): 73-108.

³⁹ José Ramos Mejía, *Primer Informe presentado al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos Mejía* (Buenos Aires: s.e., 1908), 13-14.

absorbentes».⁴⁰ Pese a que la voluntad de Ramos Mejía parecía propender el desinterés por la enseñanza artística en la primaria, las acciones llevadas a cabo bajo su administración evidencian un viraje más que una desaprobación y desidia acerca del rol que debían cumplir. Esta nueva etapa puede vislumbrarse tanto en la creación de una Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar como en los informes que fueron solicitados a distintas personalidades del arte de entonces⁴¹.

La Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar respondía a la «sentida necesidad de someter el decorado de nuestras escuelas, hasta la fecha librada á la buena voluntad del maestro, á un plan de cultura estética». Un plan acorde con «nuestros progresos educacionales y que tienda á difundir el buen gusto y propagar el conocimiento de las bellas artes», aunado al conocimiento de los paisajes nacionales «las bellezas de nuestra tierra» y de los héroes patrios «hombres que, en una ú otra forma, han contribuido á su independencia, cultura y progreso».⁴² Con la creación de esta nueva dependencia, que aportaría además al desarrollo de la cultura estética, se lograría contribuir de modo eficaz «á un porvenir más dichoso, colocando á las generaciones nuevas en un medio ambiente propicio para influir sobre la higiene, el espíritu y el buen gusto» y favorecer en los jóvenes una conciencia de sí a la vez que «una educación cívica mejor entendida y más conforme con una democracia en marcha hacia destinos grandiosos».⁴³ Esta oficina, a pesar de su provisorio local, respondía «inmediatamente á la realización del programa de educación estética en las escuelas primarias» siendo su función «reproducir ilustraciones, vistas, paisajes, retratos de prohombres, de cuadros célebres» con el fin de aprovisionar a todas las escuelas bajo la égida del Consejo Nacional de Educación.⁴⁴

⁴⁰ «Notas de la Redacción» *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 435 (31 de marzo, 1909): 571.

⁴¹ Carlos Zuberbühler, «El arte en la escuela»; Eduardo Schiaffino, «Educación estética»; Ernesto de la Cárcova, «La educación estética en la escuela», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 436 (30 de abril, 1909): 3-32. Estos artistas formaron parte de la Generación del 80.

⁴² «Oficina de ilustraciones y decorado escolar del Consejo Nacional de Educación», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 436 (30 abril, 1909): 52.

⁴³ Frumento, «La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria», 322.

⁴⁴ José M. Ramos Mejía, *La escuela argentina en el Centenario. Proyectos del presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. José María Ramos Mejía* (Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1909), 23.

La flamante administración de Ramos Mejía incorporó el empleo de la imagen en el aula y en el entorno escolar. Los debates sobre estas cuestiones no eran en absoluto nuevos. Transformar el aula en un ambiente pedagogizado mediante el recurso de cubrir sus muros con láminas, mapas e ilustraciones, apoyos de la formación estética y moral del niño, ya habían sido valorizados por Sarmiento.⁴⁵ Fue asimismo tema de diversos pedagogos sobre la conveniencia de su uso en la escuela elemental.⁴⁶ No obstante, en esta nueva coyuntura, estos dispositivos visuales adquieren otra significación a la vez que se incrementan. Este incremento se experimenta también en el espacio público callejero como en el entretenimiento popular. Desde las imágenes publicitarias y las vidrieras hasta los espectáculos de vistas ópticas, linternas mágicas e informativas proyecciones luminosas. Estos mismos productos visuales eran reclamados para la enseñanza por su carácter didáctico y persuasivo. Además, el estatuto de estos artefactos apuntaba a ejercitar la observación de lo visible, objetivo tributario del cientificismo coetáneo al igual que la idea de adaptabilidad al medio. Bajo la gravitación de estos discursos, las distintas asignaturas de la escuela común, entre ellas Dibujo, asumirían una función específica en la formación de la nacionalidad, en especial para los niños de variado origen social y cultural. En la escuela y con la contribución del dibujo los jóvenes serían adaptados al medio natural y social a través del desarrollo del «espíritu de observación, atención, reflexión, juicio, razón, iniciativa, disciplina, espíritu de solidaridad, perseverancia», cualidades todas que «entran en juego y abren horizontes en los hombres de ciencia para sus descubrimientos é inventos y en los artistas para sus creaciones».⁴⁷ Si bien estos aspectos como la acentuación de lo racional, el estímulo a la capacidad de observación y a la disciplina ya se traducían en los objetivos de la materia desde los

⁴⁵ El concepto de ambiente pedagogizado está tomado de Graciela Augustowsky, «Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos», *Arte, Individuo y Sociedad* 15 (2003):41. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B> (consultado el 10-6-2018).

⁴⁶ Por ejemplo, «Enseñanza objetiva. Ilustraciones», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 438 (30 de junio, 1909): 577.

⁴⁷ Raymundo Robert, «Del dibujo escolar en sus relaciones con las aptitudes del niño», *El Monitor de la Educación Común* 25, no. 392 (30 de septiembre, 1905): 169-170.

ochenta, en este nuevo marco fueron resignificados junto con la reformulación de algunos de sus contenidos.

DIBUJO ENTRE LA CUESTIÓN NACIONAL Y EL TRABAJO PROFESIONAL; ENTRE LA ESTÉTICA Y EL HIGIENISMO

Para comprender la significación de las iniciativas sobre educación artística en el período inmediatamente posterior a la gestión de Malharro, es preciso situarlas dentro de una discusión pública más amplia. En este marco, la cuestión social y el estímulo del sentimiento patrio se asociaron al viejo debate sobre la formación profesional, al pensamiento higienista y a la lucha contra el anarquismo en los lustros previos al Primer Centenario. Eran tiempos de fuerte conflicto político y revuelta social. Las rencillas dentro del oficialismo, la situación militar y el accionar del radicalismo en pleno proceso de reorganización, más las huelgas y otras movilizaciones de trabajadores caracterizaron la administración de Manuel Quintana.⁴⁸ En torno al Centenario, los conflictos y protestas obreras se agudizaron, circulando entre la élite dirigente la imagen del inmigrante desagradecido, de cuño anarquista, que «recibido aquí con la hospitalidad y cordialidad que nos distingue, se había propuesto descomponernos nuestra fiesta, transformándola en una de sangre».⁴⁹ La fiesta referida eran las celebraciones centenarias.

La cuestión social era nacional, donde la semblanza del subversivo del orden podía hacer peligrar el sentir por la nación. De allí que «el amor y el conocimiento de la patria son los mejores frenos para los impulsos egoístas y antisociales de los ciudadanos». Se entendía que «el sentimiento, la idea y la acción de la solidaridad colectiva en el trabajo y la producción del individuo» constituirían un tópico desatendido por los

⁴⁸ La Unión Cívica Radical (UCR) recuperaba concepciones revolucionarias decimonónicas, al incentivar la violencia para enfrentar al gobierno. Concepciones combatidas por el Partido Autonomista Nacional (PAN) desde 1880, por ser prácticas asociadas a la barbarie, atraso y desorden perjudiciales para el país. Luego de la rebelión cívico-militar de 1905, se encararon reformas para garantizar la vuelta al orden.

⁴⁹ Ángel Carrasco, *Lo que yo vi desde el 80... Hombres y episodios de la transformación nacional* (Buenos Aires: P.B.O.C.M.O., 1947) citado en Osvaldo Pellettieri *Testimonios culturales argentinos: la década del 10* (Buenos Aires: Belgrano, 1980), 19.

anarquistas o por aquellos políticos o ciudadanos que «creyéndose conservadores, suelen proceder como verdaderos anarquistas».⁵⁰ La solidaridad y la disciplina social se presentaron como uno de los problemas de urgente resolución desde la educación. Este fue el objetivo central de la gestión de Ramos Mejía. Redefinió así el rol del Consejo Nacional que debía «tomar una participación principal en la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo, porque es el encargado de orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional».⁵¹ En esta dirección, rediseñó la materia Dibujo de forma que favoreciera la gestación de sentimientos patrios homogeneizadores, la veneración de los símbolos nacionales, sus tradiciones y figuras heroicas bajo la gravitación de la idea de solidaridad. En las conferencias pedagógicas que proyectó Ramos Mejía se planearon temas y propósitos generales atinentes al arte y a la estética en el conjunto del cotidiano escolar, y específicos referidos a la asignatura y sus contenidos. En este sentido, como primer punto del temario de las conferencias, se proponía atender la adaptación de la escuela primaria a las exigencias de la cultura estética, así como «crear en la escuela un medio favorable al desarrollo del gusto artístico». Este último aspecto abarcaba las características del edificio escolar, el decorado, las ilustraciones empleadas en el aula, el material de enseñanza, libros y cuadernos.⁵²

Con el alejamiento de Malharro operaron efectivamente otros lineamientos en la enseñanza de la materia Dibujo que acompañaron las nuevas disposiciones dentro de la política educativa de lo nacional. Las estrategias inaugurales, fundadas en las nuevas corrientes pedagógicas y científicas, introdujeron un recorte en los contenidos de la asignatura, del programa de capacitación docente en la materia instaurado años antes y una ampliación de lo estético en el ámbito escolar: «veinte años atrás, hablar de educación estética en la Escuela Primaria, era un atrevimiento que colocaba al que tal hacía en el grupo de los que ambicionan

⁵⁰ Carlos Bunge, «La educación y la disciplina social», *El Monitor de la Educación Común* 33, no. 449 (31 de mayo, 1910): 338.

⁵¹ Ramos Mejía, *La Escuela Argentina en el Centenario*, 3.

⁵² Ramos Mejía, *La Escuela Argentina en el Centenario*, 29-30.

salir de la vulgaridad á todo trance, utilizando medios violentos y paradjicos. Hoy día, la situación ha cambiado».⁵³ Sin duda, se iniciaba el interés por la formación estética, pero se recortaban logros previos. Los cursos normales teórico-prácticos de dibujo para maestros establecidos por Pizzurno, procuraban una mejora en la enseñanza, mediante la investigación y el estudio «de puntos que hasta ahora se habían considerado poco menos que inútiles para el buen desarrollo de la asignatura». Empero, bajo Ramos Mejía fueron suspendidos el 20 de abril de 1909. Se esgrimió como justificativo que en las escuelas elementales se debían enseñar saberes comunes en lugar de saberes especiales o profesionales. De este modo, toda maestra normal se hallaba en condiciones de enseñar la asignatura Dibujo sin la necesidad de recurrir a una capacitación extra. Se aseguraba que continuar con esos cursos implicaría desconocer la obra de las escuelas normales formadoras de maestros y recargar la tarea de los docentes «á quienes, por otra parte, se les descalifica dándoles patente de inservibles». Se sostuvo que la especialización estaba destinada a la formación en escuelas superiores o técnicas, pues la escuela primaria no se proponía formar «carpinteros, dibujantes ó pintores, porque no es escuela técnica ó profesional».⁵⁴ Se avivaban así las discusiones sobre el utilitarismo en la materia.

Este pensamiento entraba en contradicción con lo formulado a fines del siglo anterior y con lo actuado cuatro años antes. El problema era que, de acuerdo a la estadística, la gran mayoría de los niños abandonaba la primaria al concluir el cuarto grado para dedicarse al trabajo profesional. En la década del noventa se postuló como posible solución que el dibujo geométrico se ubicara en los grados inferiores, desde el primer grado, junto con el «Dibujo de objetos», «Colorido» y «Aplicaciones» que abarcaba el dibujo de accidentes geográficos, planos sencillos, itinerarios y empleo en el trabajo manual.⁵⁵ Pesaba por entonces el convencimiento de su contribución «á la educación profesional del niño: es

⁵³ Clotilde Guillén, «Educación estética», *El Monitor de la Educación Común* 31, no. 489 (30 de abril, 1913): 48.

⁵⁴ Ernesto Bavio, «Dictámenes», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 436 (30 de abril, 1909): 460-462.

⁵⁵ «Los programas», *El Monitor de la Educación Común* 17, no. 283 (31 de enero, 1897): 111.

imposible citar una sola carrera donde el dibujo no tenga alguna aplicación, siendo en todas ó casi todas, indispensable».⁵⁶ Cabe recordar que en 1901 se reunieron Dibujo y Geometría en una única materia.⁵⁷ Se sostenía la conveniencia de introducir mayor cantidad de saberes en los primeros años para compensar la deserción escolar.

Por el contrario, en una conferencia de 1905 se apuntó que, desde el cuarto grado, el dibujo escolar debía entrar en relaciones con el dibujo profesional como atractivo para evitar el abandono escolar.⁵⁸ Por consiguiente, al destinar el dibujo orientado a las profesiones y oficios en los grados superiores, se ambicionaba desalentar la deserción, al ofrecer en los últimos años una formación más completa.

En suma, se tratase de un caso o del otro, del dibujo profesional en los grados inferiores o en los superiores, ambas posturas consideraron a la asignatura Dibujo en la primaria como preparación básica para los oficios o la faena de futuros obreros. La reacción de Bavio fue eliminar todo lo relativo a la capacitación práctica a fin de incentivar la impregnación visual de lo nacional.

La otra dimensión señalada refiere a la educación integral. Ramos Mejía respondía a un ideal grecolatino donde el individuo para devenir en ciudadano debía fundar su formación en la unión armoniosa de fuerza física, moral, estética e intelectual, y «el sentimiento estético debe cultivarse y desarrollarse en todos los ciudadanos y no ser el patrimonio de una minoría adinerada».⁵⁹

Es interesante señalar que la estética, aparte de ser percibida como un aporte al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, permitiría «colmar el vacío dejado en la escuela por la supresión de la enseñanza religiosa, en cuanto suscita emociones análogas y sugiere impulsos

⁵⁶ «Enseñanza del dibujo. Instrucciones para los maestros de las escuelas primarias», *El Monitor de la Educación Común* 18, no. 305, (31 de agosto, 1898): 193.

⁵⁷ «Los nuevos programas», *El Monitor de la Educación Común* 18, no. 344 (31 de octubre 1901): 193-194.

⁵⁸ Salas y Troller, «El dibujo en la escuela primaria», 1040-1045.

⁵⁹ Frumento, «La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria», 317.

generosos y humanitarios». ⁶⁰ La transformación educativa de la mano del positivismo reemplazó la enseñanza de la moral religiosa por la moral cívica. La solidaridad que implicaba su enseñanza, que en la vida nacional concernía al Estado, suponía además una preparación para la vida práctica. La educación moral era infundida también a través de lo sensible «y más aun en una sociedad como la nuestra en que debe desarrollarse la moralidad á medida que aumenta la libertad». ⁶¹ Formar al niño en un entorno estético favorecería la transmisión de una cultura moral y el desenvolvimiento de una sociedad armoniosa y ordenada, exenta de conflictos.

Para algunos coetáneos la enseñanza del arte comportaba «el control por parte del docente de posturas, actitudes y comportamientos del niño». En este sentido, el equilibrio y «la armónica relación entre esas facultades, deben constituir el ideal estético de la escuela» para la realización del mejoramiento intelectual y moral del individuo. ⁶² Estos aspectos se insertaban en la escuela como factores concurrentes a la formación moral y cívica del niño por medio del aprendizaje en Dibujo. En otras palabras, esta materia contribuía a este tipo de enseñanza, suministrando racionalmente predisposiciones y comportamientos. También lo hacía adicionando una dimensión visual, al introducir a los jóvenes en hábitos de observación, una observación dirigida y controlada, y al incentivar el uso de determinadas imágenes que respondían a un repertorio patrio específico: símbolos y figuras heroicas, tradiciones, episodios históricos y paisajes típicos. Esta iconografía además era enseñada con ejercicios de copia, representaciones repetitivas que se adecuaban a la misma metodología aplicada en otras materias, especialmente Historia. Se trataba de un aprendizaje basado en la articulación de relatos fundacionales, efemérides y figuraciones patrias, que apelaban a la afectividad y emoción para la construcción de lazos de identificación y pertenencia,

⁶⁰ Frumento, «La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria», 323.

⁶¹ María Rosa Fusco, «Cultura moral», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 445 (31 de enero, 1910): 75.

⁶² Fernando Fusoni, «El arte en la escuela», *El Monitor de la Educación Común* 30, no. 472 (30 de abril, 1912): 30.

eliminando el conflicto y la diferencia.⁶³ De esta manera, la materia Dibujo aportaba a la configuración de una trama de relatos visuales por medio de retratos, íconos y símbolos patrios. Al lado de Dibujo, el uso didáctico de la imagen, las salidas escolares, las revistas ilustradas, la decoración móvil y la organización arquitectónica, fueron otros tantos medios para propiciar la educación estética y patriótica.

A ello se asoció el higienismo⁶⁴, como beneficioso para el escolar, puesto que «después de batallar por la higiene de las escuelas, dotándolas de condiciones de salubridad, se ha caído en la cuenta de que no es suficiente que no sean dañosas á los tiernos organismos infantiles, sino que es necesario, además, que no depriman el espíritu», y coadyuven al mantenimiento de la atención.⁶⁵ La cuestión relativa a la nacionalidad se entretejía con el problema de la atención del niño y la educación del gusto estético.⁶⁶ Para Ramos Mejía se tornaba posible administrar y moldear la masa urbana para la construcción de la nación a través de la instrucción elemental y de la creación de un entorno adecuado. Y en esta tarea se amalgamaban el gusto estético y la salubridad.

En lo que atañe a sus funciones médicas, impulsado por los nuevos saberes del higienismo francés y los aportes del pensamiento bacteriológico, Ramos Mejía encaminó reformas que incidieron en el ámbito escolar y, por consiguiente, en lo atinente a Dibujo. Se propició la introducción de reformas en los espacios escolares, en los hábitos y conocimientos disciplinares, «según las exigencias de la higiene y la estética urbana, subordinando á igual criterio de salud y de buen gusto la distribución de las

⁶³ Por ejemplo, sobre la asignatura historia, Mario Carretero y James Voss, *Aprender y pensar la historia* (Buenos Aires: Amorrortu, 2004).

⁶⁴ El higienismo fue una corriente desarrollada a fines del siglo dieciocho impulsada por las preocupaciones con respecto al entorno, el hábitat y la salubridad, centrada en la lucha por la erradicación de enfermedades, especialmente en el ámbito urbano y que afectaban mayormente a los sectores populares de la población. Para ampliar Alejandro Khol, *Higienismo argentino. Historia de una utopía. La salud en el imaginario colectivo de una época* (Buenos Aires: Editorial Dunken, 2006).

⁶⁵ Manuel Rodríguez Codolá, «El arte en la enseñanza primaria», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 445 (31 de enero, 1910): 838-846.

⁶⁶ Carlos Martinelli, «El dibujo y los maestros», *El Monitor de la Educación Común* 33, no. 508 (30 de abril, 1915): 628.

aulas y su decorado». ⁶⁷ Un aspecto de la escuela en tanto cuestión social fue la terminación de los estudios primarios a una edad que coincidiera con el deseado límite higiénico para el trabajo obrero. ⁶⁸ Es de interés esta apreciación si se tiene en consideración que este límite, aunque despojado de vertientes higienistas, fue asimismo límite de contenidos en la asignatura relativos a su función utilitaria.

La tendencia utilitaria continuó generando pugnas en lo que respecta a su inclusión en los planes de la escuela elemental. Aparte de algunas declaraciones de Ramos Mejía que objetaban esta tendencia y de las propias de Malharro, para quien las prácticas e ideales del dibujo de tipo industrial tenían poco radio de acción en la primaria, permanecían voces a su favor. No obstante, la enseñanza aplicada se fragmenta y extiende. La creación de escuelas de artes y oficios, como estudios posteriores de especialización, se hicieron cargo de su demanda. En la primaria fue la introducción de la materia Trabajo Manual el curso que canalizó las expectativas referentes a la formación laboral, implementado en 1889 a modo de ensayo en algunas escuelas capitalinas e incorporado oficialmente en 1896 de primero a sexto grados. Esta incorporación fue bienvenida especialmente por los sectores docentes normalistas que hacía tiempo venían reclamando su inclusión, y por las propuestas que pregonaban integrar ambas materias. Además de ser vista como un progreso pedagógico, se presumía que la enseñanza manual «regenerará nuestra sociedad: sus efectos se harán sentir en el futuro, por mejor constitución física en el pueblo, mas espíritu de observación, amor al trabajo y aptitud para las artes». ⁶⁹ Se trataba de la arista práctica y aplicativa de las técnicas de dibujo como materia, mientras que la asignatura Dibujo reformulaba sus objetivos y temario.

En los tiempos previos a la gestión de Ramos Mejía e incluso durante sus primeros meses, había existido dentro de la estructura oficialista

⁶⁷ Carlos Zuberbühler, «El arte en la escuela», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 436 (30 de abril, 1909): 3.

⁶⁸ Leopoldo Lugones, «Didáctica», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 448 (30 de abril, 1910): 49.

⁶⁹ «Posibilidad del Trabajo Manual», *El Monitor de la Educación Común* 13, no. 246 (31 de marzo, 1894): 780.

cierto margen para la formulación de estrategias diferenciadas, como lo fue el accionar de Malharro al mando de la inspección de Dibujo. El endurecimiento de la empresa patria fue tomando cuerpo cuando a la administración de Ramos Mejía se sumó Bavio, ferviente impulsor de una homogenización cultural a ultranza. Consecuentemente, en la materia Dibujo se procuró el establecimiento de correlaciones entre sus lecciones y la enseñanza de la historia nacional, a la par que se las adaptaba a la búsqueda de la libertad de expresión del niño, pero en un sentido diverso al pretendido por Malharro. A modo ilustrativo, Malharro exigía que en la práctica del dibujo libre los niños presentaran con frecuencia «temas de carácter nuestro» mediante la expresión de sus propios sentimientos y su propia óptica estética sobre la historia nacional.⁷⁰ En cambio, durante los años duros de Bavio, se ordenaba que los niños reprodujeran meramente iconografías. El dibujo libre y del natural, tan valorados por Malharro, se restringieron a «trazar la bandera argentina, el escudo nacional, el antiguo Cabildo, plano antiguo de Buenos Aires, pirámide de Mayo, alegorías de la Patria y de la Libertad, soldados de aquella época, buques de la escuadrilla patriótica» y en los grados más avanzados «estatuas y monumentos históricos, y hasta retratos de prohombres argentinos». Sin embargo, Bavio no dejó de acotar: «es claro que se trata de dibujos libres».⁷¹ Una comprensión particular del dibujo libre.

IDEAS FINALES

En un renovado contexto curricular la materia ganó nuevos enlaces con objetivos utilitarios que apuntaban a la formación de individuos con aptitudes profesionales para la sociedad moderna. Sin embargo, esta reorientación pronto concluyó. Aún más, la intervención de Ramos Mejía y Bavio implicó mucho más que una reestructuración del programa de la materia Dibujo. Propició un corte con lo realizado hasta el momento y avivó polémicas y luchas de poder que condujeron a un reacondicionamiento de su enseñanza a modos más tradicionales.

⁷⁰ Pizzurno, «La educación patriótica», 350-351.

⁷¹ Ernesto Bavio, «Instrucciones sobre la Semana de Mayo: á los directores y maestros», *El Monitor de la Educación Común* 28, no. 437 (31 de mayo, 1909): 327.

A partir de 1910 Ramos Mejía aprobó una nueva planificación con carácter provisional. En 1914 el programa continuó prácticamente en los mismos términos, con la aclaración de que no se trataba de un plan definitivo.⁷² Era evidente que el espíritu inyectado por Malharro a la enseñanza del dibujo se había desvanecido. Hubo un corrimiento de la significación del dibujo libre, dejando paso a la gravitación de otra interpretación del pensamiento científico en boga.⁷³ Si uno de los fines de la educación es la preparación para la vida, lema reiterado por los discursos epocales, las materias que componen la currícula deben por consiguiente atender a la supervivencia del sujeto que puede entenderse en un sentido cultural, educativo y social. Así, los procesos políticos, económicos y sociales que tuvieron lugar entre los sectores populares fueron interpretados bajo la óptica del pensamiento de sesgo biológico.⁷⁴

A la orientación centrada en el niño y al arte como lenguaje respondió su propuesta de encaminar Dibujo hacia la enseñanza patriótica. Si bien su diseño estimaba la posibilidad de correlacionar asignaturas, específicamente Historia, Moral y Dibujo, su finalidad disentía de la oficialista enarbolada por Ramos Mejía.

En Malharro los hechos históricos favorecían el incentivo de la imaginación, espontaneidad y sensibilidad del niño. No se trataba de pretender fijar iconografías patrias, de aprehender los rasgos de determinados símbolos nacionales ni de colocar en primer lugar a la versión oficial de la historia local o de arrasar con la diversidad cultural. El niño como individuo y sus propias elecciones y descubrimientos, lejos de la implantación de convencionalismos y disciplina, eran la base de su pensamiento

⁷² «Nuevo plan de estudios y programas», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 446 (28 de febrero, 1910): 552-559; «Plan de estudios y programas sintéticos y analíticos para las escuelas primarias de la Capital», *El Monitor de la Educación Común* 29, no. 451 (31 de julio, 1910): 347-359; «Plan de estudios y programas», *El Monitor de la Educación Común* 32, no. 499 (31 de julio, 1914): 154-155.

⁷³ En este sentido, nuestra postura es coherente con lo sostenido por Artundo, de que en el alejamiento de Malharro intervinieron otras razones aparte de desacuerdos con algunos colegas dentro del campo artístico y educativo. Artundo, «Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación», 73-108.

⁷⁴ Ricardo González Leandri, «Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX», *Revista de Indias* 60, no. 419, (2000): 422. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2000.i219.513>.

y gestión. Su accionar no apuntaba tan solo a los fines de la materia sino a la escuela toda. En esta dirección, podría leerse al proyecto de Malharro como una contradicción con respecto a la idea de nación como entidad totalmente homogénea y al entendimiento limitado de la disciplina conductual, como lo hacía el oficialismo. La intención de Malharro no suponía indiferencia a lo nacional o a los valores patrios sino otro modo de encararlos. Frente a su incentivo al niño como individuo creativo libre y la apertura a la experimentación, la propuesta de Ramos Mejía pretendía la amalgama de los individuos en un colectivo coherente, la nación. Tampoco significó la arremetida de Ramos Mejía la prohibición de libertades, creatividad e imaginación, pero se atendía a otros principios como modelos futuros. En consecuencia, el posicionamiento de Malharro frente a la cuestión nacional era crítico de la homogeneización cultural, de la imposición de conductas y de la misma función que se le había asignado a la escuela.

Luego del distanciamiento de Malharro, Ramos Mejía encaminó la materia como una pieza más de un mecanismo, la escuela, atravesado por lo estético y el arte. Acentuó el uso de la imagen en todas sus formas, teniendo en cuenta las tecnologías de la época. Así fue, tanto en la propia materia Dibujo como en otras asignaturas y en el ambiente escolar, la arquitectura y la organización del salón, en especial a medida que se aproximaban los festejos de los dos Centenarios. Ramos Mejía representaba además una vertiente nacionalista asociada al nuevo perfil médico finisecular. Al igual que el enlace entre la cuestión social y la cuestión nacional, la educación fue abrazada por las políticas higienistas. En este punto el interrogante que surge es cómo empalma este incentivo a lo estético con el higienismo en la escuela. En el contexto de las transformaciones sociales de fin de siglo, las ideas higienistas se extendieron hacia el saneamiento y regeneración de la población. En lo cultural, la higiene era portadora de los valores de la civilización, de sus pautas de comportamiento, entre ellas, formar el buen gusto artístico en el grueso de la población. Este último aspecto fue asimismo bandera de la elite de artistas del campo artístico porteño, entre ellos Eduardo Schiaffino, quien apoyó la campaña de Ramos Mejía. La irregularidad, los excesos y la diversidad se asociaban al mal gusto, del mismo modo que la diversidad

cultural o los excesos y vicios en los hábitos de vida, eran las malas costumbres de los sectores populares que el programa higienista debía sanear. A su vez, a la multitud vil librada a sus pasiones, que podrían estar lindantes con las ideologías extremas, oponía una ciudadanía responsable producto de la escolarización en un ambiente saludable y confortable. La formación moral y cívica proporcionada por el conjunto de disciplinas básicas de la primaria, entre las que se hallaba Dibujo, pretendió reforzar la tradición patria y los sentimientos nacionales. A la aprehensión de valores nacionales, se adicionaba la solidaridad de clases dentro del colectivo nación como forma de ciudadanía.

Otra referencia significativa es la cuestión del atractivo para el niño. Este rasgo se asoció a despertar el interés, y más allá de ser un problema didáctico, por entonces se presentaba como una causal de la buena conducta, entendida ésta en términos de desalentar espíritus revolucionarios. La modulación de conductas constituía una actividad configuradora de la ciudadanía moderna. A ello no fue ajena Dibujo que, de acuerdo a los parámetros de su programación, aportó la exigencia postural, la adecuación a circunstancias regladas y convencionales, el observar con precisión, copiar o imitar diseños preseleccionados y la unificación de los distintos patrones de comportamiento acarreados por la pléyade inmigrante en el ámbito escolar.

Nota sobre la autora

PATRICIA ANDREA DOSIO es Licenciada y Profesora en Artes, graduada con Diploma de Honor por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Historia (Universidad Torcuato Di Tella), con posgrados en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO). Se ha desempeñado como docente de Didáctica de Artes y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Artes en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (Buenos Aires). Ha publicado numerosos estudios e investigaciones especialmente sobre arte argentino y enseñanza del dibujo durante el siglo diecinueve.

REFERENCIAS

- Artundo, Patricia. «Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación». *Boletín del Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró* 9 (2003): 73-108.
- Augustowsky, Graciela. «Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria». *Arte, Individuo y Sociedad* 15 (2003): 39-59. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B>.
- Bottarini, Ricardo. «Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano». En *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Dirigido por Héctor Cucuzza y Pablo Pineau, 77-105. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.
- Carli, Sandra. *Niños, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila, 2002.
- Carretero, Mario y James Voss. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- Dosio, Patricia Andrea. «Aprender a dibujar los contornos del país: Vínculos entre la enseñanza del dibujo escolar y los conocimientos geográficos en el Buenos Aires finisecular (1880-1900)». *Caderno de Geografia* 24, no. 2 (2014): 90-104. <https://www.aacademica.org/patricia.andrea.dosio/9>.
- Dosio, Patricia Andrea. «Entre el atelier, la escuela y la fábrica: La Sociedad Estímulo de Bellas Artes y la capacitación de mano de obra urbana en el Buenos Aires decimonónico». *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 25, no. 23 (2014), 93-99.
- González Leandri, Ricardo. «Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX». *Revista de Indias* 60, no. 419 (2000): 421-435. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2000.i219.513>.
- Halperin Donghi, Tulio. *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1987.
- Khol, Alejandro. *Higienismo argentino. Historia de una utopía. La salud en el imaginario colectivo de una época*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2006.
- Lertora Mendoza, Celina. «Recepción de ideas filosóficas. Problemas metodológicos e histórico-críticos de su investigación. Estudio de caso: la filosofía argentina de 1890 a 1920». *Cuadernos del Sur* 31-32 (2001): 37-63. http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74342001001100003
- Pellettieri, Osvaldo. *Testimonios culturales argentinos: la década del 10*. Buenos Aires: Belgrano, 1980.

- Puiggrós, Adriana y Sandra Carli. *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1991.
- Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano. *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.
- Vallejo, Gustavo y Marisa Miranda. «Evolución y revolución: explicaciones biológicas de utopías sociales». En *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, dirigida por Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig, 403-417. Buenos Aires: Biblos, 2004.

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LOS CLÉRIGOS DE SAN VIATOR Y SU IMPLANTACIÓN EN EL PANORAMA ESCOLAR ASTURIANO (1912-1941)

Pedagogic principles of the clergymen at San Viator and their implementation in the school scene in Asturias (1912-1941)

Andrés Martínez Cardín^a

Fecha de recepción: 17/07/2019 • Fecha de aceptación: 03/01/2020

Resumen. La presencia en España de las congregaciones francesas dedicadas a la educación viene determinada por los acontecimientos políticos desatados durante la III República en el país vecino desde finales del siglo XIX. Como una de tantas, los Clérigos de San Viator, congregación fundada por el sacerdote francés Luis Querbes y dedicada a la actividad educativa desde el año 1851, llega a España en el año 1903 con el propósito de encontrar refugio y dar continuidad a su labor educativa. Asentada, en su primera etapa de implantación, en la ciudad de Vitoria (País Vasco, España), pronto desarrollará un programa de fundaciones en su entorno que colmará sus intereses al establecerse en Asturias (España). Con el beneplácito de la diócesis y del clero parroquial abre su primer colegio en 1912 en la localidad asturiana de Cangas de Onís, a la que siguen las fundaciones de Ribadesella e Infesto. Nuestro artículo pretende, por tanto, hacer una revisión de su presencia, actualmente ignorada en el panorama escolar de la región, analizando los principios pedagógicos que inspiran su labor educativa, su oferta docente y su capacidad innovadora para adaptarse a los intereses de una sociedad en fase industrial que aspira a la formación de calidad para sus hijos. Con este empeño utiliza, entre otros, la prensa regional como recurso publicitario, que contribuirá eficazmente al prestigio que alcanzará en la región durante su periplo educativo.

Palabras clave: Clérigos de San Viator; Prensa regional; Anuncios publicitarios; País Vasco (España); Asturias (España); Siglo XX.

^a Doctorando en la Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Campus Llamaquique, C/ Aniceto Sela, 1, 33005 Oviedo, España. uo169556@uniovi.es.

Abstract. *The presence in Spain of the French congregations devoted to education comes determined by the political events that took place during the III Republic in the neighbouring country starting at the end of 19th century. Like many others, clergymen from San Viator, a congregation founded by the French priest Luis Querbes and devoted to education since 1851, arrived in Spain in 1903 with the aim of finding refuge and continuing their educational work. After settling at a first stage in the city of Vitoria (Basque Country, Spain), they soon developed a program of foundations in the nearby surroundings which culminated with their establishment of a centre in Asturias (north-central Spain). With the approval of the diocese and the parish, they opened their first school in 1912, in the Asturian village of Cangas de Onís, which was soon followed by other twin foundations in Ribadesella and Infiesto. Our article undertakes to review their presence in the area – largely ignored today in the school scene of our region – by analysing those pedagogic principles which inspired their dedication to the school, their educational offer and their capacity for innovating and adapting to the interests of an industrial society aspiring to secure a top-class education for their pupils. For this commitment they used, among other things the regional press as an advertising resource that was able to guarantee them the prestige attained in the region along their educational journey.*

Keywords: *San Viator clergymen; Regional press; Advertisements; Basque Country (Spain); Asturias (Spain); Twentieth century.*

La llegada a España de congregaciones católicas foráneas dedicadas a la enseñanza es un fenómeno bien conocido y constatado durante la primera década del siglo XX y cuyas raíces pueden situarse en la centuria precedente.¹ Tan significativa implantación, orlada con estereotipos identificadores de instituciones conservadoras y tradicionales, no siempre fue objeto de unánime valoración por parte de los diferentes autores que abordaron el tema, tal vez como consecuencia del clima socioeducativo y político que se vivía en la época, abonado no tanto por el carácter educativo de estas instituciones, sino por la oposición a la naturaleza religiosa de las mismas.

La escasa y dudosa aportación al panorama escolar que para muchos de ellos supuso la red escolar generada por este tipo de colegios se

¹ Vicente Faubell, «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 142.

contraponen a la ya conocida como «modernidad católica»², que promovían en respuesta a las necesidades que la sociedad liberal exigía en aquellos momentos, dado el enorme poder de adaptación que la Iglesia católica experimenta en su afán de contribuir a la modernización de la sociedad³ y con el claro objetivo de no perder el monopolio de una actividad, la docente, que tradicionalmente había ejercido.

Con el fin, por tanto, de aportar datos a las ambiguas posturas que el tema genera, nos proponemos llevar a cabo un análisis de la actividad docente ejercida por una congregación masculina, de origen francés —la de los Clérigos de San Viator—, que llega a la Península en 1903 desde Rodez (Francia) y fija su primera residencia en Vitoria. Pocos años después, inicia su expansión hacia Asturias, concretamente en tres localidades —Cangas de Onís, Ribadesella e Infiesto— de la comarca centro-oriental, las únicas de la región que registran su presencia y en donde, a pesar de su efímera labor educativa, las huellas y método de su enseñanza nos permiten conocer el innovador modelo educativo que aplicaron.

Las exiguas fuentes documentales facilitadas por la congregación —Archivo de los Clérigos de San Viator, Provincia de España, Madrid— han sido la base de este trabajo que, no obstante, se vio complementado con el testimonio oral de algunos de sus alumnos, que no solo pudieron constatar la actividad educadora de estos clérigos, sino que aportaron su singular visión de la actividad formativa que vivieron en sus aulas y con abundantes testimonios gráficos de las vivencias experimentadas en su etapa escolar. No menos interesante resultó para nosotros comprobar, a través de la consulta en la hemeroteca regional, el periplo asturiano de estos clérigos, que, con una novedosa e inédita presencia en el panorama periodístico asturiano, procuran hacerse presentes con el único objetivo de conseguir alumnado de todo el

² Till Kössler, «Towards a new understanding of the child: Catholic mobilisation and modern pedagogy in Spain, 1900-1936», *Contemporary European History* 18, no. 1 (2009): 7-8.

³ Pere Fullana y Maitane Ostolaza, «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)», en *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, eds. Julio de la Cueva y Feliciano Montero (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 187-213. Confróntese: Antonio Viñao y María José Martínez Ruíz-Funes, «Tradición y modernidad: El programa iconográfico del colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1900-1956)», *Rivista di Storia dell'Educazione* 5, no. 1 (2018): 17-18.

ámbito geográfico de la región. La iniciativa, muy singular, pone de manifiesto hasta qué punto aprovechan los recursos a su alcance, en un gesto de modernidad, para implantarse en el panorama escolar de Asturias. Apuestan, por tanto, por el valor de la competencia basada en la oferta de las magníficas instalaciones y en un modelo educativo de probados resultados académicos.

LA PRESENCIA EN ESPAÑA DE LOS CLÉRIGOS DE SAN VIATOR

El hostil panorama que la III República francesa ofrecía a las congregaciones religiosas en su objetivo de defender el espíritu republicano se fue generando con una febril actividad legislativa, que desde 1901 concluye con la separación de la Iglesia y el Estado y con la definitiva ruptura de relaciones en 1905 entre Francia y la Santa Sede. La laicidad era ya en este momento un hecho generalizado en el país vecino y amenazaba no tanto el normal desarrollo de la actividad educativa de las congregaciones religiosas, sino la propia existencia de estas comunidades al verse sometidas a un inminente proceso de disolución y consecuente cierre de sus establecimientos. Es la época considerada por Dávila Balsera como la etapa del «exilio de persecución, 1901-1914»,⁴ un pequeño período temporal en el que España se considera un lugar de destino idóneo para todas estas instituciones, tanto por su situación geográfica como por su arraigado catolicismo.

En efecto, de esa primera oleada (1899-1912) del siglo XX de instituciones religiosas que se establecen en España, el 60% son de origen francés⁵ y mayoritariamente congregaciones femeninas, tan solo al 17% asciende el porcentaje de las masculinas y en esta proporción se cuenta la llegada de los Clérigos de San Viator. Fundada dicha congregación por el sacerdote francés Luis Querbes (1793-1859) y aprobada como de derecho pontificio el 21 de septiembre de 1838,⁶ tenía como objetivo prioritario la instrucción de los jóvenes del ámbito rural en una labor

⁴ Paulí Dávila, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coord. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011), 101-159.

⁵ Faubell, «Educación y órdenes y congregaciones religiosas», 142.

⁶ Luis Gutiérrez Íñiguez, *Luis Querbes, educador* (Madrid: Clérigos de San Viator, 2016), 54.

conjunta con la catequesis parroquial. Los miembros, por tanto, de la congregación —hermanos, vinculados por votos simples, y asociados, que podrían ser casados— estarían al servicio de los párrocos, al modo de agentes pastorales, tratando de perfilar una educación integral cristiana.⁷

Al morir el fundador, la congregación ya estaba plenamente implantada en Francia y organizada en torno a cuatro «obediencias»: las de Vourles, Saint-Four, Canadá y Rodez. Precisamente, desde el discretorio provincial de esta última localidad parten hacia España el 5 de julio de 1903 tres hermanos —Puech, Galtier y Amiel— con el propósito de buscar refugio y dar continuidad a su labor educativa. Es posible que vinieran aconsejados por los padres jesuitas, quienes los acogen en Huesca y les facilitan el apoyo necesario hasta que fijan su primera residencia, a finales de ese mismo mes, en la ciudad de Vitoria. La llegada inmediata de nuevos miembros les permite la apertura de nuevas fundaciones y de los primeros centros escolares, que hasta el año 1948, cuando son declarados «Provincia de España» —y, consecuentemente, con total independencia de Francia—, son los siguientes:

⁷ Una aproximación biográfica a la figura del padre Querbes, así como una relación de documentos de la fundación y bibliografía específica, *vide* Gutiérrez, *Luis Querbes*; Pierre Robert, *Vie du Père Louis Querbes, Fondateur de l'Institut des Clercs de Saint-Viateur. 1793-1859* (Bruselas: Librairie Albert Dewit, 1922); Emiliano García, *Párroco y fundador* (Escoriaza, Guipúzcoa: Clérigos de San Viator, 1945).

Cuadro 1. Período cronológico de las fundaciones de los Clérigos de San Viator en España (ACSV)

<u>AÑO FUNDACIONAL</u>	<u>LOCALIDAD</u>
1903	Vitoria (Vitoria)
1904	Zarautz (Guipúzcoa)
1912	Cangas de Onís (Asturias)
1913	Ribadesella (Asturias)
1921	Eskoriatza (Guipúzcoa)
1922	Infiesto (Asturias)
1925	Segura (Guipúzcoa)
1926	Huesca (Huesca)
1929	Elgueta (Guipúzcoa)
1932	Bilbao (Vizcaya)
1935	Gordejuela (Vizcaya)
1936	Deva (Guipúzcoa)
	Basauri (Vizcaya)
1938	Mondragón (Guipúzcoa)
1941	Vergara (Guipúzcoa)
	Cestona (Guipúzcoa)
1942	Elgoibar (Guipúzcoa)

A la vista del cuadro antecedente de esta primera etapa de asentamiento en España, podemos constatar que el marco geográfico de implantación no traspasa los límites de Guipúzcoa, Vizcaya y Asturias. No resulta novedosa tal circunstancia en cuanto que ese mismo espacio, el más cercano a la frontera, es el elegido por la gran mayoría de las congregaciones procedentes del país vecino. Tal vez consideraban que la situación podría revertirse en poco tiempo, con el consiguiente regreso, y mientras llegara la oportunidad podrían más fácilmente mantener con

la casa madre el contacto fluido que requería la difícil situación. Por otra parte, es obligado suponer en la decisión que las congregaciones foráneas mantienen respecto a su preferencia por asentarse en la franja nororiental de la Península la presencia en esta área de un pujante movimiento industrializador que genera un nutrido grupo burgués ávido de participar de la «modernidad» europea, liderada desde mediados del siglo XIX por la vecina Francia. En efecto, la llegada de congregaciones religiosas francesas dedicadas a la enseñanza y su asentamiento en el entorno pirenaico es necesario, por tanto, enmarcarla en un contexto económico-social y cultural bastante más amplio.

El proceso del exilio religioso al que nos hemos referido es coetáneo ciertamente de las inversiones de capital francés en nuestro país con vistas al rearme industrializador que se experimenta en la época. Empresarios y banqueros del país vecino, además de aportar tecnología personificada en los conocidos «ingenieros franceses» y con la capacidad de organización necesaria para implantarse con éxito en la España de mediados del siglo XIX, eran vistos como una especie de misioneros que tenían la obligación moral de difundir los logros y enseñanzas de la nueva sociedad francesa, sus inquietudes morales y culturales. Francia había logrado a finales del siglo XIX ser considerada el modelo de sociedad perfecto y dominante en el nuevo paradigma civilizador, logrando que el francés se convirtiera en la lengua del saber, de la ciencia, del arte y de la moda. A este prestigio intelectual, artístico y cultural que irradiaba a todo el mundo difícilmente podía sustraerse la sociedad española, que aprovecha esa inmigración, tanto religiosa como del mundo de los negocios, para participar de esos postulados tan en boga. No cabe duda, por tanto, de que el mundo empresarial y la actividad docente de las congregaciones francesas recorrieron conjuntamente un itinerario complementario. Las élites burguesas requerían para sus hijos y para los de sus obreros la novedosa formación que podían ofrecerles estas congregaciones francesas, motivo por el cual estas proliferan a la sombra de las iniciativas industrializadoras que pueblan la parte septentrional de España.

Pues bien, en estas coordenadas geográficas los Clérigos de San Viator se mantienen durante la primera etapa de su estancia española. Empezó su labor educativa con la apertura en 1904 de una academia de francés, a la que seguirán las posteriores fundaciones detalladas

anteriormente. Es el momento en el que llegan otros miembros de Francia que se incorporan a la casa de formación, en donde renovarán votos, harán profesión perpetua e incluso los estudios de Magisterio español que les habilitan para impartir la docencia. El posterior ingreso de jóvenes españoles a la comunidad les facilitará esa expansión territorial que, no obstante, será bastante limitada y determinada por la insuficiencia de personal para abrir y mantener nuevos centros educativos, tal como es el caso de las fundaciones asturianas. Será en el año 1948 cuando la congregación se encuentra plenamente consolidada, con total independencia de la casa madre francesa y con la suficiente capacidad para acometer nuevas fundaciones en Zaragoza (1949), Madrid (1950), Barcelona (1959), Valladolid (1961) y hasta Chile, objetivo conseguido en el año 1957. A pesar de los inconvenientes de la Guerra Civil, etapa en la que algunos de sus miembros se ven obligados a retornar a Francia, el ritmo de fundaciones se va incrementando hasta alcanzar su máxima expansión con la política favorable y la ventajosa situación que el franquismo dispensa a la Iglesia a partir del año 1939.

Aun así, la implantación de la comunidad viatoriana en España, al igual que la de otras comunidades religiosas, no fue tarea fácil por la crispación social y el antagonismo suscitado entre la Iglesia y el Estado, entre catolicismo y laicismo, fundamentalmente en materia de educación. Las tendencias liberales proponen un nuevo marco cultural, muchas veces reñido con el dogma, la tradición y el poder de la Iglesia, mientras que para la Iglesia el liberalismo decimonónico constituirá uno de los más tenaces adversarios por su carácter racionalista, antirreligioso y secularizador.

La tolerancia de los gobiernos de la Restauración supuso en ocasiones un alivio para la implantación de los centros educativos religiosos, si bien la inestabilidad política desatada entre 1902 y 1923 tendrá significativas repercusiones en el campo educativo⁸ y, como no podría ser de otro modo, contra los colegios religiosos, fuertemente criticados por la nutrida literatura antirreligiosa y por los postulados de la Institución Libre de Enseñanza.

⁸ Dávila, «Las órdenes y congregaciones francesas», 115.

EL IDEARIO PEDAGÓGICO

La experiencia pedagógica y educativa que los Clérigos de San Viator desarrollan en España viene facilitada por un programa para la formación de jóvenes que la congregación tenía implantado en sus centros franceses desde la primera parte del siglo XIX, cuando su fundador, el sacerdote Luis Querbes, elabora un auténtico ideario pedagógico destinado a la organización de sus escuelas.⁹ El contenido de sus reflexiones, que es fruto de su experiencia personal como sacerdote, responde, por tanto, a una situación educativa determinada que intenta transformar con una actuación innovadora cuya finalidad pretende:

Formar el corazón y la inteligencia de los niños que te sean confiados, he ahí las dos partes de que ha de constar toda buena formación de la juventud, a saber: educación e instrucción.

El medio principal consistirá en conciliar la autoridad y el respeto; esa autoridad que sabe hacerse amar y temer a un tiempo.¹⁰

En definitiva, se trata de atender a la formación integral del hombre considerando la educación moral y religiosa: la educación intelectual, que mediante la instrucción desarrollará en el niño el poder de la inteligencia; la educación disciplinaria, como medida para la formación del carácter; y la educación física, como medio para favorecer el desarrollo de las facultades corporales.

La escuela viatoriana, por tanto, pone en marcha su actividad siguiendo estrictamente el modelo proyectado por el padre Querbes, quien presta una especial atención al maestro «como el factor principal del éxito o fracaso de la educación».¹¹ En efecto, a ellos dedica la gran mayoría de sus reflexiones, haciéndolos partícipes de sus experiencias y

⁹ Las reflexiones e ideario pedagógico del padre Querbes están recogidas en su *Reglamento de la escuela modelo*, conocido también como el *Directorio*. Al respecto, y en ediciones posteriores, vid., Luis Querbes, *Manuel nécessaire des Clercs de S. Viateur* (Lyon: Impr. Jevain, 1888); y *Manual de los Clérigos de San Viator. Redactado conforme a los manuscritos del P. Querbes* (Bilbao: Editorial Vizcaína, 1936). Toda esta documentación ha sido estudiada por Luis Gutiérrez Íñiguez en la obra reseñada en la nota 6.

¹⁰ Querbes, *Directorio*, 114, ACSV (Archivo de los Clérigos de San Viator).

¹¹ Gutiérrez, *Luis Querbes*, 135.

previniéndolos de las dificultades que entraña la actividad docente: «El arte de educar es complejo. Es preciso tener en cuenta el medio ambiente, las circunstancias, los tiempos, las disposiciones, así del niño como del propio maestro». ¹²

Es evidente que semejante advertencia se ofrece en el panorama educativo actual como capítulo imprescindible de lo que puede ser el contexto sociocultural de cualquier centro escolar y, por tanto, parte integrante de su programación general.

La instrucción o transmisión de conocimientos debe ser una tarea muy preparada y acompañada por una actuación práctica que reforzará el aprendizaje y contribuirá realmente a fijar los conocimientos esenciales de las distintas materias:

Importa [...] que las lecciones sean bien explicadas, que no se limite el maestro a cargar la memoria de los niños de lecciones superficiales que se olvidan tan pronto como se aprenden, sino que, por el contrario, nutra su inteligencia de principios, cuya aplicación práctica avivará y robustecerá más tarde el recuerdo de los mismos. ¹³

No cabe, pues, en el ejercicio docente del maestro viator la improvisación. Anticipándose a lo que hoy puede considerarse una programación de aula, debería impartir las distintas materias bajo los siguientes postulados que redundarán en el aprendizaje de los alumnos: «Preparar y saber a la perfección lo que se va a enseñar. Tener un programa y seguirlo. Enseñar metódicamente. Seguir puntualmente el orden de las clases. Mantener una exacta disciplina». ¹⁴

Como programación docente, ciertamente, cumple los requisitos de lo que actualmente requiere un documento de esta clase: objetivos, contenidos, metodología y temporización. El docente deberá llevar a cabo la preparación de las clases en tiempo no lectivo:

¹² Querbes, *Manuel nécessaire*, 308-316.

¹³ Querbes, *Manuel nécessaire* y *Directorio*, 152.

¹⁴ Querbes, *Manuel nécessaire*, 152.

Ten siempre en tu reglamento un tiempo dedicado a la preparación de la clase [...]. Si piensas en el saludable influjo que las lecciones y trabajos bien preparados ejercerán sobre el desarrollo del espíritu y la formación del corazón de tus alumnos, no osarás entrar en clase sin haber previsto todo perfectamente.¹⁵

Querbes insiste en el aprendizaje por razonamiento, de ahí la importancia de una programación que bien planteada en el apartado de conocimientos permita discernir lo que debe ser objeto del aprendizaje reforzado, como ya se dijo, con la actividad práctica y ajeno a cualquier método memorístico: «Si no se ha considerado el asunto en todos sus aspectos, si no se han indagado los puntos de más fácil comprensión y más fecundos en consecuencia, se corre el peligro de arrastrar a los niños al memorismo, sin ejercitar su razón ni su inteligencia».¹⁶

La atención personalizada al alumno es otro de los elementos destacados en el nutrido programa pedagógico seguido por los viatores. El alumno no solo será objeto de instrucción, sino de formación integral a partir del conocimiento pleno del maestro, quien anotará las observaciones personales de cada uno de ellos en un «cuaderno» o «libro registro del alumno»: «La instrucción solo es una parte de tus obligaciones [...]. Conocerás el carácter de tus alumnos y sabrás tratar a cada uno [...]. En la clase vigila, pero sin mostrarte inquieto [...]. Fuera de clase, obsérvalos en los juegos, en los que muestran su mejor naturaleza, considera sus compañías».¹⁷

La existencia del libro registro del alumno en nuestro actual sistema educativo es imprescindible, como documento diario de recogida de incidencias que pueden facilitarnos el perfil estudiantil del alumno y al objeto de poder transmitir con fidelidad esa información a los padres o tutores. El padre Querbes ya concibe este documento en su época y, al atribuir a sus maestros la función tutorial, les pide que «anoten en un cuaderno sus observaciones y noticias sobre la conducta y carácter de sus alumnos». Actitudes, aptitudes, conocimientos, faltas de asistencia..., todo un complejo diario de información que cada cierto tiempo es necesario utilizar para informar a los padres del aprovechamiento escolar.

¹⁵ Querbes, *Manuel nécessaire*, 338.

¹⁶ Querbes, *Manuel nécessaire*, 338.

¹⁷ Querbes, *Directorio*, 135, ACSV.

El contacto con los padres lo consideran los viatores pieza fundamental de su labor educativa:

Visita de vez en cuando a los padres para informarlos de la conducta de sus hijos [...]. El éxito de una buena educación de tus alumnos y de tus esfuerzos para la buena marcha de la escuela dependerá, en gran parte, de tus relaciones con los padres de los niños. Recíbelos siempre con muestras inequívocas de consideración. No les interrumpas ni acortes en demasía el relato que te hicieren de las cualidades o defectos de sus hijos. Al darles cuenta del trabajo de estos, no les engañes. A pesar del descontento que tuvieres, no emplees expresiones duras o desalentadoras. Siempre tienen los niños algo bueno que procurarás resaltar [...]. No te despidas de ellos sin sugerirles discretamente la conducta a seguir para convertir en bien de su hijo tanto los premios como los castigos y dar eficacia a los estímulos y esfuerzos del maestro. Cuando un niño faltare a clase, pregunta cuanto antes por él. Si estuviera enfermo, te agradecerán sus padres la atención, si no, se darán por avisados de su falta.¹⁸

Otros recursos relacionados con la actividad pedagógica viatoriana serán el orden y la disciplina, que nunca será «rígida o cuartelera», sino basada en el respeto, por lo que los castigos personales estarán prohibidos absolutamente como algo irrespetuoso a la dignidad humana. Más bien, los alumnos, en vez de ser objeto de castigo, serán motivados por los premios o recompensas como estímulos de su actividad escolar. La educación física y la música como partes integrantes del currículum son novedosas aportaciones de estas comunidades a la historia de la educación.

La motivación de los maestros y el contraste de sus métodos y experiencias se comprobarán cada semana durante la conocida «conferencia pedagógica de los jueves», un órgano que pudiera tener similares funciones a las ejercidas en los centros educativos actuales con el nombre de «comisión de coordinación pedagógica». Era la reunión semanal en la que se daban cita los maestros, dispersos en diferentes núcleos de población rural, para abordar los temas relacionados con su acción educativa:

¹⁸ Querbes, *Directorio*, 135 y 88, ACSV.

intercambio de impresiones, utilidad de sus métodos, resultados de sus experiencias, análisis del contexto, etc.

Cada año también los maestros viatores se reunían en el conocido como «mes de vacaciones» en la casa madre. Se trataba de una asamblea de formación profesional con el fin de profundizar en el debate sobre las experiencias particulares, sobre métodos, idoneidad de los mismos, adaptación al contexto...

Un último aspecto incluido en el ideario de Luis Querbes era el relacionado con el material y el local en el que se impartía la docencia. Un espacio que tenía que ser amplio, ventilado, con abundante luz y un amplio vestíbulo para reunir a los alumnos antes de la entrada a clase, un espacio para el recreo y para la práctica de la educación física.

No cabe duda de que estas instrucciones seguidas por los hermanos viatores en sus centros suponían una innovadora aportación pedagógica en el contexto escolar de la época. El propio concepto de «educación» con el objetivo de contribuir a la formación integral del alumno ya es un principio sumamente innovador y no menos el método con el que se pretendía alcanzar. Se trataba de una escuela que atendía de forma individualizada al alumno promoviendo sus capacidades de razonamiento, despertando sus intereses, con unos maestros especialmente motivados y formados que estimulaban, además, la cooperación activa de las familias como recurso recíproco y muy favorable en esa formación integral.

LAS FUNDACIONES DE LOS VIATORES EN ASTURIAS

No presenta la región asturiana en la segunda mitad del siglo XIX un panorama industrializador diferente al ofrecido en el sector nororiental de la Península. El proceso que irrumpe con fuerza durante la centuria transforma el territorio y favorece un dinámico movimiento social, político y económico generado, prioritariamente, en los valles del interior, la capital de la provincia y en los enclaves portuarios de Gijón y Avilés, si bien en las «dos extensas zonas rurales a oriente y occidente»¹⁹ la incidencia del proceso ofrece una importancia relativa, pero de especial

¹⁹ Francisco Erice Sevaes, *La burguesía industrial Asturiana (1885-1920)* (Gijón: Silverio Cañada D. L., 1980), 92.

relevancia fundamentalmente en las villas, cabeceras del ámbito municipal en donde la reactivación económica genera una clase social ávida de participar en el entramado cultural de la época e incluso de mostrar su poder económico pretendiendo encomendar la formación de sus hijos a las numerosas congregaciones religiosas que se asientan en la región desde finales del siglo XIX y en las primeras décadas de la centuria siguiente.

La Iglesia asturiana, muy sensible a las críticas y ataques anticlericales que se generalizan en la región en el contexto del proceso industrializador y del pujante proletariado, favorece la llegada de estas congregaciones en un intento de reorganizarse frente a los adversos tiempos, y los Clérigos de San Viator, dado su compromiso fundacional con los ámbitos parroquiales, aparecían a la vista de la autoridad diocesana como una herramienta idónea para el apostolado docente.

En estas circunstancias, y bajo la tutela diocesana, los viatores darán su primer paso en Asturias para su programa de fundaciones fuera del País Vasco, concretamente, en la localidad de Cangas de Onís, localizada en la amplia comarca centro-oriental de la región. Hasta allí se habían trasladado el día 13 de marzo de 1912 el padre provincial, Teófilo Delmas, y el hermano Enrique Amiel, convocados, por mediación del padre Carrière, S. J., tras la solicitud del párroco de la villa asturiana, D. Luis Ruíz Carneado.²⁰

Se proponían, en efecto, la apertura de un centro docente para niños en la misma villa de Cangas de Onís, en donde la congregación de las Hijas de Santa María de la Providencia ya había establecido el 1 de octubre de 1906 un colegio para niñas.²¹ En realidad, en esta localidad se concentraba el mayor núcleo de población de un extenso territorio constituido por los concejos limítrofes —Parres, Ponga, Amieva, Onís— que forman el partido judicial de Cangas de Onís de unos 23.000 habitantes en torno al año 1900, y que se caracteriza por un hábitat rural disperso, en pueblos, aldeas y caserías diseminadas en espacios localizados entre tierras bajas y alta montaña y por una actividad económica, especialmente, de base ganadera y explotación forestal.

²⁰ *Cangas de Onís*, fol. 1, ACSV.

²¹ *Fundación en Cangas de Onís*, Archivo Hijas de Santa María de la Providencia, Región España.

La villa de Cangas de Onís, no obstante, se consolida en 1897, según el *Diccionario geográfico de Asturias* de González Aguirre, como un animado centro de servicios, fruto del dinamismo económico que habían generado los numerosos establecimientos fabriles de curtidos, manteca, chocolate, electricidad, hilados y tejidos, conservas, gaseosa y sidra,²² así como de las explotaciones mineras de hierro, cobre, manganeso y cinabrio, explotadas desde 1893 por la compañía inglesa The Asturiana Mines Limited.

A pesar de esta vitalidad económica, y con anterioridad a 1923, toda la zona disponía de una red escolar pública, a excepción del colegio de niñas anteriormente mencionado, pero aun así muy deficiente y elemental. Las escuelas nacionales eran 94 con prevalencia de las mixtas, algunas unitarias y solo había tres grados en Cangas de Onís. El problema grave, por tanto, era la falta de escuelas y, consecuentemente, la deficiente escolarización.²³ La situación favorecía las aspiraciones de la parroquia en su objetivo de atraer a una congregación que hacía compatible su labor docente con la catequética, tal cual eran los ideales fundacionales del padre Querbes. No resulta, pues, extraña la diligente actividad que tanto el párroco como el coadjutor desarrollaron para consolidar el proyecto.²⁴ Tras suscribir el contrato de arrendamiento del «Palacio Cortés» como sede del colegio llegan a Cangas de Onís tres hermanos encargados de la apertura del centro.²⁵ La actividad docente, en efecto, comienza el 16 de septiembre de 1912 cerrándose el curso el 28 de julio con un total de 93 alumnos.²⁶ Todo parece indicar que la oferta educativa se establecía en función de las demandas de los padres; de

²² Ángel Román Cartavio, *Guía industrial y comercial de Asturias* (Oviedo: Imp. de Vallina y Compañía, 1884).

²³ Ángel Mato Díaz, *La Escuela Primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización* (Oviedo: Dirección Provincial de Asturias, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), 459-462.

²⁴ «Los gastos de acomodación de los HH., que lo hicieron para el 12 de septiembre [1912], corrieron a cargo del párroco, D. Luis Ruíz Carneado. D. Félix Sánchez Fuertes, coadjutor de la parroquia, hizo las gestiones necesarias para abrir en su propio nombre un colegio de Primera Enseñanza y Comercio», cfr. *Cangas de Onís*, fol. 1, ACSV.

²⁵ Se trata del «Hermano Victor Devals, que contaba 30 años y gran experiencia en la educación; el H. León Taurines, de Rodez; el H. Luis de Mateo y Atxa, de Vitoria, que procedía del noviciado», cfr. *Cangas de Onís*, fol. 1, ACSV.

²⁶ *Cangas de Onís*, fol. 1, ACSV.

hecho, la enseñanza primaria impartida durante el año académico 1912-13, primer curso de apertura, se complementará en 1914 con la enseñanza secundaria a pesar de la insuficiencia de los locales y, posteriormente, en 1918, con el bachillerato. También estaba presente en la intención de los viatores de Cangas de Onís acoger niveles educativos de perfiles profesionales muy definidos demandados por padres e incluso por el propio alcalde de la villa, quien «patrocina el proyecto de encargarnos de una clase de comercio práctico para preparar a los jóvenes emigrantes de América». ²⁷ Mecanografía y Francés también sabemos que eran asignaturas cursadas por los alumnos internos en el año 1924. ²⁸ La existencia del internado favorecía la posibilidad de paliar las dificultades económicas de la comunidad de viatores y nos permite confirmar que la organización pedagógica del colegio consideraba los diferentes tipos de alumnado y una disposición de las clases que no era la misma para todos, pues a la enseñanza común impartida según el currículum oficial, se añadían otras opcionales y relacionadas con perfiles profesionales específicos que el colegio incluía en la confección de sus propios horarios.

Tan amplia oferta educativa suponía un gran esfuerzo para la comunidad docente, que tenía el reto de actualizar su propia formación y trataba de obtener titulaciones del Magisterio español, de acuerdo con la necesidad de proveer una educación más completa acorde con la demanda sin descuidar la educación cristiana y moral; mas no era este el principal obstáculo para la supervivencia de la comunidad docente, sino el escaso número de sus miembros, dado que algunos de ellos eran reclamados para incorporarse al Ejército francés. ²⁹ Estas dificultades, que a duras penas afrontaba la congregación mediante sustituciones, se incrementaban con el problema suscitado por la falta de espacio en el viejo edificio del Palacio Cortés. El inspector de primera enseñanza que lo visita durante el año académico 1912-1913 y que «quedó complacido de la salubridad del colegio», aseguraba a los hermanos «que podían considerar el colegio como aprobado»; ³⁰ sin embargo, los locales resultan

²⁷ *Diario*, 15 de septiembre de 1924, manuscrito anónimo, sin numerar, ACSV.

²⁸ *Diario*, 1 de octubre de 1924, ACSV.

²⁹ «Durante el curso 1913-14 el H. León Taurines fue llamado a filas [...] En la primavera de 1917 el H. Victor Devals, que en otras ocasiones había sido declarado inhábil, fue declarado útil para la guerra por lo que tuvo que regresar a Francia», cfr. *Cangas de Onís*, fol. 2, ACSV.

³⁰ *Cangas de Onís*, fol. 2, ACSV.

insuficientes a los pocos años por el aumento de alumnado. Medidas esporádicas, como la adoptada en 1924: «Nous décidons de supprimer, au moins pour cette année-ci, l'enseignement secondaire»,³¹ tampoco contribuyen a paliar la insuficiencia de locales. La congregación recurre a los promotores de su actividad docente —Ayuntamiento, Iglesia, burguesía local— con el fin de que puedan consolidar el proyecto educativo puesto en marcha años atrás.³² La existencia de un local adecuado para impartir clases era la condición exigida, entre otras, por la mayoría de las congregaciones que eran reclamadas por las élites locales para disponer de una educación singular para sus hijos. En tal empeño no se escatimaban fórmulas económicas cooperativas, lo que añade un tinte de modernidad al hacer uso de recursos habituales del mundo mercantil con claras intenciones educativas. Por su parte, las congregaciones se adaptaban a esas nuevas innovaciones y respondían con una oferta pedagógica del agrado de sus promotores, quienes, en efecto, facilitaban su supervivencia.

Aun así, la fundación de Cangas de Onís no fue viable por los escasos resultados de las acciones emprendidas por los promotores locales y, aunque el coadjutor de la parroquia se compromete ante los responsables de la congregación a abonar el pago del alquiler del viejo Palacio Cortés durante un año más —mientras se soluciona el proyecto de la nueva construcción—, se decide el cese de la actividad escolar en el curso 1924-25.

Semejante decisión, y por causas similares, se había adoptado al finalizar el curso 1921-22 con la fundación de Ribadesella.³³ Los trámites

³¹ *Diario*, 16 de agosto de 1924, ACSV.

³² De hecho, en agosto del año 1924 «Le R. P. Provincial donne l'ordre de chercher un nouveau local pour l'an prochain. El Palacio Cortés resulta muy deficiente. Solo la casa llamada El Cortijo en Contranquil ofrece condiciones de capacidad y ventilación suficientes [...]. El 26 [...] visitamos, al lado de la capilla de Santa Cruz, un solar perteneciente al rico hacendado don Constante González [...], el 16 de diciembre reunidos los principales padres de familia con asistencia del señor alcalde D. Diego Labra [...] se acuerda gestionar la formación de un colegio de planta nueva en el terreno de D. Constante González [...]. El 22 de diciembre nueva reunión [...] respondiendo al llamamiento entre 30 y 40 padres. Se determinó la formación de una sociedad por acciones (obligaciones de 500 ptas) [...]. Se acuerda nombrar para estudiar el asunto a D. Rodrigo Cueto, abogado, D. M. Pendás, banquero, D. Eusebio González maestro de obras y una comisión encargada de recoger suscripciones», cfr. *Diario*, fols. 2-7, ACSV.

³³ En <https://csviator.es/historia-viatoriana/> (consultado el 20-01-20). *Vid.* asimismo expediente *Ribadesella*, ACSV.

para la apertura de un nuevo centro en esta villa costera del oriente asturiano se habían iniciado el 22 de abril de 1913, a instancias de un particular, Ignacio Sánchez,³⁴ y de la parroquia. Aunque bien cercana a Cangas de Onís y disponiendo de una escuela graduada de seis unidades y un colegio de dominicas,³⁵ la presencia viatoriana podía cubrir la aún deficiente escolarización de una sociedad muy dinámica desde el punto de vista comercial, al disponer de las ventajas del abundante tráfico comercial de su puerto, uno de los más importantes del Principado, con un gran peso en las exportaciones de mineral, maderas y productos agrícolas.

La actividad académica comenzará en el curso 1913-14 y al año siguiente el colegio debe trasladarse a un nuevo local como consecuencia del aumento de alumnado, que llegará a alcanzar en el año 1918 los ochenta alumnos, once de ellos en régimen de internado,³⁶ a los que se impartía enseñanzas de primaria, bachillerato y comercio.

Las deficiencias, no obstante, de las instalaciones del colegio con insuficiente número de aulas y espacios de recreo obligan a la congregación a reclamar a los patrocinadores locales un nuevo proyecto que facilitara sus tareas académicas y, ante la imposibilidad de poder concederse tal solicitud, se decide cerrar el colegio al finalizar el curso 1921-22 y se traslada el material pedagógico a la nueva fundación que se estaba gestionando en la cercana villa de Infiesto.

El colegio de San Viator de Infiesto. Contexto local a fines del siglo XIX y primer tercio del XX. Docencia y modernidad

Ciertamente, a escasa distancia de las villas —Cangas de Onís y Ribadesella— en donde se habían abierto los dos primeros centros viatorianos de Asturias, se encuentra Infiesto, capital del municipio de Piloña, un espacio articulado en torno a un fértil valle, regado por el río de mismo nombre y en donde se registra en el año 1900 una población de 18.000 habitantes, bien comunicada por las infraestructuras viarias que ponen en contacto a los múltiples núcleos rurales, así como con la

³⁴ *Cangas de Onís*, fol. 2, ACSV.

³⁵ Mato, *La escuela primaria en Asturias*, 479.

³⁶ *Ribadesella*, s/n, ACSV. Vid. también <https://cviator.es/historia-viatoriana/> (consultado el 20-01-20).

capital del Principado, circunstancia que la congregación religiosa tiene en cuenta a la hora de decidir su fundación:

A mitad de camino de Oviedo, capital del Principado de Asturias, álzase Infiesto. La población es deudora de su riqueza no tanto al número de sus habitantes como a su situación: es el centro de una extensa y fertilísima comarca y, por ende, un foco de importante comercio. Las numerosas tiendas y Bancos fundamentan su prosperidad en las ferias del lunes que desde tiempo inmemorial atraen a muchos forasteros.

Merced a la intervención de políticos influyentes recorrían los numerosos valles y desembocaduras en la llanura carreteras que establecían comunicaciones cómodas con gran parte de los pueblos vecinos.

Los funcionarios y los comerciantes de la Villa anhelaban dar una carrera a sus hijos y al tenor que los «indianos» residentes en muchas aldeas próximas deseaban vivamente la apertura de un colegio de los Clérigos de San Viator en la Villa.

Un grupo importante de personajes y las autoridades locales multiplicaban sus instancias ante el Reverendo P. Provincial, ofreciendo un local y una pingüe subvención del Ayuntamiento.³⁷

No estaba a principios del pasado siglo XX este municipio carente de infraestructuras escolares, muy al contrario, y según Ángel Mato la «red escolar era cuantiosa [...] las escuelas nacionales sumaban 47 en el año 1923 con un grupo escolar graduado en la capital, patrimonio del que disponían escasas villas asturianas».³⁸ Existía además un colegio privado —Las Carmelitas de Vedruna— desde el año 1893, en la propia villa, si bien muchos de los centros escolares diseminados por el concejo ofrecían un estado muy deficiente.

El dinamismo económico y social, por otra parte, se consolida con la llegada a Infiesto en el año 1891 de la línea de ferrocarril Oviedo-Infiesto,

³⁷ *Historia del colegio de Infiesto*, 315 y ss. Asimismo, <https://csviator.es/historia-viatoriana/> (consultado el 20-01-20), ACSV.

³⁸ Mato, *La escuela primaria en Asturias*, 381.

que convierte a la villa en un núcleo urbano floreciente, capaz de transformar su morfología con un espectacular ensanche en el que se asientan numerosos comercios, buen número de edificios de viviendas para la burguesía u otros culturales —Sociedad «El Liceo», El Casino, Círculo Artesano—, en donde las élites sociales acrecientan su condición social en contacto con intelectuales, políticos y representantes de importantes sectores sociales del país (Pío Baroja, Elías Masaveu, Manuel Longoria, el cardenal fray Ceferino, Práxedes Mateo Sagasta...), que descansan en el famoso balneario de Borines, inaugurado en junio de 1891.³⁹

El nuevo centro educativo de San Viator se abrirá, precisamente, en ese nuevo espacio de ampliación urbana que se consolida a principios del siglo XX:

Desde el medio de la población arranca una calle empinada que conduce a una especie de terraza natural que dominando las casas ofrece a la vista un magnífico panorama de pintoresco verdor. Dos son los edificios principales de esa altura: la iglesia recién construida en 1912 y el caserón que durante muchos años se denominaría: Colegio de San Viator.

Aprovechando la visita canónica a las Casas de Asturias, el R. P. Elías estudió en febrero de 1922 el ofrecimiento de Infiesto⁴⁰.

Tras lograr que los padres de familia de Infiesto asumieran las condiciones de obra para realizar sobre el viejo caserón —doblar el edificio alargándolo y añadiendo otro piso que proporcionara un dormitorio de 330 metros cuadrados, triplicar el patio de recreo y construir un amplio cobertizo—⁴¹, se formaliza el contrato de arrendamiento del edificio entre su propietario y la congregación religiosa:

En Ynfiesto, a treinta y uno de julio mil novecientos veintidós, ante mi Ramón Fernández Prida, Notario público [...] Comparecen de una parte Don Adolfo Fernández Vega [...]. De otra parte,

³⁹ Andrés Martínez Vega, *Asturias, concejo a concejo. Piloña* (Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, 2007), 60.

⁴⁰ *Historia del colegio de Infiesto*, 316, ACSV.

⁴¹ *Historia del colegio*, 317, ACSV.

Don Hipólito Vernhettes Castelbú [...], clérigo de San Viator [...] y dicen:

Primero: El Hermano Hipólito que comparece en representación de la Comunidad de Clérigos de San Viator suficientemente autorizado por el señor Obispo de esta Diócesis [...].

Segundo: Don Adolfo Fernández Vega que es dueño de los bienes siguientes situados en esta villa: 1.º Una casa habitación [...], llamada «Mesón Nuevo», de unos cuatrocientos diez y ocho metros sesenta y seis centímetros cuadrados, compuesta de planta baja, principal y desván, con su huerta [...] y por su frente tiene un patio perteneciente a la casa, de unos cuatrocientos metros cuadrados [...], 2.º una finca llamada «Robledal del Mesón» [...] de unas noventa áreas [...]

Tercero: Don Adolfo Fernández Vega cede en arrendamiento la casa, patio y huerta [...] y la finca «Robledal del Mesón» al compareciente Hermano Hipólito [...] en las condiciones siguientes: I, se constituye el arrendamiento por el plazo de quince años [...] II, pagará el arrendatario la renta anual de seis mil doscientas cincuenta pesetas, por semestres, pero entendiéndose que su responsabilidad para con el arrendador a este respecto queda limitada a cuatro mil pesetas, las dos mil doscientas cincuenta pesetas restantes, según documento privado suscrito recientemente por varios padres de familia de esta villa, las pagarán estos al arrendatario [...] V, El arrendador se obliga a ejecutar en dicha casa llamada «Mesón Nuevo» las obras necesarias para el objeto a que se destina con sujeción al proyecto hecho por el arquitecto D. Julio Galán, invirtiendo en ellas la cantidad de sesenta mil pesetas [...].⁴²

En efecto, tras las obras de restauración y ampliación del edificio que habilitan el espacio del desván como una segunda planta destinada a dormitorio para ochenta internos,⁴³ se inaugura en septiembre de 1922 el curso en este nuevo colegio llamado de «San Luis Gonzaga» aunque

⁴² Protocolo no. 295 de la Notaría de Ramón Fernández Prida: 38-B, -22, Archivo Notarial de Infiesto. Existe copia de la Escritura de arrendamiento, 31 de julio de 1922, ACSV.

⁴³ Manuscrito titulado *Recuerdo de otros tiempos*, Infiesto, 1924/1925, ACSV.

tradicionalmente se le conoció como colegio de «San Viator», en referencia a la congregación de clérigos del mismo nombre.



Imagen 1. Edificio del colegio San Viator de Infiesto (ACSV).

La localización del edificio, en la parte alta de la villa que domina el amplio caserío urbano, al lado de la recién erigida iglesia parroquial y en la vía, antiguo camino real, que procedente de Castilla llegaba al núcleo de población, era uno de los valores que la congregación enarbolaba en sus intentos de incrementar el alumnado. Ciertamente, el viejo caserón había sido reconvertido en un soberbio y suntuoso edificio, de planta rectangular y tres alturas, que se levantaba en un entorno natural único al estar rodeado por un amplio espacio de pradera (la huerta), un centenario robledal y un enorme patio de entrada. Su estructura interna proyectada *ex novo*, bajo las exigencias pedagógicas aplicables a un moderno proyecto educativo, distribuía en las dos primeras plantas dado que la tercera se reservaba a dormitorios, sala de estudios, aulas, laboratorio (Ciencias, Física y Química), biblioteca, sala de educación física, sala de profesores, recibidor, despacho del director, cocina y comedor. Frente al edificio principal se encontraba el patio de recreo y un amplio cobertizo para la práctica deportiva.⁴⁴ A pesar de la labor educativa y apostólica

⁴⁴ Información facilitada por el antiguo alumno de Infiesto Francisco Cardín González. Consta también, aunque de forma parcial, en distintas referencias manuscritas conservadas en el archivo de la congregación.

que estos clérigos desarrollaban, tal como era el proyecto de su fundador, en este colegio no se disponía de capilla, al hacer uso de la inmediata iglesia parroquial en la que a diario ejercían una intensa labor en estrecha relación con el clero parroquial.⁴⁵

El primer curso de actividad docente se inaugura en septiembre del año 1922, impartiendo primera y segunda enseñanza, comercio y bachillerato. Dado que las obras proyectadas no habían terminado «las molestias recayeron principalmente sobre los internos. Llamados mes y medio más tarde se alojaron hasta Navidad, a la buena de Dios, en el colegio o en casas particulares. Se matricularon 47 internos».⁴⁶ Según datos de matrícula en este primer curso de actividad el número de alumnos, al margen de estos internos, ascendía a 121, los cuales tenían la condición de externos y mediopensionistas⁴⁷ y procedían de la propia villa, de áreas rurales del entorno, de Villamayor, Cangas de Onís, Ribadesella, Oviedo y Gijón. En años sucesivos el alumnado aumentará significativamente y se incorporan al itinerario educativo enseñanzas de Magisterio, curso de ingreso al bachillerato y «preparación para ir a América»,⁴⁸ cuyo currículum abarcaba operaciones aritméticas (sumar, restar, multiplicar y dividir) y nociones de contabilidad, geografía e historia y mecanografía; conocimientos básicos demandados por la sociedad de la época, muy vinculada al proceso emigratorio de tanto auge en la región.

El horario lectivo, según nuestro informante, era de ocho horas (9:00-19:00), interrumpido de 13:00 a 15:00 para el almuerzo y descanso. A partir de las 19:00 solo continuaba la actividad académica con los alumnos conocidos como «recomendados», un grupo al que sus padres pagaban una hora extra de clase con el fin de repasar ciertas asignaturas y preparar las del día siguiente. En este horario no lectivo también se impartía clase de francés. Se consideraban días lectivos todos los días hábiles de la semana, de lunes a sábado incluido, excepto la tarde del miércoles, que era sustituida o destinada a las actividades deportivas y culturales, como más adelante indicaremos.

⁴⁵ *Recuerdo*, Infiesto, 1924/1925, ACSV.

⁴⁶ *Historia del colegio*, 317, ACSV.

⁴⁷ En el curso 1925-26 el total de matrículas asciende a 192 alumnos. Cfr. *Colegio San Viator. Infiesto. Matrícula*, ACSV.

⁴⁸ Información facilitada por el exalumno Francisco Cardín González.

El equipo pedagógico que dirigía el centro en el primer año de actividad escolar lo constituían el director, hermano Hipólito Vernhettes, y otros ocho hermanos,⁴⁹ si bien el número de estos aumentaba en proporción con el incremento de alumnos. Todos ellos estaban encargados de las diferentes asignaturas, según sus estudios, y del proyecto pedagógico de su fundador, ayudados en esta tarea por el abundante material pedagógico que manejaban, tanto en sus laboratorios como en las diferentes aulas y biblioteca. Al respecto, nos dice nuestro informante que «las clases no eran excesivamente teóricas, sino más bien clases prácticas, sobre grandes mapas murales y cartografía, por ejemplo, en el caso del estudio de geografía, o sobre enormes láminas para el estudio de la anatomía humana, e incluso con disecciones de pequeños animales que luego pasaban a formar la rica colección que se exhibía en el laboratorio».

El aprovechamiento de los conocimientos adquiridos por los alumnos, así como el interés por su expresión oral, era evaluado diariamente con la exposición por parte de los alumnos de temas relacionados con el temario, si bien a estos se les sometía también a controles escritos cada cierto tiempo con el objetivo no solo de confirmar sus conocimientos, sino también para evaluar su expresión escrita. Los resultados de esta evaluación continua se ponían en conocimiento inmediato de los padres. De hecho, en la organización pedagógica del centro se reservaba la primera hora del lunes para la «lectura de las notas». Este acto, celebrado en la sala de estudios, estaba presidido por el director acompañado por los profesores responsables de las distintas asignaturas. De forma individual se llamaba a cada alumno, se le indicaba su aprovechamiento escolar y se le entregaba el boletín de notas en el que quedaban reflejadas su aplicación y su conducta, calificadas en términos de «muy bueno», «bueno» y «regular». El citado boletín debía ser devuelto, debidamente firmado por los padres, durante la semana. Al margen de esta información semanal ofrecida a los padres, tanto el director como los profesores de las distintas materias tenían horas de despacho para recibir a los padres e incluso para visitarles en sus propios domicilios, tarea que se llevaba a cabo, fundamentalmente, en días festivos o períodos vacacionales.⁵⁰

⁴⁹ *Recuerdo*, Infiesto, 1924/1925, ACSV.

⁵⁰ Esta información ha sido facilitada por varios exalumnos y confirmada con el testimonio del informante reiteradamente mencionado, Francisco Cardín González.

Para contrastar opiniones sobre el alumnado, evaluar su aprovechamiento, comprobar la eficacia de la metodología, evitar el estancamiento pedagógico y estimular nuevas propuestas de aprendizaje, el equipo docente se reunía todos los miércoles por la tarde, al igual que se hacía en Francia, en «la conferencia pedagógica de los jueves». El alumnado aprovechaba estas tardes desarrollando actividades extraescolares deportivas y culturales. Dada la importancia que la congregación concedía a la práctica del deporte desde el primer año de la actividad docente, se formó en el centro un equipo de fútbol que entrenaba los miércoles en el propio colegio o en el campo del equipo local de Infiesto. Sus primeras actuaciones coincidieron con las fiestas organizadas con motivo de la celebración del patrón del colegio, San Viator, o en la onomástica del director. En cualquier ocasión la prensa regional ya se hacía eco de la importancia de este equipo,⁵¹ que llegaba a trascender el ámbito local para enfrentarse a otros equipos regionales.⁵²

La formación musical, muy vinculada a la liturgia, formaba parte también de la pedagogía catequética propugnada por la congregación viatoriana y, en virtud de la misma, se aprovechaban las tardes de los miércoles para los ensayos del coro del colegio y de la orquestina, que tenían actuaciones incluso fuera del ámbito escolar —cinema «Covadonga» de Infiesto—, con gran éxito, tal como refleja la prensa regional.⁵³ Estas funciones complementaban, por lo general, las grandes representaciones teatrales a cargo del «cuadro artístico del colegio», en las que se ponían en escenas juguetes cómicos, operetas, comedias, sainetes o zarzuelas de prestigiosos autores de la época (Alcántara, Muñoz Seca, M. Sancho).

Es evidente la aportación de este colegio al panorama cultural de la época, circunstancia bien difundida, al igual que cualquier otro acontecimiento de la vida escolar, por la prensa regional, que no duda en calificar de «prestigioso» al centro de Infiesto.⁵⁴

⁵¹ «Una jornada inolvidable», *El Comercio*, 27 de octubre de 1927.

⁵² «Fiesta en el colegio de San Viator», *Región*, 5 de marzo de 1935. Otra competición deportiva: «Deportiva piloñesa», *Región*, 12 de noviembre de 1939. Igualmente: «Colegio de S. Viator, 5; Sporting de Infiesto, 0», *Región*, 17 de noviembre de 1939.

⁵³ *Vid.* «Una jornada», *El Comercio*, 27 de octubre de 1927; y «Fiesta en el colegio», *Región*, 5 de marzo de 1935.

⁵⁴ «A Infiesto en sus tradicionales ferias y fiestas de Santa Teresa», *El Comercio*, 14 de octubre de 1925; «Una jornada», *El Comercio*, 27 de octubre de 1927; «La Fiesta del colegio de S. Viator», *El*



Imagen 2. Programa cultural de los alumnos del colegio San Viator de Infiesto (archivo del autor).

Este recurso de utilizar el periódico como medio de difusión resulta un tanto innovador en la época y es una muestra más de la mentalidad moderna que caracteriza la línea educativa de esta congregación, que da muestras de una gran capacidad para adaptarse a las circunstancias «modernas» de una nueva sociedad. De hecho, el auge de la prensa a principios del siglo XX será una herramienta que utilizarán como recurso singular, no solo para difundir su actividad educativa y hacerse presentes en una sociedad en la que el proceso industrializador está transformando los valores tradicionales, sino también para participar activamente en defensa de la identidad de su actividad docente. Recurren, en efecto, los viatores de Infiesto, a insertar en la prensa regional anuncios publicitarios con

Comercio, 26 de octubre de 1930; «La fiesta anual de un colegio», *El Comercio*, 25 de octubre de 1931; «Fiesta del estudiante», *El Comercio*, 6 de marzo de 1932; «A título de rumor», *Región*, 30 de abril de 1935; «La gran excursión del colegio de S. Viator», *Región*, 31 de mayo de 1935; «La fiesta de S. Viator», *Región*, 26 de octubre de 1935; «Un banquete en el colegio de S. Viator de Infiesto», *Región*, 8 de enero de 1936; y «Exámenes en el colegio de San Viator», *La Voz de Asturias*, 5 de julio de 1935.

el único objetivo de atraer la atención de las clases acomodadas de la región. Semejante iniciativa ya se observa bajo la dirección del que fuera su primer director, el hermano Hipólito Vernhettes, y se consolida como estrategia publicitaria durante el mandato de todos sus sucesores, quienes utilizan habitualmente las principales empresas de comunicación escrita de la región para promocionar el colegio regional.⁵⁵



Imagen 3. Anuncio insertado en prensa.

A la vista de los registros publicitarios anteriormente citados podemos observar que la comunidad viatoriana maneja la técnica publicitaria de la época y utiliza el soporte del periódico como un instrumento útil para dar a conocer la especificidad del colegio y su exclusiva identidad. Su emplazamiento, en la parte alta de la villa, dominando todo el casco urbano desde un entorno de plena naturaleza, será el atractivo que repetidamente promocionan —«Situado el colegio en uno de los puntos

⁵⁵ Diario *El Comercio*: 10 de octubre de 1923; 24 de agosto de 1924; 17 de septiembre de 1924; 26 de noviembre de 1924; 28 de agosto de 1924; 28 de septiembre de 1924; 14 de septiembre de 1924; 24 de septiembre de 1924; 29 de agosto de 1925; 1 de septiembre de 1925; 14 de octubre de 1925; 23 de octubre de 1927; 19 de agosto de 1928; 20 de agosto de 1928; 26 de agosto de 1928; 3 de septiembre de 1928; 8 de septiembre de 1928; 17 de septiembre de 1928; 23 de septiembre de 1928; 24 de septiembre de 1928; 30 de septiembre de 1928; 22 de septiembre de 1929; 26 de octubre de 1930; 24 de septiembre de 1931; 27 de septiembre de 1931; 29 de septiembre de 1931; 1 de octubre de 1931; 4 de octubre de 1931; 25 de octubre de 1931; 6 de marzo de 1932; 10 de septiembre de 1933; 15 de septiembre de 1933; 17 de septiembre de 1933; 5 de mayo de 1935; 18 de agosto de 1935; 12 de febrero de 1938. Diario *La Voz de Asturias*: 1 de enero de 1935; 21 de abril de 1935; 28 de abril de 1935; 12 de mayo de 1935; 5 de julio de 1935; 27 de julio de 1935; 10 de septiembre de 1935; 17 de septiembre de 1935; 6 de febrero de 1938; 10 de febrero de 1938; 12 de febrero de 1938; 13 de febrero de 1938; 21 de agosto de 1938; 4 de septiembre de 1938. Diario *Región*: 8 de enero de 1935; 5 de marzo de 1935; 21 de abril de 1935; 30 de abril de 1935; 12 de mayo de 1935; 31 de mayo de 1935; 26 de octubre de 1935; 8 de enero de 1936; 10 de febrero de 1938; 12 de noviembre de 1939; 17 de noviembre de 1939.

más pintorescos de Infiesto, goza de todas las ventajas de la villa y el campo»—, al igual que la suntuosidad y amplitud del edificio capacitado como «Colegio-internado de San Viator», «dirigido por clérigos de San Viator», en clara referencia al alto y exclusivo nivel educativo que imparte esta congregación. Por si fuera poco, y con la clara intención de promocionar la imagen «moderna» del centro en la región, se inserta en los respectivos anuncios el teléfono del colegio, instrumento muy minoritario aún en la época y reservado a sectores sociales acomodados: «Pidan informes al Sr. Director», actividad que se complementa con un punto de información que los viatores mantienen en la propia ciudad de Oviedo.⁵⁶

Debido a este lenguaje publicitario la congregación también llega a recurrir a estrategias favorecidas por la utilización del lema corporativo: «Seriedad en los estudios, sinceridad en las notas», «PRUEBE ESTE INTERNADO DE MAYO A JULIO», «CURSILLO EN SEPTIEMBRE». Este tipo de mensaje repetitivo, en intervalos de pocos días, y frecuentemente publicado a la vez en los tres periódicos reseñados corrobora el manejo de la característica de la oportunidad de tan probados resultados en el panorama publicitario.



Imagen 4. Cuaderno de alumno del colegio San Viator de Infiesto (ACSV).

⁵⁶ «Pidan informes al Sr. Director o a don Acisclo Peláez. Motel Colunguesa, Jovellanos, 44. Oviedo», Diario *La Voz de Asturias*, 1 de enero de 1935.

Otro rasgo distintivo de la complementariedad entre tradición y modernidad en la tarea educativa de los Clérigos de San Viator vendría dado por la modernidad curricular —oferta educativa: «enseñanza primaria, secundaria, curso comercial y completo en cuatro años, bachillerato elemental y universitario, magisterio»— acomodada a las aspiraciones de distintos grupos sociales que demandan una formación específica para sus hijos, según el proyecto profesional que para ellos aspiran. El colegio, en efecto, proporcionará a los demandantes, grupo de gran capacidad económica, una oferta singular y, al mismo tiempo, un modelo educativo específico, símbolo de distinción social bien remarcado por el mismo material escolar proporcionado a los alumnos. En este empeño, los viatores, aprovechando el auge de la imprenta, recurren a la misma para reafirmar su identidad, a través de los cuadernos escolares, encargados a una empresa catalana —Tip. Ferrer y Juliá (Muntaner, 43, Barcelona)— y a otras asturianas —Imp. L. Vallin (Villaviciosa); Imp. Moderna (Infiesto)— en donde se imprimen los «diplomas de honor», concedidos mensualmente a los alumnos destacados, o los mismos programas de las funciones teatrales protagonizados por los alumnos del centro.



Imagen 5. Diploma de honor para alumnos distinguidos del colegio San Viator de Infiesto (archivo del autor).

No dudaron los Clérigos de San Viator, como resulta evidente, en hacer uso de las tecnologías de más auge en la época para incorporarlas a su proyecto educativo, conservador y tradicional en cuanto que asumían rotundamente el magisterio católico, pero también innovador y «moderno» por sus propuestas pedagógicas y la utilización de los recursos más novedosos de la época. Supieron aprovechar, en efecto, los intereses de una sociedad atraída por el mantenimiento de los valores de orden y tradición, al ofrecer una educación sólida a esta clase acomodada, pero con distintos intereses formativos. La organización curricular que ofrecían a unos y a otros quedó bien reflejada en la diversidad de itinerarios educativos que ofrecían, desde el bachillerato y el magisterio hasta los cursos de comercio encaminados al ámbito profesional, o los de simple «cultura para emigrar a América». A unos y a otros, sin embargo, se les impartía como denominador común la formación cristiana y moral, que debería ser el recurso fundamental, según la aspiración del padre Querbes, que marcaría el futuro de todos ellos. La aportación, por tanto, de los hermanos viatores a la historia de la educación en Asturias ha sido indudable y, aunque muy reducida en el tiempo, su sello de identidad fue reclamado con insistencia.

Muchas fueron las localidades asturianas que solicitaban a la congregación la apertura de nuevos centros, entre ellas la de Ciaño, en pleno corazón de las cuencas mineras, pero la falta de profesorado obligó a declinar el ofrecimiento. Esta circunstancia también fue la causa de la clausura del colegio de Infiesto en el año 1941,⁵⁷ al ser reclamados muchos de sus profesores por el Estado francés para incorporarse a filas en pleno conflicto europeo y por la situación de ruina en la que se encontraba el edificio escolar tras los acontecimientos de la guerra. La presencia de la congregación de San Viator en Asturias había llegado a su fin. La solicitud del año 1946 del alcalde de Piloña al Provincial de la congregación para su regreso resultó infructuosa «al no disponer del personal docente necesario».⁵⁸ Tan contundente afirmación no permite especular sobre otras posibles causas que pudieran subyacer en tan firme decisión. La posible competencia del colegio de Vedrunas, que subsiste en la villa de Infiesto, de ningún modo podría considerarse como viva rivalidad,

⁵⁷ *Infiesto*, ACSV.

⁵⁸ *Infiesto. Carta al señor alcalde*, 22 de octubre de 1946, doc. suelto, ACSV.

dado que su alumnado, prioritariamente niñas, no tenía acceso al San Viator, precisamente por su condición femenina, y en el caso de la escolarización de niños solo estaba establecida hasta los nueve años, edad a partir de la cual se incorporaban a los viatores.

Por otro lado, el grupo de padres que patrocinaba la actividad docente de la congregación con el abono de honorarios, el sector más favorecido económicamente de la sociedad —indianos, profesiones liberales, comerciantes, rentistas, propietarios— reclamaban insistentemente, incluso ante el Ayuntamiento, el regreso de los viatores. En definitiva, el colegio de San Viator de Infiesto, a pesar de no incluir la gratuidad escolar, era reclamado por un nutrido sector de élites que se ve obligado a enviar a sus hijos a partir de entonces a los colegios de otras congregaciones religiosas establecidas sobre todo en las ciudades de Oviedo y Gijón.

Nota sobre el autor

ANDRÉS MARTÍNEZ CARDÍN es licenciado en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Oviedo. En el año 2013 finaliza los estudios de máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional; y en el 2019 los relativos al máster universitario de Intervención e Investigación Socioeducativa. Ambos en la Universidad de Oviedo. En dicha universidad cursa actualmente el programa oficial de doctorado en Educación y Psicología, compaginando estos estudios e investigaciones en el ámbito de la historia de la educación en Asturias con su labor docente como profesor de educación secundaria.

Ha participado en congresos, seminarios y, en el año 2018, en las Jornadas de Historia de la Educación en Asturias, organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, como responsable de la siguiente ponencia: «La red educativa implantada por las congregaciones religiosas femeninas en Asturias durante la Restauración», que ha sido publicada recientemente en *La educación en Asturias: Estudios históricos* (Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, 2019, pp. 129-158).

REFERENCIAS

- Dávila Balsera, Paulí. «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, editado por José María Hernández Díaz, 101-159. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- Faubell Zapata, Vicente. «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX». *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 137-184.
- Fullana, Pere y Maitane Ostolaza. «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)». En *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, editado por Julio de la Cueva Merino y Feliciano Montero García, 187-213. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.
- García, Emiliano. *Párroco y fundador*. Escoriaza, Guipúzcoa: Clérigos de San Viator, 1945.
- Gutiérrez Íñiguez, Luis. *Luis Querbes, educador*. Madrid: Clérigos de San Viator, 2016.
- Kössler, Till. «Towards a new understanding of the child: Catholic mobilisation and modern pedagogy in Spain, 1900-1936». *Contemporary European History* 18, no. 1 (2009): 1-24.
- Mato Díaz, Ángel. *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*. Oviedo: Dirección Provincial de Asturias, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Martínez Vega, Andrés. *Asturias, concejo a concejo. Piloña*. Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, 2007.
- Querbes, Luis. *Manuel nécessaire des Clercs de S. Viateur*. Lyon: Impr. Jevain, 1888.
- Querbes, Luis. *Manual de los Clérigos de San Viator. Redactado conforme a los manuscritos del P. Querbes*. Bilbao: Editorial Vizcaina, 1936.
- Robert, Pierre. *Vie du Père Louis Querbes, Fondateur de l'Institut des Clercs de Saint-Viateur. 1793-1859*. Bruselas: Librairie Albert Dewit, 1922.
- Román Cartavio, Ángel. *Guía industrial y comercial de Asturias*. Oviedo: Imp. de Vallina y Compañía, 1884.
- Viñao, Antonio y M.^a José Martínez Ruiz-Funes. «Tradición y modernidad: El programa iconográfico del colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1900-1956)». *Rivista de Storia dell'Educazione* 5, no. 1 (2018): 17-40.

DEDICACIONES DE EXÁMENES EN ESCUELAS PRIMARIAS Y COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO Y VERACRUZ, 1824-1868^α

*Dedications of exams in elementary schools and colleges of the
Mexico City and Veracruz, 1824-1868*

Pablo Martínez Carmona^β

Fecha de recepción: 26/02/2019 • Fecha de aceptación: 02/01/2020

Resumen. Las dedicaciones de exámenes a imágenes y personajes de carácter religioso, patriótico, heroico y civil, fueron parte del mundo ceremonial educativo del siglo XIX mexicano. Estas prácticas escolares estuvieron relacionadas con la transmisión de sentimientos de devoción a las jerarquías y paternalismo. Este escrito revisa el significado de esas dedicaciones en aspectos fundamentales, como la escolarización, la ciudadanía y la identidad nacional. El artículo está estructurado en dos apartados que refieren, por un lado, lo sucedido en la educación elemental y, por otro, en la segunda enseñanza impartida en colegios e institutos. El análisis se apoya en los géneros discursivos de Mijail Bajtin y el concepto de construcción de idealizaciones de Maurice Agulhon; se emplean también las nociones de paternalismo, construcción del héroe y formación de lealtades políticas. La temporalidad abarca del establecimiento de la Primera República Federal en 1824 a los albores de la República Restaurada en 1868. El espacio de estudio es la ciudad de México, la capital del país que concentraba la mayor cantidad de establecimientos educativos. Para fines de comparación regional se revisan casos de dos ciudades del estado oriental de Veracruz, Xalapa, la capital, y Veracruz, el principal puerto de la república.

Palabras clave: Dedicaciones de exámenes; Lealtades; Paternalismo; Ciudad de México; Veracruz.

^α Este artículo se desarrolló durante la estancia posdoctoral «UNAM. Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación», asesorado por la doctora María Esther Aguirre, 2018-2019.

^β Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Unidad 097, Ciudad de México Sur, C.P. 14200, México. martinezcarmonapablo@gmail.com

Abstract. *The dedication of examinations to religious, patriotic, heroic and civil characters and images was part of the ceremonial educational world in nineteenth-century Mexico. These school practices were related to a transmission of feelings of devotion to hierarchies and paternalism. This article reviews the meaning of these dedications in fundamental aspects, such as schooling, citizenship and national identity. The article is structured in two sections that refer, on the one hand, to the use of these dedications in elementary education and, on the other hand, in the higher education given in colleges and institutes. The analysis is based on Mijail Bajtin's discourse genres and the concept of construction of Maurice Agulhon's idealizations; the notions of paternalism, construction of the hero and the formation of political loyalties are also used. The time frame covers from the emergence of First Federal Republic in 1824 until the dawn of the Restored Republic in 1868. The focus of the study is Mexico City, the capital of the country, which had the greatest concentration of educational establishments. For the purpose of regional comparison, the cases of two cities in the eastern state of Veracruz, Xalapa, the capital, and Veracruz, the republic's main port, are also reviewed.*

Keywords: *Dedication of examinations; Loyalties; Paternalism; Mexico City; Veracruz.*

INTRODUCCIÓN

En el México posterior a la consumación de su independencia en 1821, los establecimientos educativos realizaban diferentes ceremonias escolares, cuyo significado novohispano se fusionó con propósitos republicanos. Los certámenes públicos eran los más sonados, pues se preparaban para examinar a los alumnos en los cursos impartidos durante un año, para lo cual asistían autoridades, padres de familia, directores de otras escuelas y colegios, así como personas distinguidas de la ciudad. Era la ocasión en que los estudiantes competían por los mejores lugares y premios.¹ También existía el examen privado realizado previo al

¹ Las investigaciones de este tema son escasas. Ver, por ejemplo, para escuelas elementales de la ciudad de México, Eugenia Roldán Vera, «Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX», *Bordón Revista de pedagogía* 62, no. 2 (2010): 67-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29181>. Para escuelas del mismo nivel de España de la segunda mitad del siglo XIX, Francisco Canes, «Supresión oficial de los exámenes en las escuelas públicas (1913)», *Revista Complutense de Educación* 1, no. 2 (1990): 303-310. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090230303A/18238>. Para institutos, José Luis Acevedo Hurtado, *Certamen académico en el Instituto Literario de Zacatecas, 1845* (Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

certamen público, así como la posterior distribución de premios para galardonar a los niños y jóvenes más sobresalientes. Los elementos más notorios de esas ceremonias eran los actos protocolares, simbólicos y festivos, tales como procesiones, misas, discursos, disertaciones y composiciones poéticas y literarias pronunciados por autoridades, catedráticos, maestros y alumnos.

El objetivo de este artículo es estudiar las dedicaciones individuales o grupales de los alumnos que aparecían en invitaciones impresas para asistir a los certámenes públicos. Los destinatarios de esas dedicatorias eran figuras sagradas (los santos y la Virgen María o en alguna de sus advocaciones), paternalistas (autoridades civiles y militares), heroicas (caudillos y héroes) y científicas (algunos hombres de ciencia). En la tradición religiosa y política novohispana las dedicaciones se manifestaban en obras físicas (escritos en papel y diversos objetos materiales) como la inscripción colocada en algún lugar visible de un edificio público o religioso. También solían ser actos (acciones de dedicación), como la celebración por la consagración de algún templo o altar, destinar o consagrar algo a Dios, a la Virgen o a cierto santo, así como a otros fines y usos, aunque fueran profanos.² En el México independiente estuvo vigente ese significado dual, si bien, como se verá, la mayoría de los casos encontrados eran acciones de dedicación en invitaciones impresas.

La historiografía de la educación sólo ha prestado atención a los discursos y las composiciones poéticas pronunciadas en ceremonias de colegios o institutos literarios. José Luis Acevedo compiló, acerca del certamen académico del Instituto Literario del estado de Zacatecas de 1845, alocuciones, discursos, disertaciones y poesías, con las cuales identificó los contenidos estudiados por los catedráticos y estudiantes de derecho y humanidades. Refiere que dicho certamen fue dedicado al gobernador y a la asamblea del estado.³ Rosalina Ríos centró la atención en la retórica o el lenguaje figurado de las composiciones del mismo instituto, al revisar las diversas imágenes «alegóricas» o «metafóricas», como el amor a la gloria o a la fama, las cuales estuvieron relacionadas con la formación de ciudadanos letrados y la construcción del espacio público

² Real Academia Española, *Mapa de diccionarios* (Instituto de Investigación Rafael Lapesa, 2013). <http://web.frl.es/ntllet> (consultado el 20-09-2018).

³ Acevedo, *Certamen académico en el Instituto*.

moderno.⁴ Por eso es importante investigar la incidencia de las dedicaciones de exámenes en escuelas de primeras letras como en colegios, institutos y seminarios conciliares. Su estudio podría dar luz para entender cómo, en el marco de la construcción de una nueva cultura política relacionada con el Estado moderno, la ciudadanía y la identidad nacional, se crearon nuevas formas de concepción de la educación relacionadas con grupos clientelares.

La pregunta de este trabajo es ¿cuál era el significado de esas dedicaciones en relación con la escolarización, la ciudadanía y la identidad nacional o local? La hipótesis es que esas prácticas estuvieron estrechamente vinculadas con la construcción de una nueva cultura política, es decir, la identidad nacional y la ciudadanía fundadas en idealizaciones religiosas, patrióticas y republicanas. El aprendizaje y difusión de esa cultura política, es decir, la formación de lealtades, se realizaba a través de la devoción a las jerarquías y a la patria, así como con el elogio al paternalismo y la beneficencia del Estado, las autoridades y caudillos.

Las dedicaciones de exámenes son analizadas a partir de algunos planteamientos de Mijaíl Bajtin, como un género discursivo simple o primario, enunciados particulares de la lengua escrita⁵ que estaban destinados a un público letrado y lector relacionado con los colegios, porque en torno a las ceremonias de las escuelas de primeras letras las dedicaciones combinaban lo escrito con la obra material y en otros casos se expresaban oralmente. Esta categoría permite advertir algunos elementos del lenguaje particular de las dedicaciones en torno a conceptos clave profundamente relacionados con la formación de lealtades políticas, sobre los cuales se abunda más adelante, como el paternalismo de las autoridades civiles y la construcción del héroe. También sirve para analizar su función específica: la intención de despertar una respuesta

⁴ Rosalina Ríos Zúñiga, «Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854», en *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II de la ilustración al liberalismo*, coords. María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (México: UNAM/IISUE, 2016), 209-230.

⁵ Mijaíl Bajtín, *Estética de la creación verbal* (México: Siglo XXI Editores, 1982), 248-293, define a los géneros discursivos como heterogéneos, pero diferencia los simples o primarios de los elaborados. Los simples están constituidos por la comunicación discursiva inmediata como las cartas, los diálogos orales de diversos círculos (de salón), los cotidianos, familiares y sociopolíticos. Los elaborados (o secundarios) se relacionan con la oratoria y los complejos (ideológicos) como las novelas, dramas, investigaciones científicas o los géneros periodísticos.

en el otro, la cual podía ser educativa o de convencimiento acerca del discurso ideológico que trataba de transmitirse. Para esto es útil la noción de idealizaciones que el historiador Maurice Agulhon refiere como un conjunto de sentimientos, opciones y personificaciones que se construyen a partir de imágenes, como alegorías, símbolos o emblemas.⁶

La mayoría de las fuentes proviene del Fondo Reservado José María Lafragua de la Biblioteca Nacional, las cuales se complementan con las que se hallan dispersas en los archivos municipales de Veracruz y Xalapa; el Fondo Ayuntamiento del Archivo Histórico de la Ciudad de México; la prensa periódica resguardada en la Hemeroteca Nacional; el fondo Colegio de San Ildefonso del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Archivo del Colegio de Minería. La metodología que se emplea para su análisis consiste en identificar y describir las dedicaciones; advertir su retórica y los saberes educativos que transmitían; las diferencias entre niveles educativos; así como los cambios que se observan a lo largo del periodo estudiado. En primer lugar, se revisa lo sucedido en escuelas de primeras letras de la ciudad de México, Xalapa y Veracruz, en las cuales las dedicaciones tuvieron escasa recepción, así como algunos ejemplos de otros estados para fines de comparación. A continuación se examinan los casos de colegios en que tuvieron más promoción. Se incluyen algunos antecedentes novohispanos, aunque se pone atención a partir de la Primera República Federal establecida en 1824, en que proliferaron los casos de dedicaciones, y cierra en 1868 con la apertura de la República Restaurada.⁷

DEDICACIONES DE EXÁMENES EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

A finales de la época colonial y principios de la era independiente, la educación elemental, también llamada primera enseñanza, educación primaria o de primeras letras, ofrecía rudimentos de lectura, escritura,

⁶ Maurice Agulhon, *Política, imágenes, sociabilidades de 1789 a 1989* (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016), 37.

⁷ De 1821 a 1868 destacan los siguientes cortes cronológicos: el Primer Imperio Mexicano (1822-1823), la Primera República Federal (1824 a 1836), la República Central (1836-1846), la Segunda República Federal (1846-1853), la última dictadura de Antonio López de Santa Anna (1853-1855), la Guerra de Reforma o de los Tres Años entre liberales y conservadores (1858 a 1861) y la intervención francesa que culminó con el establecimiento del Segundo Imperio Mexicano y un emperador austriaco (1864-1867).

aritmética y doctrina cristiana. Los niños la cursaban entre los cinco y doce años, aunque también se admitían a menores y mayores de ese rango de edad. Las escuelas de niñas, más conocidas como amigas o migas, añadían la enseñanza de labores manuales. La idea de escuela pública surgió, como señala Eugenia Roldán, apenas hacia 1780, lo cual no tenía que ver necesariamente con el Estado, ya que podía ser financiada por el Ayuntamiento, la Iglesia o un pueblo de indios. Entre 1770 y 1838 la escuela pública pasó de referirse a un establecimiento de enseñanza abierto a todo tipo de población independientemente de su origen étnico y social, a convertirse en la categoría opuesta a escuela particular.⁸ Los alumnos eran por lo general muchachos urbanos o pueblerinos de pocos recursos, hijos de comerciantes, artesanos, obreros, militares o campesinos.⁹

En la ciudad de México, cuya población era de alrededor de 150.000 habitantes, había 26 escuelas para niños y niñas de carácter particular, de conventos, parroquias, municipales, lancasterianas, de las parcialidades de indígenas, colegios y hospicios, entre otros. Hacia 1838 la cantidad de establecimientos se había elevado a 82.¹⁰ En las provincias, luego estados de la federación, el número de establecimientos dependía del tamaño de las villas y ciudades. Por ejemplo, en Xalapa, cuya población era inferior a los 10 mil habitantes, el archivo municipal refiere que no había más de cinco escuelas piadosas, de indígenas, municipales y las regentadas por religiosos de las órdenes regulares. En el puerto de Veracruz, cuya población era mayor de 10 mil, tampoco superaba cinco establecimientos, sin contar un par de escuelas, una de niños y una amiga, establecidas de manera intermitente en las aldeas de extramuros, ya que se trataba de una ciudad amurallada. Sin embargo, en lugares como Guadalajara, en el occidente del país, hubo una tradición educativa más

⁸ Eugenia Roldán Vera, «“Escuela pública”: orígenes de un concepto, ca. 1770-1838», *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, I, año I (2013-2014): 2-3.

⁹ Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez* (México: El Colegio de México, 2005), 23.

¹⁰ Dorothy Tanck, «III. La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838», en *Historia de la educación en la Ciudad de México*, coords. Pilar Gonzalbo y Anne Staples (México: El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012), 138; María Eugenia Romero Sotelo y Luis Jáuregui, «México 1821-1867. Población y crecimiento económico», *Iberoamericana* 3, no. 12 (2003): 31. <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.3.2003.12.25-52>.

favorecida desde antes de la independencia. A principios del siglo XIX sólo existían cuatro escuelas para 45 mil personas residentes en la ciudad. Para 1831 las cifras se habían disparado. A nivel estatal la población ascendió a 656.885 habitantes y de ellos había 5.477 alumnos y alrededor de 43 escuelas.¹¹

Ahora bien, en esas escuelas, especialmente las financiadas por los ayuntamientos y las de la Compañía Lancasteriana fundada en 1822, se introdujo la costumbre de dedicar los exámenes de fin de año de las materias señaladas a diversos personajes y figuras, así como elegir e invitar a un padrino para todos los niños sustentantes. La cantidad de dedicaciones de este nivel educativo fue limitada si se compara con lo sucedido en los colegios. No obstante, su análisis es importante porque es una práctica que fue ganando relevancia en la instrucción pública de primeras letras de las nuevas repúblicas. Era una actividad propia de letrados y lectores inmersos en los colegios y la universidad novohispanos que se difundió a un público más amplio y con escaso acceso a la alfabetización, por lo cual se manifestaba usualmente de manera oral.

El primer caso que se ha podido documentar es de 1819 en una escuela de la ciudad de México. El capitán retirado y maestro J. Ignacio Paz ofreció el examen de sus alumnos al virrey Juan Ruiz de Apodaca, Conde de Venadito.¹² El homenaje tuvo un carácter más oral que escrito, ya que, con excepción de algunas composiciones poéticas, no hubo dedicaciones impresas y en su lugar resaltaron las procesiones, muestras de amor al personaje y el tradicional ánimo festivo. Entre los diversos protocolos empleados para ofrecer homenajes a las altas dignidades, y que pervivió en la república, destaca la tributación de *bulto*. Ésta demandaba la presencia física de los comensales para dar aspecto concurrido y llamar la atención, porque de esa forma el agasajado podía ser apreciado en todo su valor o importancia. Para ello, según Paz, a través de sus poesías los niños expresaron al virrey «júbilo [...] sumiso respeto, gratitud y amor», porque lo veían como un padre amoroso, protector y héroe. A la virreina la distinguieron como madre de Nueva España.¹³

¹¹ Staples, *Recuento de una batalla inconclusa*, 277-280.

¹² «Suplemento», *Noticioso General* (Ciudad de México), 12 de julio de 1819.

¹³ «Suplemento», 12 de julio de 1819.

El ejemplo anterior es un caso de paternalismo de viejo cuño, opuesto en cierta forma, desde el punto de vista de su carácter público, al doméstico de la vida privada. No está relacionado con los gobiernos despóticos practicantes de la esclavitud, despotismo y sumisión, que los discursos republicanos posteriores asociaban con las monarquías.¹⁴ Tampoco tiene que ver con el paternalismo de los caudillos definido como autoritarismo, ni la coacción a las libertades individuales señalada por la historia del derecho. En la época no se veía de esa forma. Como objeto de investigación el paternalismo ha sido estudiado desde el derecho y la historia del trabajo obrero y empresarial del siglo XX. Por eso es necesaria una caracterización para el siglo XIX, sobre todo en el campo específico de la historia de la educación, lo cual rebasa el propósito de este artículo.

Lo que se puede decir aquí es que esas prácticas ni siquiera eran consideradas opuestas al liberalismo decimonónico, ya que la tradición paternalista de las autoridades se sostenía en un tipo de economía moral. Thompson la define, a propósito de los pobres de la Inglaterra de finales del siglo XVIII, como un conjunto de normas y obligaciones sociales, así como las funciones económicas de los diversos sectores de una comunidad.¹⁵ Para el México independiente puede entenderse como una práctica de *Antiguo Régimen* que, en el marco de la república y el creciente interés por la ciudadanía y el nacionalismo, no tendría por qué desaparecer, pues servía para hacer la nueva política y construir lealtades. Dado que los destinatarios de la educación aún no eran ciudadanos, su formación como tales tampoco estuvo separada de una cultura de dependencia y privilegios. El paternalismo asociado con cuestiones de filantropía y beneficencia, también constituía una estrategia para contrastar posibles amenazas de los pobres y el creciente miedo de las élites a la subversión de aquellos.¹⁶

¹⁴ Un ejemplo de ese discurso que asociaba el despotismo a las monarquías, se lee en el escrito que un maestro italiano incluyó en su solicitud de permiso para abrir una escuela en el puerto de Veracruz en 1830. «Solicitud de Salvador Colli para plantear bajo su dirección un establecimiento donde se compromete [...]», 1830, ff. 1-7, caja 161, vol. 216, Archivo Histórico Municipal de Veracruz (AHMV).

¹⁵ Edward P. Thompson, *Costumbres en común* (Barcelona: Crítica, 1995), 216-217.

¹⁶ Jean Delumeau, *El miedo en Occidente* (Madrid: Taurus, 1989), 296-304.

Durante la Primera República Federal se hallaron, sin embargo, pocos testimonios de las dedicaciones de exámenes en escuelas de primeras letras de la ciudad de México y Veracruz. Las escuelas existentes se hallaban en un proceso de adaptación, en medio de la inestabilidad política que comenzó a finales de la presidencia de Guadalupe Victoria (1824-1828) y otras eventualidades que habrían impedido la preservación de las fuentes documentales del tema. Sí ha sido posible documentar la estrategia de algunos maestros y niños de usar otros medios para allegarse con algunos héroes insurgentes que lucharon por la independencia para tributarles su admiración por el ejemplo que representaban y la protección que podían dar.

Hubo casos de niños de escuelas primarias que elaboraron y dedicaron cuadros (la expresión de dedicaciones como obras físicas), como lo hizo el niño porteño Manuel María Martínez a Vicente Guerrero en 1828, como «una prueba de su adhesión y gratitud», en el que le escribió palabras dirigidas a su memoria, por ser el héroe mexicano, benemérito de la patria.¹⁷ Recurrir a la construcción del héroe fue otra práctica cada vez más patente, pero por entonces Guerrero también era el candidato de los yorkinos a la presidencia y pronto había elecciones, por lo que no se puede descartar esas muestras de tributación como parte de una estrategia electoral. Se advierte, no obstante, un creciente interés por el héroe moderno que había surgido de una etapa revolucionaria y que asumió la autoridad resquebrajada de las autoridades virreinales. Este ciudadano en armas y defensor de la patria forjaba su ascendiente social gracias a la naciente opinión pública, la presión militar y popular.¹⁸

Otro ejemplo de los contrastes entre niveles de enseñanza es que los niños de una escuela quienes se presentaban en un certamen tenían un padrino para todos. Este podría ser el ayuntamiento o algunos de sus miembros por separado, mientras que en los establecimientos

¹⁷ «Actas de Cabildo», sesión de 19 de agosto de 1828, ff. 58-59, AHMV. Guerrero (1782-1831), fue uno de los principales insurgentes, quien ayudó a consumar la emancipación a través de una alianza con Agustín de Iturbide. En 1828 se postuló como el candidato de los yorkinos a la presidencia de la república, pero el ganador fue Manuel Gómez Pedraza, el candidato de los escoceses. Guerrero asumió el poder gracias a un pronunciamiento de Antonio López de Santa Anna.

¹⁸ Michel Vovelle, «La Revolución Francesa ¿Matriz de la heroización moderna?», en *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, eds. Manuel Chust y Víctor Mínguez (Valencia: Universitat de Valencia, 2003), 26-27.

de estudios secundarios cada alumno podía tener un padrino. Esta es la diferencia que se estableció durante la República Central y se observa también en las ciudades de Xalapa y Veracruz, en donde las escasas dedicatorias de grupo de algunas escuelas primarias siguieron siendo dirigidas al ayuntamiento y a los gobernadores. Por ejemplo, en 1838 la apertura de una escuela de primeras letras de indígenas de Xalapa, tuvo como padrinos el cura, el Ayuntamiento y el gobernador del departamento.¹⁹ En este caso, esos personajes fungieron a la vez como patronos, facultad atribuida a los Santos. Es decir, el saber que se transmitía seguía siendo la figura patriarcal antigua, por lo que aún queda por saber qué pasaba en otros estados y a quiénes se dedicaban los ensayos, escritos y poemas.

De 1846 a 1855 sucedieron la Segunda República Federal y la última dictadura santanista. En las escuelas seguía vigente la práctica de una dedicación general del examen de todos los niños a un personaje importante y tener a la vez un padrino para todos y una peculiar forma de relacionarse con el paternalismo y la formación de lealtades políticas. De manera similar sucedía en las escuelas de primeras letras para adultos. Se realizaba una combinación de santo patrono protector y político benefactor. Por ejemplo, en una escuela diurna y nocturna que ofrecía la educación elemental a adultos artesanos y jóvenes, creada en 1852 en la ciudad de México, alrededor de 40 artesanos con diferentes oficios hicieron sus dedicaciones a parejas que formaron de entre diversos santos —San Atenógenes, Sagrado Corazón de Jesús, el «angélico» San Luis Gonzaga y la Guadalupana, entre otros— y de autoridades civiles e individuos influyentes —el presidente de la república, el gobernador del Distrito Federal coronel Miguel M. Azcárate, senadores, licenciados e impresores, entre otros—. ²⁰ Los artesanos dedicaban sus exámenes a los santos porque tenían una relación íntima con ellos, pues desde la época colonial cada gremio poseía su propio santo

¹⁹ «Actas de Cabildo», sesión de 23 de enero de 1838, f. 14, Archivo Histórico Municipal de Xalapa (AHMX).

²⁰ «A la madre de Dios y especial protectora del pueblo mejicano, Santa María de Guadalupe y al digno E.S. presidente de la república C. Mariano Arista, dedica el presente acto de lógica el artesano Domingo Morales, individuo de la escuela de adultos del cuartel núm. 9 que dirige su juez el C. Francisco Calapiz». Miscelánea 263, Fondo José María Lafragua de la Biblioteca Nacional de México (LAF).

patrón protector de su arte. De hecho, como señala Sonia Pérez Toledo, a finales del siglo XVIII los gremios tenían una cofradía y cada cofradía uno o varios santos patronos, los operarios asistían a las procesiones que ellos mismos organizaban y solventaban. Para mediados del siglo XIX esa mentalidad corporativa seguía vigente, lo cual no impedía que, para ingresar a las nuevas juntas, los artesanos hicieran su juramento en nombre de la nación.²¹

Son relevantes las dedicaciones de la escuela elemental de artesanos a las autoridades civiles porque se expresaron de manera impresa. Iturbide también fue homenajeado en la apertura de la escuela para indígenas de Xalapa de 1848, la cual adoptó el nombre de la independencia.²² También es significativo que la pareja de santo y autoridad fuera vista por los artesanos con jerarquías similares. Había un paralelismo de esas figuras paternas que despertaban una combinación de sentimientos de devoción y autoridad, los cuales a su vez se canalizaban favorablemente hacia la instrucción pública. Por ejemplo, el «jovencito artesano» Jesús Lbite (sic) puso al mismo nivel a San Atenógenes y al gobernador del Distrito Federal Azcárate, a quien señaló como filántropo e infatigable protector de la escuela de adultos.²³ De la misma forma, la imagen del Tepeyac podía estar a la altura de Mariano Arista (presidente de la república de 1851 a 1853), mientras que San Juan Nepomuceno a la de un gobernador o un senador. No había, pues, preferencia por las figuras religiosas o las de los personajes terrenales. Se podía rendirles el mismo fervor y esperar a cambio, indistintamente, protección y favores. Los casos refieren también una usanza común entre los individuos de los diversos sectores sociales antes de las Leyes de Reforma, así como el papel de las prácticas de paternalismo y padrinazgo en la legitimación y reproducción del poder, la formación de las nuevas generaciones de liberales, la recepción de la república y la identidad.

²¹ Sonia Pérez Toledo, *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la ciudad de México, 1780-1853* (México: Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2005), 66-67, 70, 200.

²² Caja 5, p. 1, exp. 3, ff. 57-58, Archivo Histórico Municipal de Xalapa, Fondo México Independiente (AHMX-MI).

²³ «El joven artesano Jesús Lbite dedica su acto de lógica a San Atenógenes y al filantrópico Sr. Gobernador del distrito federal C. Miguel M. Azcarate, infatigable protector de la escuela de adultos...». LAF, miscelánea 263.

A partir de 1851 las prácticas de dedicar exámenes grupales y la designación de padrinos para todos los alumnos tendieron a institucionalizarse en la educación elemental. Los niños más aprovechados de las escuelas de la ciudad de México comenzaron a dedicar dibujos anatómicos, como cabezas, al ayuntamiento para que éste los colocara en la sala de cabildo.²⁴ Los maestros también incursionaron en la dedicación de los exámenes grupales de sus discípulos al ayuntamiento capitalino. Así lo hizo en 1850 el maestro José Priani de Castro, del Colegio científico español-mexicano (el cual ofrecía la educación primaria y parte de la secundaria), con el argumento de que el Cabildo era protector del establecimiento y porque se proponía conmover el ánimo y causar admiración. Por su parte el niño Ángel Durán, alumno de Priani, elaboró y dedicó un cuadro al mismo cuerpo.²⁵ Luego, entre 1853 y 1855 hubo propaganda hacia Antonio López de Santa Anna a través de ceremonias multitudinarias tanto de escuelas municipales, lancasterianas, de beneficencia y privadas de la capital, cuya retórica era la beneficencia, caridad y filantropía hacia las clases menesterosas. En ellas los alumnos hicieron gala de los conocimientos adquiridos de la clase de dibujo e intentaron pintar, no siempre con éxito, a Santa Anna para obtener a cambio un premio, pero no todos fueron aceptados porque desvirtuaban la imagen del personaje. Hasta 1866, continuaron las dedicaciones de las escuelas primarias de manera intermitente. Por ejemplo, en ese año el Liceo xalapeño de Teodoro Kerlegand (el cual ofrecía la educación primaria y parte de la secundaria, para entonces también llamados estudios literarios) dedicó al Ayuntamiento los exámenes de fin de año, y se advierte que seguía vigente la idea de que los padres de la ciudad se presentaban a estimular a la juventud.²⁶

²⁴ «El director del Colegio Científico Español da parte al Exmo. Ayuntamiento que de (sic) en los primeros días del entrante dic., deben verificarse los exámenes de los alumnos de dicho colegio, para cuyo efecto solicita su protección», 1851, Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2589, exp. 25, Archivo Histórico de la ciudad de México (AHCM).

²⁵ AHCM, «Priani de Castro D. José director de un establecimiento de instrucción primaria y secundaria, sobre que se le auxilie con la cantidad de \$50 con motivo de los exámenes y premios de sus alumnos», Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2589, exp. 19.

²⁶ «Exámenes del Colegio Xalapeño Director Teodoro Kerlegand, escuela Pía de Boza», caja 26, p. 1, exp. 13, (AHMX-MI).

LAS DEDICACIONES DE EXÁMENES EN COLEGIOS

A finales del siglo XVIII en la ciudad de México los Colegios de San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, así como el Seminario Conciliar, ofrecían las cátedras de Gramática Latina y Filosofía y en algunos las de facultad mayor como Jurisprudencia, Teología y Cánones. El de Minería agregaba la de Ciencias. La Universidad otorgaba los títulos de bachiller a jóvenes de entre 18 y 20 años después de tres años de estudio de filosofía.²⁷ Relacionado con esos estudios, las cortes de Cádiz de 1812 introdujeron la noción de segunda enseñanza, la cual, según Dorothy Tanck, comprendía «aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos [...]». Anne Staples señala que también era denominada secundaria o preparatoria. Asimismo, era conocida como bachillerato en artes y se daban los cursos de filosofía, lógica, matemáticas, física, metafísica y ética, los cuales duraban tres años. La educación profesional (el tercer nivel que no abarca este estudio) duraba dos o tres años en teología, cánones, leyes o medicina y daba los títulos de licenciado, maestro o doctor.²⁸

Después de 1821 surgieron los institutos científicos o literarios, los cuales abanderaron la secularización de la enseñanza y se consideran el origen de las universidades actuales de los estados.²⁹ Algunos de ellos fueron el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca (1827) y los institutos literarios de Jalisco (1826), Chihuahua (1827), Estado de México (1828), Zacatecas (1832) y Coahuila (1838).³⁰ En Veracruz el primer establecimiento fue el Colegio Preparatorio de Orizaba (1824), el Instituto Literario y Mercantil del puerto de Veracruz (1843) y el Colegio Preparatorio o Nacional de Xalapa (1843).

²⁷ Tanck, «III. La ciudad», 141-149.

²⁸ Staples, *Recuento de una batalla*, 24.

²⁹ Rosalina Ríos Zúñiga, *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México, siglos XIX y XX* (México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla Artigas, 2015), 13.

³⁰ Rosalina Ríos Zúñiga, «¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)», en *Historia y Universidad, homenaje a Lorenzo Mario Luna*, coord. Enrique González (México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Mora, 1996), 595-596; Annick Lempérière, «La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca», *Secuencia* 30 (1994): 57-94.

Los colegios coloniales ya realizaban esas dedicaciones de exámenes. Por ejemplo, en el Real Colegio de Abogados solían llamarse dedicatorias de borlas doctorales.³¹ El cuadro número 1 muestra una jerarquía tentativa, por la cantidad de dedicatorias halladas, de los personajes predilectos por los alumnos desde la Primera República Federal hasta el fin de la última dictadura santanista en colegios de la ciudad de México, el de Xalapa y el Instituto Mercantil de Veracruz:

Cuadro 1. Dedicaciones realizadas en Colegios de la Ciudad de México, Xalapa y Veracruz entre 1828 y 1850.

Categoría	Personajes destinatarios de las dedicatorias	Dedicaciones
Autoridades civiles	Ayuntamientos, ministros, senadores, diputados, magistrados, rectores, jueces de letras, generales del ejército y los presidentes de la república en turno.	29
Héroes de la independencia	Miguel Hidalgo, Ignacio Allende, José María Morelos, Guadalupe Victoria y Vicente Guerrero.	17
Científicos y catedráticos	Médicos, físicos y matemáticos	15
Figuras religiosas	Santos patronos, la Virgen María y la Guadalupana.	14
Héroes-caudillos de la consumación de la Independencia ¹	Agustín de Iturbide, Santa Anna y José María Tornel ²	8

¹ Participaron primero en la guerra de independencia del lado realista, después abanderaron la causa insurgente y, establecida la república, fungieron como gobernantes y ministros.

² Tornel (1795-1853) fue un personaje importante de la primera mitad del siglo XIX, ministro de guerra de las administraciones de Santa Anna y vocero de éste, fundador del Colegio Militar y presidente de la Compañía Lancasteriana, entre otros cargos. Ver Carmen Vázquez Mantecón, *La palabra del poder. Vida pública de José María Tornel 1795-1853 (México: UNAM, 2008)*; Will Fowler, *Tornel and Santa Anna: the writer and the caudillo, Mexico 1795-1853 (Wesport: Greenwood, 2000)* y del mismo autor Santa Anna (Xalapa: Universidad Veracruzana, 2010).

Fuente: elaboración propia con base en LAF, misceláneas 262 y 263 y otros acervos citados.

³¹ Alejandro Mayagoitia, «Las dedicatorias de borlas al Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: notas sobre un conflicto», en *Poderes y educación superior en el mundo hispánico: siglos XV al XX*, coords. Mónica Hidalgo y Rosalina Ríos (México: UNAM, IISUE, 2016), 307-320.

Es difícil precisar cuántas dedicaciones se efectuaban anualmente y en cada colegio, por varias razones. El Fondo Lafragua guarda sólo algunas de ellas y otras se hallan dispersas en otros acervos documentales; en otros casos las fuentes señalan que los alumnos dedicaban su examen, pero omiten el número de homenajes y el nombre de los personajes agasajados; algunos colegios hacían una dedicatoria general sin señalar la cifra de los alumnos que participaban en ese acto; además, los alumnos solían dedicar su examen a varios personajes y santos patronos.

Dentro de ese abanico de opciones que los alumnos tenían para dedicar sus exámenes, sólo algunos héroes-caudillos fueron representados visualmente a través de sus retratos o se presentaban personalmente a presidir las ceremonias escolares. De hecho, una forma de homenajearlos durante esos actos, tal y como sucedía también en las fiestas cívicas y en otras prácticas que evocaban, en otros tiempos, el culto a la imagen del monarca ausente, era el entusiasmo por pintar su retrato o exponerlo para su contemplación. Incluso, circularon diversas iconografías de ellos pintados por individuos anónimos y algunos alumnos de los establecimientos educativos, los cuales, sin embargo, no llegaron hasta nuestros días y en otras ocasiones fueron rechazados porque se decía que distorsionaban la imagen original.

A diferencia de la educación elemental, la mayoría de las dedicaciones de los jóvenes de colegios e institutos eran individuales, una muestra del afianzamiento de esa práctica en este nivel de estudios. En general, las autoridades civiles sobresalían como las favoritas para ofrecer dedicatorias. No obstante, esto variaba en cada colegio. En el de San Juan de Letrán, los primeros en ser homenajeados fueron algunos héroes de la independencia, porque eran personajes que reunían varios atributos de todas las figuras a quienes se les ofrecían exámenes. Por ejemplo, entre 1828 y 1829 los alumnos hicieron dedicaciones a Guadalupe Victoria y a Vicente Guerrero, porque eran personajes que congregaban jerarquía, patriotismo, paternalismo y beneficencia, pues eran considerados héroes padres de la patria, padrinos de los educandos y presidentes de la república.³²

³² *Los generales Guadalupe Victoria y Vicente Guerrero, suplican a V. se sirva asistir al acto de jurisprudencia [del] C. Miguel Ramos, alumno del mismo colegio* (México: imp. de las escalerillas, a cargo de Manuel Ximeno, 1828). LAF, miscelánea 262.

Miguel Hidalgo fue el héroe fallecido que más llamó la atención. En esos mismos años el estudiante Miguel Ramos Arizpe del Colegio de San Juan de Letrán, lo homenajeó por ser benemérito de la patria y padre de la libertad. Incluso, José María Herrera eligió a Ignacio Allende, a quien señaló como el héroe valeroso que se atrevió a desafiar el poderío del imperio español.³³ Para estos años se hallaron pocas dedicatorias, las cuales, no obstante, son representativas de los saberes generados y de cómo la cercanía con los héroes fallecidos y vivos ofrecía un repertorio de imágenes y valores afines con los elementos mencionados de jerarquía, patriotismo, paternalismo y beneficencia, lo que a su vez contribuía a construir lealtades. El acceso y cercanía a esos personajes configura también una jerarquía de establecimientos educativos. Hacia 1835, dos años después de que Santa Anna alcanzó por primera vez el poder presidencial, Manuel Altamirano del Colegio de Minería dedicó su examen de botánica al entonces presidente, al que llamó caudillo, héroe, padre de la patria, defensor de la religión, protector de las bellas letras y las ciencias.³⁴ El ejemplo muestra que resaltar sus virtudes, valor, proezas y acciones a favor de la patria, era la base de la emulación, cercanía y lealtad al presidente. También, desde entonces se formalizó tener un padrino invitante, quien, por lo general, era un ministro del gabinete, quien podía formar parte de jurado como sinodal o fungir como invitado para presidir el acto. En ese sentido, Altamirano fue apadrinado por el secretario del Despacho de Guerra y Marina.

La Primera República Federal es formativa en la construcción de las dedicatorias como un género discursivo educativo, lo cual involucró a los impresores y la palabra impresa. De las imprentas salían invitaciones de varias páginas por dedicación individual o por la de una escuela en general, con colores y adornos y combinaban el latín y el español, pero la tradición del latín se fue perdiendo. Eran parecidas a la folletería de la época, pero poseían un significado propio, pues la cantidad de páginas (tres en promedio) del folleto dependía de la importancia del acto. La primera página era la invitación del padrino con información sobre el mismo, el tipo de acto que presentaría su ahijado, la dedicatoria, la

³³ *Acto de jurisprudencia en honor a Ignacio Allende que sostendrá José María Herrera en la Nacional y Pontificia Universidad, la mañana del agosto de 1829* (México: imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1829). LAF, miscelánea 263.

³⁴ *Al padre de la patria [...] D. Antonio López de Santa Anna [...] LAF, miscelánea 263.*

sede del examen, la fecha y el nombre del alumno. En la segunda página se colocaba la dedicatoria en latín y español que el escolar realizaba en testimonio de gratitud. En las últimas páginas se insertaba una disertación en latín y en español con la descripción del contenido, propósito y significado de la cátedra a examinar.

Durante la República Central las dedicaciones de exámenes tendieron a arraigarse, lo cual expresa la sofisticación de la cultura educativa de los colegios. Se configura también una superposición de referentes civiles, religiosos y heroicos, el itinerario con cambios considerables que caracterizará a las dedicaciones hasta antes de las Leyes de Reforma. Los estudios se modificaron con el plan nacional de las bases orgánicas del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel Baranda de 1843.³⁵ Quedaron divididos en primeras letras, estudios secundarios (medios o preparatorios), profesionales y especiales. Dado que el Colegio Preparatorio de Xalapa se creó en ese año, los contenidos que ofrecía se ajustaron a la división en preparatorios. Los estudios preparatorios para carreras del foro, ciencias eclesiásticas y medicina duraban de cinco a seis años y los cursos eran Gramática castellana, latina, francesa e inglesa, ideología, lógica, metafísica y moral, matemáticas elementales, física elemental, cosmografía, geografía y cronología elementales, economía política, dibujo natural y lineal, entre otras.

Santa Anna era por entonces el presidente de la república (1841-1844), periodo considerado como su primera dictadura. Los alumnos de los colegios, especialmente los de Minería y San Juan de Letrán, le dedicaron sus exámenes. En 1843 un alumno del Colegio de Minería lo definió como héroe y padre de la patria, la misma idealización creada por Tornel cuando el caudillo repelió el intento de reconquista española en 1829. La postura del alumno es significativa, porque esas cualidades no se atribuían a los demás presidentes, fuera de Guerrero o Victoria. Por ejemplo, en 1844 los alumnos de San Juan de Letrán dedicaron su examen de derecho natural y de gentes al presidente interino Valentín Canalizo sólo como defensor de la patria, de la misma forma que en 1846 los alumnos Mariano Espejo y Francisco Ferreiro, del mismo colegio, se congratularon con José Mariano de Salas (presidente interino por unos

³⁵ Manuel Baranda, *Plan general de estudios de la república mexicana* (México: imprenta del Águila, dirigida por José Ximeno, 1843).

meses en ese año), pero sólo le atribuyeron valentía y capacidad por imponer concordia a las disensiones civiles.³⁶ Sin embargo, la predilección por Santa Anna y el consenso de que era el auténtico padre de la patria no eran constantes ni generalizados. Durante los años de sus adversidades y un autoexilio (1845-1853) no tuvo dedicaciones, lo cual sugiere la idea de que los rectores de los colegios y los estudiantes también castigaban a sus caudillos cuando éstos sufrían los reveses de la política. En 1846, sin embargo, cuando volvió para organizar la defensa de México contra el invasor estadounidense, el Colegio de San Juan de Letrán le dedicó los exámenes de todos los alumnos, de acuerdo con la misma retórica creada por Tornel de que era el fundador de la república, el principal caudillo de la patria con grandes habilidades, valor y protector de los derechos de los mexicanos.³⁷

Una novedad digna de notar es la elevación de la figura de Tornel a los pedestales de la educación. Llegó a ser el principal patriarca de los colegios de la capital, en donde se le rendía homenaje a través de dedicaciones o cuando fungía como padrino. Especialmente, los alumnos del Colegio Militar le ofrecían tributos por ser padre fundador y protector de su instituto. El predominio de las figuras patriarcales fue tal que en algunas ocasiones eran más resaltadas que los héroes insurgentes e Iturbide, salvo algunas dedicaciones provenientes del Colegio Preparatorio de Xalapa al conjunto de los «caudillos de la Independencia», con el propósito de preservar su memoria y gratitud por su legado a costa de sus vidas y, en particular, a Hidalgo como el sacerdote de la libertad. Se antepone, por lo tanto, una construcción de lealtades políticas que combinaba memoria y gratitud a los héroes con la autoridad del fundador y padre del pueblo o de la ciudad.

Entre 1845 y 1846 aparecieron las primeras dedicaciones de alumnos a científicos. Del colegio de San Juan de Letrán el alumno Miguel Manceira y San Vicente escogió a Isaac Newton, «que coronó su frente con el Iris y dio leyes al universo», por las leyes de gravitación universal, mientras

³⁶ *El general Isidro Reyes [...] se sirva honrarlo, asistiendo al Acto de Derecho Natural y de Gentes [...] dedica al Exmo. Sr. Presidente interino de la República* (México: imprenta de Vicente García Torres, 1844); *Al valiente capitán, al presidente de la república mejicana José Mariano de Salas...* LAF, miscelánea 263.

³⁷ *Al esclarecido ciudadano D. Antonio López de Santa Anna fundador de la república mexicana [...]*, LAF, miscelánea 263.

que el bachiller Joaquín Pérez eligió al filósofo francés ilustrado Destutt de Tracy (1754-1836) por su legado filosófico de la ideología. De San Ildefonso José Barragán y otros alumnos mostraron interés por los ilustrados mexicanos, al preferir al catedrático Joaquín Velázquez de León (1732-1786, abogado, matemático, escritor y minero) por crear el Seminario de minas; a su vez otro alumno optó por el médico Luis José Montaña (1755-1820).³⁸ Estos casos muestran que no sólo en el Colegio de Minería se empleaba el lenguaje de la ciencia y que la integración de prototipos o modelos científicos se basaba en el paternalismo para la construcción de lealtades. No se hallaron ofrecimientos de este carácter en el de Minería, que se creía el baluarte más sobresaliente de la ciencia del México de entonces.

En el Colegio Preparatorio de Xalapa las dedicaciones aumentaron notablemente. En 1846 los alumnos Miguel Huidobro, Ángel Rivera y José F. Durán se dirigieron a José Ma. Esteva y Juan N. Durán, secretarios del Congreso, para señalar que la diputación era el escollo del despotismo, firme columna de la libertad y esperanza del pueblo veracruzano. Los alumnos tenían una filiación destacada hacia el Congreso del Estado, porque éste los había amparado y les facilitaba el local para sus ceremonias de premiación. Lo mismo se observa en la dedicación de los alumnos Joaquín Montes de Oca y Manuel María Alba al gobernador Juan Soto, quien a la vez fue su padrino, por justo, honrado, patriota y magistrado íntegro elegido por los veracruzanos.³⁹ Parece que conocían el funcionamiento de la política y, sobre todo, tenían iniciativas individuales, acordes con el paternalismo imperante, del cual Santa Anna no era el representante exclusivo, sino sus padrinos más inmediatos. Es decir, se trata de la construcción de lealtades, en las que el paternalismo involucraba cuestiones de ciudadanía y patriotismo.

³⁸ *El licenciado Mariano Navarro e Ibarra, suplica a v. se sirva honrar con su asistencia el acto de Matemáticas y Física [...] su ahijado Manuel Mancera y San Vicente* (México: imp. de la Sociedad Literaria, 1845); *Al esclarecido Destutt Tracy que analizando la inteligencia del hombre llevó las investigaciones filosóficas a un grado de profundidad [...]; Francisco Rodríguez Puebla suplica a v. se digne honrar con su asistencia el acto de Ética y Matemáticas [...] [de] su ahijado D. José Barragán* (México: s. e., 1845); *A la memoria del distinguido médico mexicano doctor Luis José Montaña*. LAF, miscelánea 263.

³⁹ Archivo del Colegio Preparatorio de Xalapa (ACPX), paquete de 1846, sin clasificación.

La particularidad de la República Central es la superposición de referentes religiosos, civiles y heroicos. Los elementos religiosos se subordinaron a los civiles, mientras que los heroicos (insurgentes e Iturbide) compiten en las preferencias de los alumnos con los llamados héroes-caudillos vivos y con las autoridades civiles. Esto significa que los alumnos de los colegios también estaban inmersos en la construcción de lealtades en torno al caudillo y a políticos cercanos al presidente. Surgen en el escenario a su vez las figuras científicas, un indicador de que estas prácticas se volvían casi exclusivas de colegios e institutos. Los padrinos invitantes para las ceremonias de los colegios e institutos literarios solían ser los mismos a quienes se les dedicaban los exámenes, los colegios de la capital preferían tener al presidente de la república en turno, o al menos a un ministro de las carteras de estado. Entre esos personajes sólo a Santa Anna se le atribuyó la dualidad de ser primer magistrado (padre del pueblo o de la ciudad) y héroe caudillo (padre de la patria). Sobresalieron también los rectores de los establecimientos y los secretarios de los ministerios del poder ejecutivo, como el general de brigada Juan N. Almonte o el mismo Lafragua. En el Colegio Preparatorio de Xalapa y el Instituto Mercantil de Veracruz, las figuras centrales fueron el gobernador, los miembros del congreso del estado o el jefe político.

Entre 1846 y 1855 los alumnos del Colegio Preparatorio de Xalapa le ofrendaron algunos de sus exámenes a la Virgen de Guadalupe. Un ejemplo sucedió en 1853, cuando Antonio M. de Rivera, hijo del fundador de la institución Antonio Ma. De Rivera, le ofreció su acto de segundo año de filosofía, exponiendo que ella había elegido al Tepeyac para mostrar desde ahí su amor a la nación mexicana. Lo importante de esto es que sin estar obligados, de un cúmulo de opciones religiosas, civiles y profanas los alumnos de ese nivel la elegían libremente para dedicarle sus exámenes. Entonces la promoción de la Guadalupana como portadora de identidad y mexicanidad en colegios e institutos, fue más el producto de alientos particulares que de disposiciones oficiales.

Hacia 1848 hubo un retorno a los héroes que iniciaron la independencia, hacia quienes la consumaron y ciertos personajes defensores del país ante las intervenciones extranjeras. La prensa periódica de 1848 refirió las iniciativas de autoridades y particulares para festejar el 27 de septiembre por el aniversario de la consumación y las honras fúnebres que se ofrecieron a Iturbide el 28 de septiembre en que se conmemoraba

el aniversario luctuoso de las víctimas que se habían acumulado desde 1810, incluidas las de los caídos en la reciente guerra con los Estados Unidos. En la capital, incluso, un batallón adoptó el nombre del consumidor de la emancipación.⁴⁰ Los alumnos del Colegio de Minería, por iniciativa de Tornel su director, también participaron ofreciéndole todas las tareas del año. A la ceremonia asistieron cerca de tres mil personas y fue presidida por el presidente José Joaquín de Herrera.⁴¹

Incluso en 1852 el director del Colegio Militar afirmó que el valor, heroicidad y virtudes de Iturbide eran las mismas de los militares que le ayudaron a consumir la Independencia, así como las de los niños héroes, Barrera, Suárez, Melgar, Azcutia (sic), Montes de Oca y Márquez, defensores del castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1847 ante la invasión de los estadounidenses.⁴² Este ejemplo refiere que la educación militar buscaba crear sus propios héroes e imitar la costumbre de exponer sus retratos, pues el orador refirió que éstos se hallaban expuestos. Adjudicarles inmortalidad y mitificarlos con una arenga para que los cadetes retomaran su legado, sostuvieran con valor el pabellón nacional, adquirieran virtudes sociales, amor a la patria y comenzaran grandes empresas.

En 1849 el Colegio de Minería le dedicó todos los exámenes de los alumnos a Hidalgo y lo reconoció como padre de la patria que se sacrificó por la libertad.⁴³ No se había construido, entonces, alguna oposición entre el iniciador y el consumidor de la Independencia. De la misma forma, en el Colegio Preparatorio de Xalapa continuaron las dedicaciones tanto al cura de Dolores como a otros insurgentes. Por ejemplo, el alumno Ángel Velasco Quirós eligió a Morelos, la víctima de San Cristóbal (Ecatepec) a quien consideró «padre de los mexicanos». Esto ratifica la suposición de que los estudiantes de entonces no concebían a un sólo padre de la patria,

⁴⁰ *El Siglo Diez y Nueve*, 27 y 28 de septiembre de 1848.

⁴¹ *Anuarios del Colegio Nacional de Minería 1845, 1848, 1859, 1863* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994), XXVII.

⁴² José Mariano Monterde, *Discurso pronunciado por el Señor general D [...], director del colegio militar, en la repartición de premios a los alumnos de dicho colegio verificada en Chapultepec el 28 de noviembre proximo (sic) pasado* (México: Imprenta de Ignacio Cumplido, 1852).

⁴³ *Al general Hidalgo primer caudillo de la independencia mexicana victima gloriosa de los tiranos y de la calumnia [...]*, LAF, miscelánea 263.

pues también las hubo de nuevo para Vicente Guerrero.⁴⁴ La creación de memoria y lealtades devino también, en el plano local, con héroes veracruzanos. No faltaron, incluso, ofrecimientos a los personajes defensores del país ante la intrusión estadounidense de 1847 y que fueron heroizados. El estudiante Juan B. Herrera y Gutiérrez eligió a los tenientes xalapeños Antonio García y Ambrosio Alcalde que murieron fusilados, a quienes consideró dignos hijos de los insurgentes por entregar su vida en defensa del país ante los invasores estadounidenses en 1847.⁴⁵ Esta es una expresión de que la guerra generó la necesidad, entre algunos estudiantes, de reconocer a los patriotas, en medio de un pesimismo que acusaba a la mayoría de ser unos hijos ingratos. A su vez, esto pudo haber reforzado tanto la pertenencia al país como la importancia de las identidades locales.

En 1851 los alumnos del Colegio de San Gregorio dedicaron los «frutos [...] de sus primeras cátedras de la carrera agrícola» a Isidro, el santo jornalero. Esto difiere notablemente de lo sucedido en el Instituto Literario de Zacatecas, en el cual la figura más importante era el gobernador, no hubo ofrecimientos a santos o creencias de la religión católica, más allá de agradecimientos al Ser Eterno.⁴⁶

Entre 1849 y 1850 se integraron nuevos establecimientos educativos en el propósito de homenajear a científicos y catedráticos. Algunos alumnos de la Escuela de Medicina dedicaron sus exámenes a profesores, a quienes definieron como modelos de ciencia y señalaron que el ofrecimiento era un medio para preservar su memoria. En 1851 se entregaron todas las tareas del año del Colegio de Minería a su primer director Fausto de Elhuyar (1755-1833, químico e ingeniero de minas), quien además promovió la construcción del edificio inaugurado en 1813. Luego, en 1852, el colegio dedicó todos sus exámenes al científico y naturalista Andrés del Río (1764-1849), por «eminente, sabio, modesto, patriota distinguido».⁴⁷ Los alumnos del Colegio Preparatorio de Xalapa

⁴⁴ ACPX, paquete de 1849.

⁴⁵ ACPX, paquete de 1848.

⁴⁶ *Al humilde labrador exaltado a la cumbre de la veneración al patrón ilustre de la noble corte española, al grande amigo de Dios, al glorioso San Isidro [...]*. LAF, miscelánea 263; Ríos, «Rito y retórica», 3.

⁴⁷ *Don Andrés del Río físico insigne, mineralogista eminente, sabio modesto, patriota distinguido [...]*. LAF, miscelánea 263.

se interesaron también, entre 1852 y 1853, por Newton y Copérnico, a quienes les tributaron frases análogas.⁴⁸

Ahora bien, en este periodo hubo un aumento exponencial de las dedicaciones de los alumnos, lo cual tuvo que ver, sobre todo, con la importancia que adquirieron las autoridades civiles y los caudillos sobre los héroes, los santos y los científicos. Cabe añadir que esto varió de acuerdo con los establecimientos que se fueron involucrando en esa práctica. Así, por ejemplo, en los colegios de la ciudad de México el periodo más fuerte fue 1846-1854. En él se rindieron homenajes sobre todo al presidente de la república, sin importar quien fuera. En estos casos, el origen, propósito y las relaciones de paternalismo y de intereses creados en torno a personajes importantes fue más concreto. Mientras que algunos alumnos del Seminario conciliar elegían a Herrera, los del Colegio Militar a Tornel. Vale la pena resaltar que en este establecimiento castrense, no se desarrolló una participación individual de los estudiantes, porque la disciplina marcial no lo permitía. Por eso las relaciones de los estudiantes eran grupales, como en las escuelas de primeras letras.

Una dinámica distinta y específica sucedía en el Colegio Preparatorio de Xalapa, cuya etapa más sobresaliente fue de 1845 a 1854, en la que los alumnos eligieron como padrinos y destinatarios de sus dedicaciones a los gobernadores, los miembros del congreso local y del tribunal supremo del estado, así como a Antonio María de Rivera, el patriarca y rector fundador del establecimiento. A partir de 1851, algunos discípulos, los más cercanos al personaje, dedicaron exámenes a Rivera, entre ellos su hijo Antonio María de Rivera y Mendoza. Para estos estudiantes Rivera era un ciudadano patriota y padre protector, cuyas iniciativas a favor de la educación habían dado ser a la juventud veracruzana, es decir, el aprendizaje ciudadano. En otras palabras, el aliento que sus padres les habían proporcionado debía complementarse con la existencia política que otorgaban la educación y los benefactores. Porque esta relación paternalista ponía a los estudiantes en contacto directo con su segundo padre —idéntica, como se ha visto, a la que tenían los alumnos de los colegios de Minería y Militar con Tornel y otros individuos— ni siquiera se dio con Santa Anna, otro benefactor de aquella institución, por su lejanía.

⁴⁸ ACPX, paquetes de 1852 y 1853.

En 1852 el alumno José Antonio de la Peña hizo su ofrecimiento de segundo año de filosofía a la Dirección General de Instrucción Pública del estado, otra forma de acercamiento con los personajes que dominaban el escenario político local. Tener una institución madrina no habría sido poca cosa. El muchacho empleó palabras enérgicas —«ciudadanos ilustres adornados de ciencia y virtud», «con un zelo (sic) paternal y constante se empeñan en que la juventud del estado alcance el beneficio de las ciencias»— para resaltar las aportaciones de ese cuerpo a la educación, especialmente desde el punto de vista científico. En otras dedicaciones al presidente de la Suprema Corte de Justicia y a San Felipe de Jesús, el patrono del colegio, se conjugaron virtudes, paternalismo y ciencia.

En general, este periodo, en particular el que corre de 1852 a 1855, produjo fajos considerables de invitaciones impresas con curiosas decoraciones que refieren los cambios en materia de iconografía, la magnificencia, la jerarquía de los establecimientos y de los individuos que fungían como padrinos. ¿Significó esto una institucionalización de las nuevas formas de relación entre subordinados y las autoridades? ¿Tenía el propósito de reforzar los lazos de unión y de identidad que parecían haberse roto por efecto de una guerra amarga reciente con los Estados Unidos? La presencia e influencia de los padrinos fue más visible. En San Ildefonso fue muy clara esa tendencia. Por ahí pasaron padrinos de la talla de políticos y militares como Antonio Haro y Tamariz, Ignacio Comonfort, José María Riva Palacio, Guillermo Prieto, Benito Juárez, José María Lacunza, Ignacio Cumplido y Martín Carretera, entre otros.

Por su parte, 1855 fue el año en que la impresión de convites tendió a disminuir, ya que desde entonces las dedicaciones se practicaron ocasionalmente hasta 1868 o más. La explicación es que la caída de Santa Anna llevó consigo el fin de una era y una forma de hacer política en torno al caudillo, pues, como se refiere más adelante empezaron a prohibirse las dedicaciones a personas vivas. Sobre todo, porque Hidalgo no era el único considerado padre de la patria, pues Iturbide, Morelos y, desde luego, Santa Anna, también lo eran. No obstante, se expresa con más firmeza la preferencia por los insurgentes y se van diluyendo los homenajes a Iturbide, los cuales desaparecerán al instaurarse la república en 1868. Así se fue introduciendo la predilección sólo por Hidalgo.

A su vez, desde el punto de vista de la educación, la Guadalupana no terminó de cuajar como la madre de los mexicanos.

Las dedicaciones de los alumnos de colegios e institutos disminuyeron notablemente a partir de 1855. Entre 1856 y 1859 se hallaron sólo algunas de ellas, lo que señala que no desaparecieron del todo y que, incluso, algunas serían fastuosas. Por ejemplo, en 1856 un alumno de la Escuela Nacional de Agricultura hizo su ofrecimiento al Verbo Eterno; luego, en 1859, en el Colegio de Minería hubo un gran espectáculo por la dedicación de todos los exámenes a Alexander von Humboldt por su muerte en ese año. Un reglamento de 1856 del Colegio Preparatorio de Xalapa, derogó las dedicaciones de los alumnos a persona vivas, es decir, eliminó a las autoridades civiles, quienes, desde entonces, sólo podrían fungir como padrinos.⁴⁹ En otras palabras, esto significó el fin del predominio de la figura del héroe caudillo padre de la patria, así como el padre de la ciudad. ¿Hacia dónde se canalizaron los medios de construcción de lealtades? Parece que este punto de quiebre inclinó la balanza, y toda la energía, hacia la figura del padrino, lo cual no podía dejar de lado a la del héroe muerto o histórico, lo que promovería la imagen de bronce de ese personaje. Aunque la figura de Iturbide seguía presente, este cambio permitió el surgimiento de Hidalgo como el único padre de la patria, junto con la fiesta del 16 de septiembre.

¿Sucedió de esa forma en todos lados? No dejaron de hacerse los convites, pero parece que a los padrinos se les atribuyó solamente funciones académicas. En el colegio de Xalapa los paquetes de invitaciones sólo llegan hasta 1854 y las de este año, en pleno gobierno santanista, son las más abundantes.

CONCLUSIONES

Con base en los planteamientos de Bajtin las dedicaciones de exámenes se han caracterizado como un género discursivo que se volvió común durante la primera mitad del siglo XIX. También ha permitido definirlas como una práctica política en expansión de la segunda enseñanza a la educación de primeras letras, en la cual se expresaban más

⁴⁹ *Reglamento del Colegio Nacional de la ciudad de Jalapa reformado con arreglo a lo prevenido en el artículo 205 del plan general de estudios vigente* (Jalapa: imprenta por Florencio Aburto, 1856).

como formas de oralidad. A partir de Agulhon se identificó la tendencia a construir las personificaciones de las autoridades civiles, los héroes, los científicos y catedráticos, así como las figuras religiosas. Surgieron, asimismo, una serie de idealizaciones que se expresaban a través de sentimientos y predilecciones hacia unos u otros. El análisis de los elementos discursivos muestra que, efectivamente, las dedicaciones fueron piezas educativas fundamentales para la formación de las nuevas lealtades políticas.

Así, las dedicaciones de exámenes de la ciudad de México y Veracruz se inscribieron en el proceso de construcción de Estado-nación moderno y la identidad. Particularmente, abonaron la formación de lealtades relacionadas como una de las nuevas formas de hacer política. Funcionaron como medios para canalizar el aprendizaje ciudadano, que era una mezcla de lo aprendido en las diversas materias de enseñanza e inculcar respeto a idealizaciones religiosas, patrióticas y republicanas resultantes de la beneficencia del Estado y del ejemplo del padre protector, las jerarquías y la autoridad representados por las diversas figuras dignas de homenajes. El paternalismo de esas personificaciones funcionaba como un sistema clientelar gradual y con propósitos específicos, por eso ambos tipos de enseñanza tuvieron figuras propias a quien dedicar y niveles de acercamiento a ellas. De esta manera, a lo largo del periodo estudiado unas figuras desplazaron o pusieron en un lugar secundario a otras. Los medios concretos para formar lealtades eran los homenajes, la cercanía de algunos establecimientos con personajes importantes, la emulación de los valores y jerarquías que representaban y las relaciones de poder.

Las dedicaciones de las escuelas primarias, junto con las del Colegio Militar, eran grupales y, en general, dedicadas por el maestro o director al ayuntamiento, quien fungía como único padrino, protector y benefactor. La relación de esos establecimientos, a través de los actos de dedicación, con los héroes de la independencia y los caudillos fue ocasional o indirecta, pero establecieron otras formas de relacionarse con ellos, especialmente a través de la dedicación de cuadros, retratos y bordados, y podían establecer una relación íntima con los caudillos en las ceremonias multitudinarias. Por su parte, los artesanos de escuelas de primeras letras hacían combinaciones de devoción religiosa y paternalismo de las autoridades. La formación clientelar o patriarcal de las dedicaciones no

mostraba pretensiones de empleo o políticas específicas. Para los niños servían como medios de iniciación en las nuevas formas de hacer política ya referidas. Pretendía lograr beneficios para las escuelas y los profesores, quienes buscaban legitimar su quehacer ante la sociedad y la autoridad, esto explica por qué el ayuntamiento era la máxima figura patriarcal de la educación elemental.

Por su parte, las dedicaciones de los colegios e institutos eran corporativas cuando se trataba de la iniciativa de los establecimientos educativos de agradar a un personaje o caudillo. A la vez comenzaban a surgir las dedicaciones individuales y los jóvenes tenían un amplio repertorio de opciones y una relación estrecha con héroes fallecidos, santos patronos y científicos, más cercanía con los héroes-caudillos y las autoridades. A propósito del padrino, el presidente de la república lo era de los establecimientos de la ciudad de México, como los gobernadores a los de los estados. La pretensión de los profesores, las autoridades y, sobre todo, los padres de familia, de acercar a los alumnos a personajes relacionados con la política, muestra que las dedicaciones estaban estrechamente vinculadas con las relaciones clientelares y de patronazgo y con la intención de los alumnos de mantener su beca, empleos o lograr algún tipo de ascenso político gracias al padrino elegido.

Entre la ciudad de México y Veracruz hubo procesos semejantes de asimilación de las prácticas de paternalismo y construcción de lealtades, con sus respectivas figuras. Las referencias de otras ciudades, como el caso de Zacatecas, describen que las dedicaciones sólo se ofrecían a figuras civiles, lo cual sugiere que en otros estados hubo procesos diferentes que aún no se han revisado.

Otro proceso importante es el cambio advertido a lo largo del periodo revisado en la relación de las escuelas, colegios e institutos con los receptores de las dedicaciones de exámenes. A partir de la República Central se distinguieron las autoridades civiles sobre los héroes de la independencia, caudillos y santos patronos, pero éstos últimos no desaparecieron. En las épocas más fuertes de Santa Anna en el poder (1843-1846, 1853-1855) el acercamiento del alumno de un colegio a una autoridad civil era a la vez con el caudillo. De la misma forma, mientras que el ayuntamiento conservó su facultad de padre de la ciudad, Santa Anna lo era de la patria junto con Hidalgo e, incluso, Morelos. De ahí que la

combinación de figuras paternas sólo generaba desplazamientos y grados de preferencia. Otro aspecto de este complejo panorama que vale la pena detallar es que a partir de la República Central las iniciativas de los estudiantes de colegios de elegir un personaje para homenajearlo asumieron tintes políticos más notorios. Sus ofrecimientos eran calculados hacia el personaje en el poder y cuando éste lo perdía o caía se olvidaban de él. Esa misma capacidad de elegir a conveniencia elevó la importancia de los padrinos. Éstos, por su cercanía con los alumnos y su presencia física, se convirtieron en el mecanismo simbólico más eficaz para transmitir y conservar lealtades, así como satisfacer intereses particulares.

En las dedicaciones de exámenes, la caída de la última dictadura santanista en 1855 puso el fin a los héroes caudillos considerados padres de la patria, quienes se relacionarán con la educación a través de nuevos mecanismos, como la anteposición de los héroes de la independencia y, por un tiempo, de Iturbide. Inició entonces el ascenso definitivo de Miguel Hidalgo como el único padre de la patria, por lo que el festejo del 16 de septiembre se mudó a la escuela. La emulación de la instrucción primaria de lo que sucedía en los colegios y la difusión por igual de la imagen de estos héroes iría borrando lentamente las diferencias abismales e históricas. Estas eran las formas de embarcar a los niños en la travesía de la ciudadanía, guardando, desde luego, sus diferencias y propósitos específicos. Por su parte, la emergencia de la figura del científico y el catedrático inaugura otro proceso característico de la segunda mitad del siglo XIX.

Nota sobre el autor

PABLO MARTÍNEZ CARMONA es Profesor de Tiempo Completo Titular C en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, Ciudad de México, Sur. Es licenciado en historia por la Universidad Veracruzana, maestro y doctor en historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), 2017 y 2019. Asimismo, ha colaborado en varios proyectos de investigación en la Universidad Veracruzana, el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y en la UNAM.

Ha sido profesor en educación básica, media superior y superior en la Universidad Veracruzana, la Universidad Abierta y a Distancia de México de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y actualmente en la UPN 097. Sus líneas de investigación orientadas al siglo XIX son, entre otras, escolarización y cultura escolar, educación no formal y espacio público y mecanismos y prácticas de ciudadanía. Ha publicado varios artículos en revistas arbitradas; capítulos de libro, varias ponencias en memorias de congresos académicos. Asimismo, ha dictaminado varios artículos y capítulos de libro. Las dos publicaciones recientes son: Pablo Martínez. «Fiestas religiosas y ceremonias cívicas en la educación de la ciudad de México y Veracruz, 1821-1872». *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 56 (2018): 113-144; «Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-1858». *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7 (2019): 2-25.

REFERENCIAS

- Acevedo Hurtado, José Luis. *Certamen académico en el Instituto Literario de Zacatecas, 1845*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- Agulhon, Maurice. *Política, imágenes, sociabilidades de 1789 a 1989*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016.
- Anuarios del Colegio Nacional de Minería 1845, 1848, 1859, 1863*, edición facsimilar, presentación de José Manuel Covarrubias Solís y estudio preliminar de Clementina Díaz y de Ovando. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1982.
- Baranda, Manuel. *Plan general de estudios de la república mexicana*. México: imprenta del Águila, dirigida por José Ximeno, 1843.
- Canes, Francisco. «Supresión oficial de los exámenes en las escuelas públicas (1913)». *Revista Complutense de Educación* 1, no. 2 (1990): 303-310. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090230303A/18238>.
- Delumeau, Jean. *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus, 1989.
- Fowler, Will. *Santa Anna*, traducido por Ricardo Martín Rubio Ruiz. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2010.
- Fowler, Will. *Tornel and Santa Anna: the writer and the caudillo, Mexico 1795-1853*. Wesport: Greenwood, 2000.
- Lempérière, Annick. «La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca». *Secuencia* 30 (1994): 57-94.

- Mayagoitia, Alejandro. «Las dedicatorias de borlas al Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: notas sobre un conflicto». En *Poderes y educación superior en el mundo hispánico: siglos XV al XX*, coordinado por Mónica Hidalgo y Rosalina Ríos, 307-320. México: UNAM, IISUE, 2016.
- Monterde, José Mariano. *Discurso pronunciado por el Señor general D..., director del colegio militar, en la repartición de premios a los alumnos de dicho colegio verificada en Chapultepec el 28 de noviembre procsimo (sic) pasado*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido, 1852.
- Pérez Toledo, Sonia. *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la ciudad de México, 1780-1853*. México: Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.
- Real Academia Española. *Mapa de diccionarios*. Instituto de Investigación Rafael Lapesa, 2013. <http://web.frl.es/ntllet>
- Reglamento del Colegio Nacional de la ciudad de Jalapa reformado con arreglo a lo prevenido en el artículo 205 del plan general de estudios vigente*. Jalapa: imprenta por Florencio Aburto, 1856.
- Ríos Zúñiga, Rosalina. «Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854». En *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II de la ilustración al liberalismo*, coordinado por María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente, 209-230. México: UNAM/IISUE, 2016.
- Ríos Zúñiga, Rosalina. *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México, siglos XIX y XX*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla Artigas, 2015.
- Ríos Zúñiga, Rosalina. «¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)». En *Historia y Universidad, homenaje a Lorenzo Mario Luna*, coordinado por Enrique González, 595-628. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Mora, 1996.
- Roldán Vera, Eugenia. «“Escuela pública”: orígenes de un concepto, ca. 1770-1838». *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, I, año I (2013-2014): 1-8.
- Roldán Vera, Eugenia. «Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX». *Bordón Revista de pedagogía* 62, no. 2 (2010): 67-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29181>.
- Romero Sotelo, María Eugenia y Luis Jáuregui. «México 1821-1867. Población y crecimiento económico». *Iberoamericana* 3, no. 12 (2003): 25-52. <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.3.2003.12.25-52>

- Staples, Anne. *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México, 2005.
- Tanck, Dorothy. «III. La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838». En *Historia de la educación en la Ciudad de México*, coordinado por Pilar Gonzalbo y Anne Staples, 117-174. México: El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012.
- Thompson, Edward P. *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Vázquez Mantecón, Carmen. *La palabra del poder. Vida pública de José María Tornel 1795-1853*. México: UNAM, 2008.
- Vovelle, Michel. «La Revolución Francesa ¿Matriz de la heroización moderna?». En *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, editado por Manuel Chust y Víctor Mínguez, 19-29. Valencia: Universitat de Valencia, 2003.

ENTREVISTA

IDENTIDADES SOCIALES Y MODOS DE EDUCACIÓN. ENTREVISTA A JULIA VARELA FERNÁNDEZ^α

*Social identities and modes of education.
Interview to Julia Varela Fernández*

Ana Iglesias Galdo^β

Resumen. Tras esbozar algunos apuntes autobiográficos que permiten rastrear los orígenes de su interés por la educación escolar, y también de su conciencia social sobre las injusticias enraizadas en nuestras instituciones sociales, la profesora Julia Varela hace un recorrido por los inicios de su formación como socióloga, en el contexto de mayo del 68 en París y en la Universidad de Vincennes, y explica las razones que la llevaron a decidirse por la sociología histórica, por la *genealogía*, como método de conocimiento.

A continuación, acogiéndose a la temática del presente monográfico, profundiza sobre la historia del sistema escolar y el peso que los modos de educación tienen no solo en la formación de las subjetividades individuales, sino también en las identidades sociales, haciendo un recorrido por tres de sus obras: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (1983), *Arqueología de la escuela* (1991) y *Nacimiento de la mujer burguesa* (1997, 2019). Explicita también brevemente la vinculación de estos estudios con otros libros suyos: *A Ulfe* (2004), *Mujeres con voz propia* (2011), *Memorias para hacer camino* (2016) y *Mercedes Valcarce Avelló. Maestra de maestros* (2018). La entrevista finaliza con una breve reflexión sobre las razones que sustentan hoy la importancia de la educación pública como palanca para favorecer cambios sociales democráticos. Una transformación del sistema educativo al servicio de una mayor

^α A sugerencia del profesor Narciso de Gabriel empecé a leer los trabajos de Julia Varela durante los cursos de doctorado, hace más de veinte años. Durante este tiempo ambos se fueron convirtiendo en referentes intelectuales imprescindibles. También fue Narciso quien propuso realizar esta entrevista, que Julia fue convirtiendo en un trabajo colectivo, en una interesante conversación, sosegada, de esas que a una le gustaría prolongar.

^β Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Campus de Elviña, 15071 A Coruña, España. ana.iglesias@udc.es

libertad y de una mayor igualdad, así como a favor del desarrollo cultural, contribuiría no solo al perfeccionamiento social, sino que convertiría además al sistema democrático de enseñanza en un sólido rompeolas capaz de ofrecer resistencia a la actual marejada del fundamentalismo neoliberal.

Palabras clave: Sociología de la educación; Genealogía; Relaciones de poder; Estratificación social; Modos de educación; Dispositivo de feminización; Socialización; Identidades sociales; Cambio social; Democracia; Neoliberalismo.

Abstract. *After outlining some autobiographical notes that allow us to trace the origins of her interest in school education, and also of her social awareness about the injustices rooted in our social institutions, Professor Julia Varela takes a tour to the beginnings of her training as a sociologist, in the context of May 68 in Paris and at the University of Vincennes, and explains the reasons that led her to decide on historical sociology, on genealogy, as a method of knowledge.*

Then, taking into account the theme of the present monograph, she deepens on the history of the school system and the weight that the modes of education have not only in the formation of individual subjectivities, but also in social identities, making a journey through three of her works: Modos de educación en la España de la Contrarreforma (1983), Arqueología de la escuela (1991) y Nacimiento de la mujer burguesa (1997, 2019). She also briefly explains the link between these studies and other of her books: A Ulfé (2004), Mujeres con voz propia (2011), Memorias para hacer camino (2016) y Mercedes Valcarce Avello. Maestra de maestros (2018). The interview ends with a brief reflection on the reasons that support the importance of public education today as a lever to favor democratic social changes. A transformation of the educational system at the service of greater freedom and greater equality, as well as in favor of cultural development, would contribute not only to social perfection, but also make the democratic education system a solid breakwater capable of offering resistance to the current swell of neoliberal fundamentalism.

Keywords: *Sociology of education; Genealogy; Power relationships; Social stratification; Modes of education; Feminization device; Socialization; Social identities; Social change; Democracy; Neoliberalism.*

Julia Varela es una socióloga de la educación que ha estudiado con rigor y autoridad, desde una perspectiva crítica, los orígenes y funciones de los modos de educación, así como el funcionamiento de «la maquinaria escolar». Son bien conocidos también sus trabajos de sociología del género.



Julia Varela en el homenaje a Robert Castel, Círculo de Bellas Artes, Madrid 2013.

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Sociología por la Universidad de París VIII-Vincennes, es catedrática de Sociología en el Departamento de Sociología VI de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid —en la actualidad profesora honorífica—. Sus investigaciones, regidas por la pasión por el conocimiento, por la libertad de pensamiento, y por un fuerte compromiso en la búsqueda de la verdad, evidencian una voluntad de contribuir a la democratización de las instituciones educativas.

Su nombre está ligado a dos importantes proyectos editoriales. Por una parte dirigió, con su compañero, el profesor Fernando Álvarez-Uría, la colección «Genealogía del poder» de la editorial La Piqueta desde sus inicios en 1979 —se inauguró con el libro de Michel Foucault *Microfísica del poder*—. En las solapas de esta primera obra, escriben que esta colección está

destinada a proporcionar materiales que puedan ser utilizados por todos los que habiendo renunciado a la vieja concepción globalizante de la política, luchan en espacios específicos contra poderes locales y capilares [...]. La genealogía es gris: es meticulosa y pacientemente documentalista [...]. Su finalidad es hostigar y subvertir el poder allí donde éste se ejerce.

La colección *Genealogía del poder* fue sin duda una de las principales plataformas que propiciaron la introducción de la obra de Michel Foucault en España, así como de Karl Polanyi, Norbert Elias, Robert Castel y otros, al servicio de nuevos análisis críticos. Este imprescindible trabajo «artesanal» de ediciones y traducciones, a contracorriente, que se plasmó en 38 libros, jugó y juega un papel fundamental en la adquisición de nuevos modos de indagación de la historia de los sistemas de pensamiento, contando con una gran acogida en movimientos sociales que buscan alternativas al orden instituido para avanzar con rapidez en el proceso de democratización. Por otra parte colaboró también muy activamente en el Consejo de redacción de la revista *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, que nació como una cooperativa de crítica cultural (1988-2008) y publicó 84 números monográficos.

Julia Varela recibió el Premio Vicente Risco de ciencias sociales por su obra *A Ulfe. Socioloxía dunha comunidade rural galega*, un libro sobre el mundo rural en el que no solo se pone de manifiesto la complejidad de las relaciones sociales en una pequeña aldea gallega, sino también los retos que plantean a nuestras sociedades la desaparición del campesinado y el abandono del mundo rural.

Más que abordar en este breve espacio su amplia, intensa e interesante producción científica, nos vamos a limitar a citar algunos de sus libros y a seleccionar algunas de sus publicaciones en revistas y obras colectivas que están especialmente relacionadas con las temáticas abordadas en esta entrevista. Entre las diversas revistas con las que ha colaborado podemos citar a la ya mencionada *Archipiélago*, *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, *Revista de Educación*, *Con-ciencia social*, *Educación y Sociedad*, *Papers: Revista de sociología*, *Claves de razón práctica*, *Sarmiento: Revista galego-portuguesa de Historia da Educación*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Tecnocultura*...

Julia Varela insiste en que el trabajo intelectual es un trabajo colectivo, e intercala en su discurso, como si de una conversación real se tratara, los referentes en que sustenta su particular manera de abordar una investigación. Insiste también mucho en que hay que volver a los clásicos.

Para empezar, agradecemos a Julia Varela esta entrevista, y aprovechamos para agradecerle también su trayectoria intelectual, pues tenemos la certeza de que contribuye a hacernos más libres.

¿Cómo recuerdas tu infancia y tu experiencia escolar?

Nací en un pueblecito del municipio de Chantada en la provincia de Lugo en donde había una casa-escuela y mi madre era la maestra. Se llamaba como yo, Julia, y se había casado con un hijo de un labrador de la zona que se llamaba José, mi padre. El pueblecito se llamaba Ulfe, parece que el nombre tiene origen germánico, «tierra de lobos». Estaba rodeado de sotos y montañas, pero ya bastantes de ellas habían sido roturadas para sembrar sobre todo centeno.



Julia Varela a la edad de 3 años, en Chantada.

En ese pueblo, y en casa de mi abuelo paterno que estaba cerca, pasé mi infancia. Me dicen que me movía por el pueblecito desde que podía andar con mucha soltura, entraba en casa de todos los vecinos, y a veces me quedaba a desayunar o a comer ya que me gustaba más la comida que hacían que la de mi casa. Me trataban muy bien y me querían mucho, de ahí que algunos recuerdan que era «el chiche del pueblo». Pero como era bastante trasto, si me veían hacer algo que no debía hacer me llamaban la atención. Era una socialización en comunidad. Y aunque no todo era maravilloso en la infancia, tengo un grato recuerdo de mis cortos años. Y sin duda esa inmersión en la cultura campesina, con su vida cotidiana, sus ceremoniales, y fiestas, ha contribuido en buena medida a hacer de mí lo que soy. De ahí que ya de mayor, y cuando la civilización rural estaba a punto de desaparecer, haya escrito un libro, *A Ulfe*, para darles las gracias, y quizás con la ingenua intención de que ese rico y civilizado mundo perdure.

¿Cómo era la escuela donde ejercía tu madre, cuántos niños y niñas había, qué materiales usabas, qué hacíais? ¿Era importante la disciplina, era un alumnado muy heterogéneo, era una enseñanza muy ideologizada, tenía mucho peso la religión?

La escuela en donde ejercía mi madre era lo que entonces se llamaba *escuela mixta*, a la que asistían niñas y niños de diferentes pueblecitos de la parroquia de distintas edades. Seríamos unos 60, y todos eran hijas e hijos de campesinos. Mi madre se había formado como maestra en la Escuela Normal de Lugo durante la Segunda República. Haciendo un juicio, a posteriori, pienso que era lo que se podía decir una buena maestra. Creo que sobre todo estaba interesada en que aprendiésemos bien a leer, escribir y hacer cuentas, lo básico, aunque también debíamos de tener alguna especie de enciclopedia, y había bastantes libros, en los que aprendíamos rudimentos de historia, geografía, ciencias... Había mapas colgados de las paredes... Y lo que para mí fue posteriormente más importante, no estaba muy preocupada por la disciplina. Recuerdo a los pequeños, que se sentaban cerca de su mesa, moviéndose por la clase, libremente hasta cierto punto. Y alguna vez a alguien de pie castigado ante el encerado, o sin poder ir al recreo. En la parroquia había un cura bastante culto, D. Teolindo, que posiblemente había sido enviado allí como castigo, así que nunca venía a la escuela. Era mi madre la que nos hacía aprender el catecismo de memoria y supongo que nos daría

algunas nociones de religión cuando íbamos a hacer la primera comunión, que supongo tampoco entendíamos.

En consonancia con esa especial relación que tenían los campesinos gallegos con la religión no recuerdo mucha presión en este sentido. Mi padre se confesaba una vez al año, por Pascua Florida, y los hombres que iban a misa solían quedarse atrás en la iglesia los domingos y a veces entraban tarde a la iglesia pues quedaban en el atrio charlando y fumando un pitillo. La misa, los funerales, etc. eran sobre todo actos sociales en los que los familiares y los vecinos de distintos pueblos charlaban de sus asuntos, se ponían de acuerdo para hacer trabajos, y se pasaban información sobre las cuestiones que les afectaban. Eso sí, se quejaban de que D. Teolindo sabía todo de la vida de sus parroquianos, supongo que sería sobre todo a través de la confesión de las mujeres, y los llamaba al orden si había peleas y conflictos entre unos y otros. D. Teolindo era muy liberal con los niños. Recuerdo que cuando me confesaba nunca me decía nada y me despachaba rápido diciendo que rezase tres Aves Marías.

¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Y estudiar?

Lo cierto es que yo siempre me recuerdo en la escuela. Supongo que casi desde que nací mi madre me llevaría con ella. Desde la casa no había que salir para ir al local donde estaba la escuela, pues había una puerta interior que comunicaba con ella. Así que se podía decir que la escuela era mi medio natural. Me gustaba leer en voz alta, los dictados, las redacciones, salir al encerado a escribir, o hacer cuentas. Mi madre, que dividía la clase en pequeños, medianos y mayores, que correspondían más o menos al nivel de instrucción que teníamos, solía utilizar un método bastante activo, y bastante colectivo. Por ejemplo, para el dictado de los medianos, cada día uno salía a escribir al encerado y el resto levantaba la mano si pensaba que había escrito algo mal. Quizás lo más peliagudo era empezar a escribir con una pluma, que había que mojar en un tintero. Recuerdo las reprimendas que nos daba porque cuando caía una gota en el cuadernillo no se nos ocurría mejor idea que intentar disimularla frotando con el dedo, así que en bastantes casos terminábamos haciendo un agujero en el papel. También recuerdo la preocupación de los mayores cuando tenían que escribir y dibujar en un cuaderno especial que se presentaba al inspector cuando venía a visitar la escuela.

Y lo nerviosos que nos poníamos todos con su visita, incluida mi madre. Menos mal que venía muy poco.

¿Cuáles fueron las primeras experiencias de injusticia que viviste en la escuela? ¿Tuvieron algo que ver con los efectos de la enseñanza escolar en la población rural de la que formabas parte?

No sé si yo utilizaría el término injusticia para referirme a lo que fui percibiendo al irme haciendo mayor siendo niña. Lo cierto es que me di cuenta de que al resto de mis compañeros y amigos no les interesaban ciertas cosas que a mí sí. Por ejemplo, a mí me gustaba mucho cuando mi madre nos mandaba leer un libro que se titulaba *El campo*, pero a ellos no. Un día se me ocurrió preguntarles por qué no les interesaba y me contestaron que no les interesaba porque estaba equivocado, ya que las faenas agrícolas que sus familiares realizaban, y a las que ellos muchas veces ayudaban, no se hacían como decía el libro. Caí en la cuenta de que efectivamente aquel campo del libro no era el campo gallego, sino el de Castilla. Tampoco les interesaba leer cuando mi madre nos ponía a leer alrededor de su mesa un libro que se llamaba *El mundo*, mundo aquí se refería a un enorme baúl de viaje, para recorrer el mundo. El libro estaba formado por relatos escritos con una escritura que imitaba la manual de creciente dificultad. Me di cuenta de que ellos pensaban que ya les era suficiente aprender a leer bien una letra caligráfica normal.

En la escuela había libros de autores clásicos, entre ellos *Los cuentos de Gulliver*, *Corazón* de Amicis, *Robinson Crusoe*, *El libro de la selva* de Kipling, los relatos de Julio Verne etc., que a mí me fascinaban, pero que solamente a alguna de mis compañeras les interesaban, y los leían. A los muchachos les gustaban mucho los trabajos manuales, y hacían carros y arados en madera preciosos. Yo no entendía bien por qué las niñas no podíamos hacerlos, pero mi madre decía que lo mejor era que no utilizásemos navajas. En fin, nos tocaba hacer algo de costura que encontraba que era mucho más aburrida. Fue bastante más tarde cuando yo misma ejercí de maestra cuando me di cuenta de la distancia enorme que había entre la enseñanza escolar y el modo de vida rural.

Supongo que para hacer el bachillerato tuviste que dejar la Ulfe.

Sí, me fui a Chantada al Colegio de las Mercedarias. Eso supuso un cambio importante no solo para mí sino también para mi familia. Mi

padre dejó de ser labrador para reconvertirse en relojero en Chantada, oficio que según dicen aprendió rápidamente, ya que era un verdadero «manitas». Y se convirtió en un conocido relojero. Mi madre tres años después pidió traslado y se vino también a una escuela que estaba muy cerquita de Chantada. Entre tanto yo estuve interna en el colegio tres años, y me costó bastante adaptarme, pese a que mi padre venía a verme con frecuencia y a que cuando hacía buen tiempo los fines de semana me permitían ir a A Ulfe con él. A Ulfe solo distaba seis kilómetros de Chantada pero entonces parecía una distancia respetable. Casi no había coches así que íbamos andando.

¿Y cómo era la enseñanza en las Mercedarias?

Por lo que recuerdo, la enseñanza, sobre todo la que impartían las monjas, no era muy buena y debíamos de memorizar todo, sin entender mucho. Pero pronto vinieron dos licenciados asturianos, un profesor de matemáticas y una profesora de Física y Química, que nos daban buenas clases. También tenían cuadros de honor de aplicación y buen comportamiento que cambiaban cada mes. Yo parece que estaba enchufada y aparecía con bastante frecuencia en ambos; mis amigas decían que el de buena conducta no lo merecía demasiado. Lo mejor eran las amigas, pues en esos años hacíamos algunas inocentes trastadas y nos lo pasábamos bien. Siendo ya adolescente, supongo que tendría unos 13 años, las monjas cuando se acercaba el verano no nos dejaban salir después de la cena, que era temprano. Así que saltábamos por la ventana y nos íbamos a dar una vuelta al centro de Chantada para encontrarnos con nuestras compañeras externas. Bajar por la ventana no era difícil, pero subir era un problema. Las otras compañeras eran delgadas, pero yo estaba gordita y era alta, así que la primera vez, yo ayudé a que las otras subieran y cuando quisieron subirme a mí no pudieron. Les dije que avisaran a sor María, que era la sacristana y buenísima persona para que me abriese la puerta. No sé qué disculpa inventamos, pero pienso que se daba cuenta de todo. A partir de ahí la primera que subía era yo. Las monjas eran buena gente y tenían bastante paciencia con nosotras. Nos examinábamos por libre en el Instituto Otero Pedrayo de Orense. También preparé Magisterio en las monjas y me examiné por libre en la Escuela Normal de Orense.

¿Cuándo decidiste que querías ser maestra y por qué?

Lo cierto es que no recuerdo haber tomado esa decisión. Como mi abuelo materno y mi madre eran maestros parecía que era algo normal que yo siguiese ese camino, pues era una profesión corta. Y aunque teníamos huerta, gallinas, conejos y mi padre podría traer otras cosas de casa de los abuelos, el sueldo de maestra era pequeño. Por entonces había además la posibilidad, si tu padre o tu madre eran maestros, de permutar la escuela que tú obtuvieses en propiedad por la de ellos, en este caso la de mi madre. Esta posibilidad no era nada desdeñable, dado que, para estar en una villa, o muy cerca de ella, se tenían que pasar muchos años ejerciendo en una escuela rural. Así que mis padres veían que yo a los 18 años podía estar ejerciendo prácticamente en Chantada.

Pero, no parece que siguieses ese camino...

Creo que el que más se disgustó con esa decisión de que quisiera seguir estudios universitarios, y esa sí ya fue una decisión mía, fue mi padre. Mi madre me apoyó inmediatamente. Antes hice las oposiciones a Magisterio y estuve ejerciendo dos años en una escuela rural que estaba a cuatro kilómetros de Palas de Rey. Me lo pasaba muy bien con las niñas y niños, y la experiencia de mi madre me ayudó mucho y también contar con la ayuda de uno de los niños mayores, Antonio Orozco, que me permitió poner en práctica algo parecido a la enseñanza mutua. Antonio era muy inteligente y aplicado, y le encantaba estudiar, así que me ayudaba con los de grado medio. Hablé con sus padres, y aunque su padre se resistía porque era el primogénito y quería que se quedase en la casa, de nuevo con el apoyo de la madre, me permitieron prepararlo para primero e ingreso de bachillerato. Luego se licenció en Químicas y aprobó las oposiciones a catedrático de instituto. Pero lo cierto es que me sentía un tanto sola, pese a que tenía amenas charlas con el abuelo de la casa en la que me hospedaba cuando salía por la tarde e iba a encontrarme con él adonde estaba cuidando las vacas. Charlábamos de muchas cosas, de los problemas del campo, de su nieto que iba a hacer la mili, y al que yo daba clase antes de cenar, e incluso sobre algunos de los llamados huidos de la guerra. Todavía quedaba alguno en la zona, y cuando hacía frío se quedaba en la entrada de la escuela. Parece que le había dicho que no se atreviese a molestarme. Consideraba que a mí con 17 años podría darme un gran susto. Y seguramente fuera así. No tuve

problemas con la disciplina, algo que preocupaba mucho a mis compañeros. Y por lo que me contaban los niños y niñas, los maestros y maestras seguían recurriendo a los castigos físicos. A mí me gustaba estudiar, así que decidí ir a la Universidad de Santiago y seguir estudios.

¿Qué cambios supuso para ti la Universidad? ¿Se cumplieron las expectativas que tenías respecto a ella?

Sin duda las expectativas que tenía de la universidad se cumplieron. Estudié mucho en Santiago, y me lo pasé también muy bien. Me gustaron las clases y me encantó la ciudad. Tuve profesores como Río Barja, Moreno Báez, Manteiga, Moralejo, Otero Túniz, Alonso del Real, Eiras Roel, todos ellos buenos profesionales, y muchos con un amplio reconocimiento en el mundo académico. A principios de los sesenta el ambiente en Santiago era muy estimulante. Por ponerte algunos ejemplos, asistíamos al cine club, íbamos a los seminarios de filosofía que hacía Manteiga que eran clandestinos; Moreno Báez los sábados por la mañana nos hacía audiciones de música clásica. Y luego estaban las charlas con los amigos y amigas, y los paseos por esa única ciudad, y por los parques que la rodean. En fin, muchas experiencias nuevas y muy satisfactorias.

Después de hacer los dos cursos de Comunes en Santiago te fuiste a Madrid a hacer Pedagogía.

Sí, para hacer la especialidad de Pedagogía había que ir a Madrid. Así que mi madre me buscó un Colegio Mayor, pues creo recordar que fue el primer curso que era necesario tener residencia en Madrid para poder matricularse, lo que hizo que perdiera varios compañeros que iban a venir a hacer la especialidad a Madrid, que tuvieron que ir a Valencia o a otras ciudades a hacer otras especialidades. A mi llegada, en 1965, eché mucho en falta la vida que llevaba en Santiago.

El profesorado de la especialidad de Pedagogía era, en términos generales, mucho peor que el de Santiago. Del primer curso solo recuerdo a Yela que nos habló de las virtudes del universitario, una visión que luego vi que era totalmente romántica, pero que en aquel momento nos dio algo de ánimo. Para qué hablar de Romero, que parece había logrado la cátedra como alférez provisional y que, según decían, había compuesto la letra de *Prietas las filas*. En fin, curiosamente los menos malos eran una teresiana, Ángeles Galino, que nos dio un cuatrimestre historia

de la educación, luego mandó a un ayudante, y Víctor García Hoz, que era del Opus y nos daba educación personalizada. Pero tuve la suerte de que se incorporó, en segundo de especialidad, Mercedes Valcarce, de la cátedra de Pinillos, que había estado estudiando con Piaget en Suiza, y nos daba Psicología del niño. Fue como una bocanada de aire fresco, pues además de las clases nos hacía leer libros interesantes no solo de Piaget, también de Erich Fromm, Margaret Mead, René Spitz, etc. Pude hacer la Tesina con ella y fue quien me animó a irme al extranjero cuando terminé. Así que en vistas de que tenía claro que la Pedagogía no me interesaba, y que no quería ser inspectora de enseñanza, algo que para una maestra como mi madre suponía el éxito total, pedí una beca de la UNESCO y me fui a París, al principio a hacer psico-socio-pedagogía —¡hay que ver lo modernos que eran entonces en el INCIE!— y luego sociología.



Julia Varela en Madrid, a finales de los 60.

¿Cómo era el ambiente que encontraste en Madrid a mediados de los sesenta?

Esos años fueron unos años muy movidos, tanto desde el punto de vista político como cultural. Llegué justo el curso que expulsaron de la Universidad de Madrid a algunos profesores, entre ellos a Aranguren, Tierno y García Calvo... Durante el curso siguiente hubo movilizaciones estudiantiles y tuvo lugar la creación del Sindicato Democrático de Estudiantes

Universitarios de Madrid (SDEUM). Corrimos delante de los grises pidiendo la democratización del país y de la universidad. Los aires de mayo del 68 también estaban llegando. La cafetería era un verdadero hervidero de informaciones tanto culturales como políticas. Conviene no olvidar que en el 69 la dictadura decretó el estado de excepción.

Empecé a hacer amigas y amigos. Entonces en la Facultad de Filosofía y Letras había un ambiente muy cosmopolita y bullicioso, estudiantes de todas partes de España, e inicié mi formación política, aunque debo decir un tanto tibiamente, leyendo libros clandestinos que me pasaban, quizás en parte porque empecé por *Materialismo y empiriocriticismo* de Lenin que me resultó difícil de digerir. Algunos leíamos con fruición un libro de Benjamin Farrington *La rebelión de Epicuro*, y *El miedo a la libertad* de Erich Fromm. En relación con ese clima que entonces se vivía dentro y fuera de las aulas, hay que señalar que en el Colegio Mayor Landirás, en el que estaba, había un cine club famoso que dirigía, entre otros, Josefina Molina que estaba también en el Colegio. Y que cuando vino Raimon a cantar a la Facultad de Económicas, en mayo del 68, cantó también en el Landirás. En su cafetería cantábamos también por entonces con frecuencia canciones de Chicho Sánchez Ferlosio: *Gallo rojo, gallo negro*, *Ay Carmela*, y otras. No solo el Landirás era un Colegio en el que se realizaban muchas actividades culturales, también en el San Juan Evangelista que estaba al lado y en otros cercanos. No milité en ningún partido político, aunque tenía amigas y amigos que sí lo hacían. Y, por supuesto, no es este el momento de hablar de lo que supuso para mí el descubrimiento de la ciudad de Madrid.

¿Por qué te fuiste a París y qué cambios notaste respecto a Madrid?

En 1970 se había fundado el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), para poner en marcha la Ley de educación del 70, conocida como la Ley Villar Palasí. En esa puesta en marcha intervino también la UNESCO, el Banco Mundial, y alguna institución más que ahora no recuerdo. El caso es que vinieron al CENIDE, que tenía su sede en Madrid en la Ciudad Universitaria, especialistas franceses en educación, entre ellos Jacques Bousquet que fue director del CENIDE en sus primeros años, y Michel Lobrot. Yo entré en contacto con ellos, y en parte gracias al francés, que estaba aprendiendo, conseguí una beca de la UNESCO que, como ya dije, me permitió ir a

París y cambió mi vida, pues allí seguí varios años estudiando y formándome al principio en educación, y psicología, y luego en sociología, y allí presenté mi Tesis en sociología de la educación.

¿Fuiste directamente a la Universidad de Vincennes?

Con la beca de la UNESCO fui a los cursos sobre pedagogía institucional que impartían Michel Lobrot, y Jacques Ardoino en Vincennes. A René Lourau lo conocí más tarde. Hice también dinámica de grupo. Y la tutora de la Unesco me puso en contacto con un grupo de psicodrama, al que asistí durante ese curso. En fin, todo resultaba nuevo para mí. Pero tampoco tenía muy claro que quisiese seguir en el Departamento de Educación de Vincennes, aunque me propuse seguir en París. Así que pedí una beca del Gobierno francés que me concedieron para el curso siguiente, y decidí seguir haciendo educación y psicología —había hecho los cursos de la Escuela de psicología que estaba en la calle San Bernardo en Madrid, pues entonces todavía no había licenciatura de psicología— y me matriculé en la Sorbona.

En enero empecé mi relación con Fernando Álvarez-Uría que además de hacer estudios de psicología en la Sorbona estaba estudiando sociología en Vincennes. Me animó a que fuese a la Universidad de Vincennes a hacer estudios de sociología. Lo cierto es que el profesorado de la Sorbona, salvo alguna excepción, tampoco era mejor que el de Madrid, así que no lo dudé. Vincennes era una Universidad creada justo después de mayo del 68 con un nuevo sistema de enseñanza, y a la que también podían acceder, tras un examen de conocimientos generales, personas que no habían hecho el bachillerato.

El Departamento de Sociología contaba con un grupo de profesores excepcional... Había un currículum abierto, elección de profesores, materias y horarios. Y se podía hacer un determinado número de créditos en otras licenciaturas. No había notas, solo *apto* o *no apto*; ni exámenes. Las calificaciones eran el resultado de trabajos realizados en grupo o individualmente, y presentados en clase. Con ese motivo hicimos amigos franceses, españoles, brasileños y de otros países.

Los que nos matriculábamos en Sociología podíamos hacer un determinado número de créditos en Económicas, en Filosofía, en Pedagogía, en otras licenciaturas.

¿Recuerdas quiénes eran los profesores que te dieron clase?

En el Departamento de Sociología había tendencias muy distintas, y algunos de los profesores que nos dieron clase ya eran conocidos, entre ellos Nikos Poutlanzas, Michael Löwy, Robert Castel, Jean-Claude Passeron... Y otros menos conocidos como Michel Meyer, Bernard Conein, los Duroux..., que eran también muy buenos profesores.

Siempre decimos que allí nos enseñaron a leer. Michel Meyer, que impartía una asignatura titulada *Introducción al análisis del discurso*, fue especialmente importante en este sentido. Te mostraba en la práctica, cuando exponías, cómo debías distanciarte de lo que leías y poder entender lo que realmente se explicaba en el libro. Nos estimulaba a conocer la lógica interna de desarrollo del libro, no a hacer resúmenes por capítulos, en fin, a saber de qué iba el libro en profundidad, qué procesos y qué dimensiones ponía el autor en conexión, por qué y para qué lo escribía, qué limitaciones tenía, en qué corriente de pensamiento se situaba.

¿Cómo influyó en tu formación que hubiera profesores de tendencias teóricas y metodológicas distintas?

Pienso que fue muy importante, pues, aunque los cursos que elegimos los impartían profesores que eran de izquierdas, tuvimos la suerte de que unos nos explicaran el marxismo, otros el funcionalismo, otros el positivismo, y así pudimos trazar un mapa del campo intelectual bastante claro. Conocimos sus antagonismos, los diferentes sistemas conceptuales que habían elaborado distintos autores, sus modelos de análisis. Nos ayudaron a comprender que el campo intelectual era el resultado de enfrentamientos y conflictos, que no estaba exento de relaciones de poder.

Creo recordar que además era una universidad en la que se desarrollaban muchas actividades.

Sí, además de tener una biblioteca muy bien dotada, siempre había múltiples actividades, desde conferencias a cine, pasando por conciertos, a las que venía gente famosa muchas veces. Estaban además los mítines que hacían los estudiantes de los distintos partidos de izquierda, algunos para reivindicar cambios de planes, más autonomía para los estudiantes, aunque tenían mucha, etc. Todos los días se vendía *Charlie*

Hebdo, Liberation, Le Monde... En fin, se podría seguir hablando largo rato de esta universidad ubicada en el bosque de Vincennes, que creo es el mayor espacio verde de París, con lago, zoo, y con su famoso Château.

¿La formación que recibiste en Vincennes te ayudó a elegir la genealogía como método de conocimiento y garantía para realizar una investigación crítica?

Sin duda, pues muchos de los profesores que tuvimos hacían sociología histórica. No solo Robert Castel, quien luego dirigió el DEA y la Tesis de Fernando, sino también Bernard Conein que nos hizo trabajar en la Biblioteca Histórica de París. Y otros profesores que no hacían sociología histórica, como Paul de Gaudemar, Poulantzas o Lowy nos hicieron leer a los clásicos, Marx, Weber, Durkheim, que se servían de la historia en sus investigaciones.

Los libros que estábamos leyendo —de Durkheim también *La división social del trabajo*, de Marx, *El 18 Brumario*, de Castel *El orden psiquiátrico*—, nos parecían libros muy interesantes. Y además hay que tener en cuenta que nuestros directores de Tesis estaban trabajando en esa dirección.

Por otra parte, tanto tú como Fernando conocisteis a Michel Foucault, lo que también influyó en vuestros trabajos.

Sí, yo había comprado *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault, cuando hacía la tesis de Pedagogía sobre los vocabularios, más concretamente sobre los vocabularios de orientación científica, pues pensaba por el título que tendría algo que ver con lo que estaba haciendo. Y sin duda tenía algo que ver y cambió la orientación de mi trabajo que era muy positivista, pero yo quedé fascinada por ese libro, y luego seguí leyendo cosas suyas. Se publicó, en 1975, su libro *Vigilar y Castigar*, que me interesó especialmente pues estaba empezando a hacer la Tesis de sociología de la educación...

Fernando y yo fuimos a su Seminario del Colegio de Francia varios cursos, e incluso llegamos a conocerlo personalmente a través de Robert Castel. De hecho, el primer libro que publicamos en la Colección *Genealogía del poder* de Ediciones La Piqueta, cuya propietaria era María Fuentetaja, fue la *Microfísica del poder* con textos suyos.



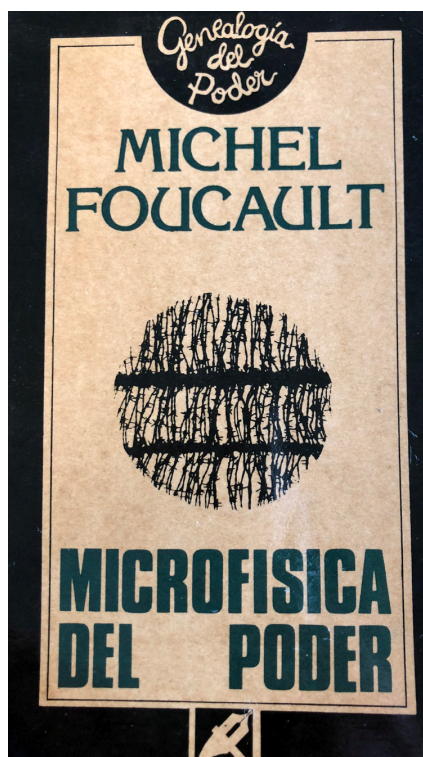
Junto a Fernando Álvarez-Uría en el Paraninfo de la UCM, 2018.

Quizás convenga que volvamos de nuevo a Vincennes y a los clásicos de la sociología, pues tú sueles decir que es necesario leer a los clásicos.

Sí, porque los clásicos de las ciencias sociales resultan fascinantes, pues eran gente que tenían conocimientos muy amplios, habían hecho varias especialidades, y sin duda son mucho más interesantes que nosotros. E incluso me atrevería a decir que más actuales en muchos sentidos.

Paul de Gaudemar fue mi director del DEA y luego de la Tesis que fue publicada en La Piqueta con el título de *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*. Era un durkheimiano que conocía muy bien a los clásicos y tenía una visión no evolucionista de Durkheim. Cuando volvimos a Madrid publicamos en la Colección Genealogía del Poder *L'évolution pédagogique en France* de Durkheim, con el título, *Historia de*

la educación y las doctrinas pedagógicas. Pierre Bourdieu consideraba este libro un modelo de sociología histórica. De Gaudemar nos hizo leer ese libro y comentarlo en detalle. Me hizo apreciar especialmente los trabajos de Durkheim. Seguíamos también los seminarios de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en L'École Pratique d'Hautes Études, en donde conocimos a Claude Grignon y Jean-Claude Chamboredon. Bourdieu apreciaba mucho la sociología histórica, aunque él no hizo trabajos en esa dirección. Como sabes publicaron en la Colección Le Sens Commun, que dirigía Bourdieu, en Ediciones Minuit, libros importantes de educación como *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, y *La reproducción*. Esta última obra acababa de ser publicada en 1970.



Cubierta del libro *Microfísica del poder*.

Todas esas fuentes fueron muy importantes para nosotros, y nos hicieron plantearnos qué metodología debíamos elegir para realizar nuestros propios trabajos, empezando por la Tesis.

¿Qué virtualidades encontrasteis en la sociología histórica, una metodología que exige un arduo trabajo de archivo, para decantaros por ella?

En primer lugar, el papel que confería a la historia. Nos hicieron comprender que no hay que confundir el presente con lo contemporáneo. En el presente están ocurriendo toda una serie de procesos anteriores que han ido transformándose. Si no somos conscientes de esto no podemos entender bien lo que está pasando en la actualidad. Vivimos en una especie de presentismo que no nos ayuda a explicar las cosas que acontecen.

En segundo lugar, permitía romper con el auge que empezaba a tener entonces la visión de la sociedad formada por individuos, a través del peso que iba adquiriendo en Europa la sociología norteamericana, liderada sobre todo por Talcott Parsons. Para todos los profesores que habíamos elegido, la sociedad estaba formada por clases sociales, por distintos grupos sociales, que tenían intereses distintos, una sociedad en la que existían relaciones de poder, relaciones de fuerza.

Y, por último, algo que está ligado con todo lo anterior, que es la importancia de lo social. En los trabajos de estos autores a los que me estoy refiriendo, y de otros que conocí un poco más tarde como Norbert Elias y su libro *El proceso de la civilización*, gracias a De Gaudemar, o *Puericultura y moral de clase* de Luc Boltanski, gracias al grupo de Bourdieu y Passeron, se tiene muy en cuenta que somos seres sociales, que no somos seres individuales aislados.

Me interesaron los trabajos de Norbert Elias, y concretamente *El proceso de la civilización*. En este libro estudia la sociogénesis de las llamadas funciones naturales; es decir, a través de qué normas, de qué reglas, que varían según las épocas históricas y las clases sociales, y que están atravesadas por relaciones de poder, nos relacionamos y conformamos individualmente. Es un libro muy interesante para los que nos ocupamos de la educación, pues esas reglas no son otras sino aquellas que denominamos reglas de urbanidad o de buena educación, y deja claro hasta qué punto dependemos unos seres humanos de otros en nuestras formas de ver, de pensar y de sentir.

Todos esos autores a los que te refieres, y por supuesto Norbert Elias, ofrecen una perspectiva muy distinta de las que dominaban entonces en sociología de la educación en España.

Sí, entonces las perspectivas dominantes eran un cierto marxismo y el funcionalismo, representados sobre todo el primero por Althusser y la escuela como un aparato ideológico de Estado, y el segundo por Parsons que entendía la escuela predominantemente como un sistema de adaptación y de jerarquización de los individuos al orden social. Norbert Elias, en algún sitio ha dicho que tanto Althusser como Parsons proyectaban su postura política excesivamente en el campo intelectual, en los trabajos que realizaban, y que por lo tanto esos trabajos eran demasiado ideológicos.

¿Cómo fue el retorno a España? Por lo que conozco de tus trabajos y entrevistas te interesaba especialmente favorecer la democratización de las instituciones, y más concretamente la escuela y la universidad.

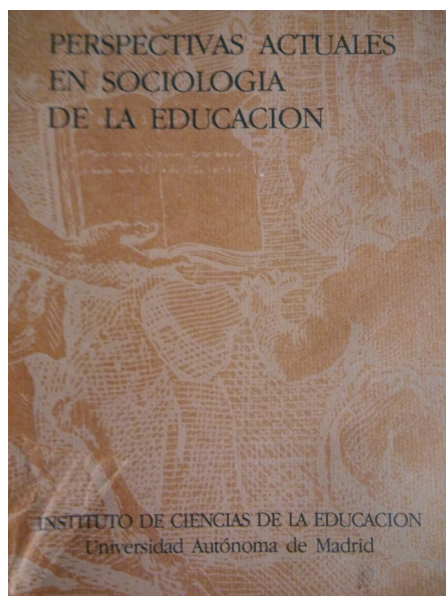
Volvimos definitivamente a Madrid, a finales de los 70, justo en los años de la Transición, y nos encontramos con una gran efervescencia política y social. Mucha gente quería cambiar las cosas, romper con el franquismo. Nuestra formación nos hacía especialmente sensibles al cambio social, al cambio en las instituciones. De ahí que nuestro trabajo, tanto el de Fernando, como el mío, estuviese vinculado a determinadas demandas sociales que entonces eran fuertes.

En mi caso no solo estaban los movimientos de renovación pedagógica, sino que además los distintos grupos políticos, y los sindicatos de profesores, estaban discutiendo programas educativos alternativos. Había esa idea de que la educación iba a ser muy importante en la transformación del país, que era necesaria una educación formal distinta, en tanto que uno de los pilares fundamentales de la democracia.

El problema era que no toda la gente de izquierdas y progresista se ponía de acuerdo en cómo promover ese cambio. Por poner un ejemplo. A finales de los 70 hubo una contra-conferencia de la OTAN, en la que nos reunimos gente distinta, sobre todo representantes de partidos de izquierdas: del Bloque, de Herri Batasuna, Liga Comunista Revolucionaria, Movimiento Comunista, Consejistas, Partido Radical, etc. A nosotros creo que nos invitaron porque pensaron que podríamos mediar para

que viniese Foucault. Lo cierto es que lo intentamos a través de Robert Castel que era amigo suyo, pero no vino. En las reuniones defendimos la necesidad de promover el cambio institucional, la importancia de democratizar la escuela, las cárceles, los manicomios..., pues pensábamos que no se podía cambiar la sociedad únicamente a través de la toma del palacio de invierno, que era preciso empezar por la base, cambiar hábitos, costumbres.... en fin, luchar contra el estalinismo y contra el neoliberalismo individualista.

Lo cierto es que para la mayoría de los partidos políticos presentes la lucha política y la economía eran lo más importante, y lo social, las relaciones sociales, lo secundario. Tenían una concepción del funcionamiento social bastante rígida y en ocasiones estalinista.



Cubierta del libro *Perspectivas actuales de sociología de la educación*.

Creo recordar que a principios de los años 80 coordinaste el Primer Congreso Internacional de Sociología de la Educación en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, y poco después publicaste Modos de educación en la España de la Contrarreforma.

Sí, celebramos en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid el Primer Congreso Internacional de Sociología de la Educación los días 9,

10 y 11 de marzo de 1981, que contó con una gran afluencia de profesionales de la enseñanza y con un importante colectivo de congresistas. Las ponencias se recogieron en un libro *Perspectivas actuales de sociología de la educación*, publicado por el ICE en 1983. Y precisamente ese mismo año se publicó también *Modos de educación*. Como ya señalé, para bastantes profesionales de la enseñanza, sobre todo diría profesores de enseñanza media, existía la convicción de que el sistema educativo de la dictadura era incompatible con la democracia. En las manifestaciones a favor de la reforma era frecuente escuchar: «El hijo del obrero, a la Universidad».

¿Tu trabajo empezó a ser conocido por profesionales de la enseñanza?

Me parece que fue un decreto de 1984 el que reguló la creación y funcionamiento de los CEPs. Pero ya en los setenta me habían invitado a bastantes de las actividades que hacían los movimientos de renovación pedagógica, y luego también los controvertidos CEPs. Si no recuerdo mal les hablaba sobre todo de los trabajos relacionados con la educación escritos por Bourdieu y Passeron, Foucault, Bernstein... Y no de mis trabajos.

A lo que tendría que añadir que a los profesionales que asistían a esos cursos y seminarios les interesaban más las experiencias ligadas a «la escuela nueva», los libros y las alternativas educativas promovidas por Freinet, Freire, Rosa Sensat, Neill, Illich y muchos otros que rompían con la enseñanza tradicional. Ya empezaba a ponerse de moda esa corriente que sigue pujante en la actualidad del juego, la creatividad... Corriente que tanto Basil Bernstein, como Claude Grignon han cuestionado en parte en lo que se refiere a sus efectos sobre las niñas y niños de las clases populares.

Si pasamos ahora a los primeros libros que publicaste, Modos de Educación en la España de la Contrarreforma, Arqueología de la Escuela y Nacimiento de la mujer burguesa, los tres son de sociología histórica. Empezando por el primero ¿qué aportaciones crees que encierra?

En primer lugar, conviene aclarar que el trabajo intelectual es siempre un trabajo colectivo. Y si en *Modos de educación* me planteé hacer un trabajo histórico-comparativo entre el tipo de educación que recibían los hijos de los distintos grupos sociales del siglo XVI y XVII es porque

había leído a los clásicos. En este sentido, me ayudó mucho el libro de Durkheim *La evolución pedagógica en Francia*, especialmente cuando se refiere a la enseñanza de los jesuitas.

De ahí que me centrara en investigar, a través de un trabajo de archivo, cómo era la educación de la nobleza, del mediano estado y de los pobres. Otro referente para mi trabajo fue también Marx. El concepto *modos de educación* hace referencia a *modos de producción*, si bien a mí me interesaban especialmente los cambios que afectaban a la esfera social.

Me gustaría preguntarte, aunque no sé si es fácil la respuesta, cómo procedes cuando investigas.

El punto de partida es un problema social, responder a una demanda social. Tienes que adoptar una posición específica respecto a lo que piensas del funcionamiento del mundo social, pues eso ya va a marcar todo lo que hagas a continuación, pero luego también es importante los conceptos que vas a utilizar, algunos ya vienen dados por las fuentes que has seleccionado, clase social, relaciones de poder, etc. Lo ideal es que llegues a elaborar tus propios conceptos, pero eso es bien difícil. Una vez que ya has recogido bastante material de los archivos en torno al objeto que quieres investigar, tienes que ver cómo lo organizas. Al menos yo no puedo trabajar si no tengo a partir de un cierto momento un esquema de desarrollo del trabajo. Por ejemplo, para hacer la comparación entre la educación que recibían los tres grupos sociales elegidos, me parecieron relevantes tres aspectos a los que se referían los materiales que tenía: el cuidado del alma, el cultivo del ingenio y la destreza del cuerpo. En esa selección también jugaban un cierto papel las fuentes, por ejemplo la importancia que daba Foucault al cuerpo en *Vigilar y castigar* me hizo especialmente sensible a esa dimensión. También es importante establecer una cierta periodización a partir de los cambios y rupturas que se produzcan.

¿A qué resultados llegaste? Creo que fue en ese libro donde percibiste que la educación es un dispositivo muy importante tanto en lo que se refiere a las formas de subjetivación individuales, como a las identidades sociales.

Efectivamente, lo primero que me llamó la atención fue que los tipos de educación, que promulgaban los distintos tratadistas y textos de esa

época, desde finales de la Edad Media, eran enormemente diferentes. De ahí que algunos historiadores se refieran posteriormente a una sociedad formada por estamentos.

No es cuestión de resumir aquí el libro. En todo caso se mostraba claramente que la educación que debía de recibir el grupo dominante en esa época, la nobleza, sobre todo la nobleza cortesana, abarcaba lenguas clásicas, de ahí que tuviese un profesor de lenguas —también de latín que era entonces la lengua universal—, pero los nobles también tenían maestros de buenas maneras, de armas, de baile. Los maestros tenían que enseñar deleitando, y mantener un esmerado cuidado del alma, del cultivo del ingenio y de la destreza del cuerpo destinados a conferir a esos nobles cortesanos, y especialmente al príncipe, cualidades sobresalientes y brillantes. Norbert Elias en *La sociedad cortesana* muestra como los ceremoniales y etiqueta de la Corte, en este caso la francesa de Luis XIV, estaban destinados a dotarlos de un especial brillo y esplendor, lo que por otra parte implicaba que adquiriesen un fuerte autocontrol para distinguirse en sus formas de hablar, de vestirse, de moverse, en fin, de relacionarse, tanto del estado medio, como sobre todo de las clases populares.

En el libro concedes una especial atención a los colegios de jesuitas y a su enseñanza en la formación del estado medio, de la futura burguesía.

Los jesuitas son los artífices de un nuevo modo de educación a través de sus colegios que constituyen los antecedentes de las instituciones escolares que nosotros conocimos, y que incluso continúan teniendo un cierto peso en la actualidad. Los jesuitas pusieron en marcha un nuevo modo de educación destinado a formar una nueva nobleza, la nueva nobleza de las letras y de las virtudes católicas.

La pedagogía jesuítica fue muy innovadora porque puso en marcha un sistema escolar uniforme en todos sus colegios. *La Ratio Studiorum* contiene el régimen que tenían que seguir los estudios en sus colegios, la formación específica de los profesores, qué debían enseñar, cómo debían hacerlo, qué castigos físicos debían aplicar y quién tenía que hacerlo, etc.

Organizaban la clase en decurias, grupos de diez, según el nivel del conocimiento del latín, siempre en competición unas con otras. Cultivan

el ingenio de sus colegiales a través de la enseñanza del latín, la lengua universal de la época, para lo que utilizaban variados ejercicios. No se olvidaban del cuidado del alma, la doctrina cristiana, la confesión, los ejercicios espirituales. Y no se olvidaban tampoco del cultivo del cuerpo, pues no solo su sistema de educación suponía un control fuerte del cuerpo, silencio, reposo, etc., sino que se sirvieron también de exámenes frecuentes, y algunos de ellos, los más importantes, con presencia de público, en donde se producían verdaderas luchas dialécticas entre unos y otros. Esa lid permanente implicaba premios, cuadros de honor, etc. Utilizaron algunas obras de teatro para conformar moral y cristianamente a sus colegiales. Todo este fuerte ceremonial estaba destinado a dotarlos de una *hexis* corporal específica. Creo que fue Durkheim quien dijo muy acertadamente que los colegiales dejaron de ser estudiantes, ya que perdieron todos sus derechos.

Me parece que no se deben olvidar los importantes cambios que se estaban produciendo desde finales de la Edad Media en las relaciones laborales, en el mundo del trabajo, y en la configuración social, las clases sociales, pero me interesa subrayar sobre todo que la enseñanza de los jesuitas jugó un importante papel socio-político al contribuir a conferir una identidad social específica a ese estado medio en ascenso que luego se llamó burguesía, que pudo acceder al poder político a finales del siglo XVIII, y convertirse en clase dominante, en la clase hegemónica.

Supongo que el programa educativo de los pobres será, valga la redundancia, mucho más pobre.

Una parte de los niños pobres fueron recogidos en albergues, seminarios, casas de doctrina, especialmente a partir de la Contrarreforma, aunque estas instituciones empezaron a funcionar antes. Vives escribió el influyente *Tratado del socorro de los pobres*. Es curioso que, con la Contrarreforma, se empobrecen los programas destinados a la enseñanza de los niños pobres. Hasta entonces, incluso algunos podían estudiar gramática latina, pero posteriormente algunas pragmáticas de Carlos III y Felipe IV les prohibieron este aprendizaje. Se los condena a una inferioridad lógica, ya que la gramática entonces no era lo que nosotros conocemos con ese nombre, sino un aprendizaje en profundidad para manejar bien el latín. Sus aprendizajes los destinan a los oficios. Se

establece así una clara diferencia entre trabajo intelectual y trabajo manual. Y, por supuesto, tenían que aprender la doctrina cristiana, el catecismo de memoria, ir a la iglesia, ser buenos cristianos. Los accidentes de trabajo eran muy frecuentes, así que no solo por lo que se refiere al ingenio y al cuidado del alma, sino también a su aspecto físico y a su relación con el cuerpo, el vulgo se distancia cada vez más de las otras clases sociales.

Esos modos de educación aparecen legitimados en los textos de época, algunos de importantes humanistas.

Sí, entre ellos por Erasmo y por Vives, que se sirven de Platón. Platón, en la *República*, defiende que tiene que gobernar el que más sabe y obedecer el que es ignorante. Los modos de educación contribuyeron a formar naturalezas de oro, plata y hierro, a las que se refieren explícitamente los humanistas, a las que confieren propiedades distintas, en consonancia con programas de educación específicos. La educación fue uno de los instrumentos importantes para instituir un sistema social de jerarquización y de dominio.

Hay textos muy expresivos, recogidos en el libro, entre ellos uno de un jesuita, el P. Astete, cuyo catecismo estudié yo de pequeña, titulado *El estudiante perfecto*, que muestran quizás mejor que lo que he estado diciendo de qué cualidades tenían que dotarse los futuros componentes de la burguesía, cuál debía de ser su comportamiento, y, por supuesto, cómo no debían de tener tratos con el vulgo:

El estudiante perfecto debe de ser modesto, bien hablado, manso, cortés, devoto, callado, obediente, caritativo, estudioso, aprovechado, honesto y adornado de todas las virtudes; verdadero ángel, en oposición al estudiante inmodesto, deshonesto, liviano, hablador, jugador, vagabundo, desaprovechado, revoltoso, indevoto, mofador y de malas costumbres. El vestido, la forma de hablar, los movimientos del cuerpo, son voces que reflejan el interior del alma. El que va compuesto y honestamente vestido, va publicando sin hablar palabra que es santo, bueno, ejemplar, recogido y estudioso. El que va inmodesto, jugando de manos y guiñando ojos, contorneando el cuerpo, el cabello despeinado, los aladares largos, el vestido rozagante, los zapatos picados, las medias de color, y el

ceñido profano va pregonando con el traje y movimientos que es liviano, inquieto, descuidado, de pocas letras y malas costumbres. El lenguaje ha de ser natural y no afectado, ni estudiado ni pulido, ni tosco o bronco o con impropiedades. El tono de voz natural y moderado, ni muy alto ni muy bajo, sin torcer la boca ni jugar de manos, el cuerpo ha de estar quieto y solo la lengua ha de hacer sus oficios sin contradicciones ni porfías. Los sentidos, ventanas del alma, han de estar siempre guardados, no irá a espectáculos públicos, comedias, bailes ni danzas, ni se detendrá en observar otras imágenes cualesquiera que la parte de su trabajo le inciten a la lujuria. No jugará juegos de manos, juegos de villanos, ni hará apuestas. No se perfumará ni acicalará, y por supuesto evitará cualquier contacto con el contaminante y grosero vulgo. No jugará a los naipes, ni menos irá a casa de garitos, ni a casas públicas. En ningún caso debe entrar a beber en tabernas, bodegones, mesones o hosterías, que son oficios de gente ruin, ajena al honor de su profesión.¹

Si pasamos a Arqueología de la escuela, ¿qué te gustaría destacar de ese libro? Si te parece podríamos centrarnos en el capítulo primero, la maquinaria escolar, que es fundamental para todo el desarrollo ulterior.

Me parece muy bien, y creo que incluso me voy a referir especialmente a una de las piezas de esa maquinaria, *la infancia*, pues se adecuaba bien a lo que quiero explicar ya que en *Arqueología de la escuela* continué investigando cómo se formaba y transformaba ese estado medio. Y fue a través del análisis de la infancia cómo se fueron perfilando las otras piezas del sistema escolar.

Quizá antes de entrar en el tema convenga decir que todos esos autores, a través sobre todo de *Las formas elementales de la vida religiosa*, y de *Las palabras y las cosas* y, más tarde, de varios libros de Norbert Elias, me llevaron a descubrir que existen toda una serie de conceptos fundamentales, de categorías de conocimiento, que orientan nuestra forma de conocer y de vivir. Las categorías de espacio, tiempo, jerarquía, causalidad... Una de ellas tiene que ver con la categoría de «identidad». Estas

¹ Alonso de Andrade, *El estudiante perfecto y sus obligaciones* (Madrid: 1643), 203. Citado en Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1983), 144.

categorías vertebran toda nuestra vida, y son como una especie de andaderas gracias a las cuales nos movemos por el campo intelectual, son construcciones logradas a través de la historia, forman parte de un fondo común de conocimiento, y varían según las culturas, las épocas históricas, las clases sociales...

La categoría de identidad es por su formación una de las más modernas, ya que en la Edad Media no existía: los seres, las cosas, no eran idénticas a sí mismas, pues había poderes, Dios y el diablo estaban interviniendo constantemente en el mundo y transformando su apariencia. Por ejemplo, si consideramos la brujería se pensaba que una mujer podía transformarse y salir volando en una escoba hacia el aquelarre. Por eso cuando Foucault se refiere en *Las palabras y las cosas* a las distintas epistemes, a los distintos códigos que rigen el campo del saber, muestra cómo en la Edad Media regía un pensamiento mágico-mítico. La separación entre lo que luego denominamos natural y sobrenatural no tiene lugar hasta la Edad Moderna. Se le atribuye a Descartes con su obra *El discurso del método* la iniciación del pensamiento científico, que no es posible sin la adquisición de la categoría de identidad: cada cosa es idéntica a sí misma.

¿Piensas que «la infancia» es una de esas categorías?

Si no es una categoría en el sentido estricto es sin duda uno de los conceptos que articula nuestra forma de percibir y de vivir en el mundo. Quizá conviene comenzar diciendo que ciertos conceptos tales como familia, infancia, escuela, etc., suelen ser naturalizados con bastante frecuencia, y que es necesario evitar esa naturalización, pues tienen distintos sentidos, distintos significados, según los momentos históricos, las culturas, las clases sociales... Poco tiene que ver la familia romana, con la familia patriarcal, o con la familia monogámica. Pues bien, con la infancia pasa lo mismo. A mí me suelen decir, pero Julia, «niños los ha habido siempre». Y yo suelo contestar, bueno, siempre ha habido unos seres que son de estatura más bajita que los adultos, que por lo general tienden a ser más revoltosos, aunque en la época a que nos referimos los tenían bien enfajaditos durante un cierto tiempo —como muestran algunas pinturas—, así que no podían moverse, pero niños, tal como los concebimos hoy no los ha habido siempre, pues el sentimiento de infancia es un sentimiento moderno, como mostró Philippe Ariès.

¿Cómo se formó ese campo de la infancia? ¿Qué agentes tuvieron más peso en su constitución?

A partir de la segunda mitad del siglo XVI se configuran nuevos modos de educación que ponen de manifiesto la intensa preocupación de los reformadores y humanistas por el gobierno de la tierna edad. Los programas de enseñanza que diseñaron y desarrollaron constituyeron un dispositivo fundamental para definir el nuevo estadio temporal que hoy denominamos infancia, separado de los adultos y dotado de un estatuto de minoría.

Todavía en el Renacimiento las edades de la vida eran conceptos que suponían la existencia de una unidad fundamental entre los fenómenos naturales, cósmicos, y sobrenaturales. El movimiento que describían los planetas en sus órbitas celestes, el ciclo de las estaciones, las fases de la luna y el ciclo de la vida humana se regían por una misma lógica. El microcosmos era un reflejo del macrocosmos y el hombre se relacionaba con todos los seres del universo a través de lazos profundos y misteriosos. Las edades de la vida no estaban por lo tanto ligadas al desarrollo biológico.

Dominaban dos sistemas en el establecimiento de las edades de la vida, uno que las definía a partir de periodos de 7 años, que tuvo su efecto casi hasta nuestros días (a los 7 años se hacía la primera comunión, a los 21 se era mayor de edad). Y otro en periodos de 20 años: infancia, juventud, madurez, senectud, nombres que seguimos utilizando, pero que no significaban lo mismo. Pero, ¿por qué se establecían esas cuatro edades? Pues porque estaban relacionadas con las cuatro estaciones, con las cuatro fases de la luna, etc., es decir, la vida humana formaba parte del orden del cosmos. Sin embargo, hoy, cuando hablamos de infancia, nos referimos a una edad biológica concreta, ligada a nuestro desarrollo individual.

Para contestar a cómo se formó el campo de la infancia, se podría decir que las definiciones sociales de infancia están ligadas a las condiciones objetivas de vida, a los desequilibrios de poder existentes en cada época entre los distintos grupos sociales, y también a las reglas sistemáticas, a las «pedagogías» por medio de las cuales los adultos trataron y tratan de educar a «los niños». En el capítulo II de *Arqueología de la escuela* se ilustra mediante algunos cuadros cómo cambió la percepción social de la infancia.

Se podría decir que históricamente existieron tres momentos importantes: el siglo XVI, el siglo XVIII, y el siglo XX.

En el siglo XVI los humanistas produjeron nuevas teorías y prácticas educativas, que fueron reinterpretadas por los jesuitas, y la *Ratio Studiorum*.

En el siglo XVIII serán los ilustrados, y especialmente Juan Jacobo Rousseau, los que vuelvan a redefinir el campo y aboguen por la llamada *educación natural*.

Y, por último, en el siglo XX, cuando se puso en marcha la escolaridad obligatoria, el campo es remodelado de nuevo no solo por la pedagogía, sino también por nuevos saberes como el psicoanálisis, la psicología infantil, la puericultura...



Con un grupo de amigos de la tertulia «los jueves alternos» del Ateneo de Madrid, 2008.

En esos distintos momentos a la infancia se le confieren cualidades diferentes...

Bueno, se puede afirmar esto un tanto esquemáticamente, porque en el siglo XVI coexisten distintas definiciones, pero la que va a generalizarse es aquella que considera que la naturaleza infantil es maleable, dúctil, flexible, que tiene memoria y es capaz de imitación. Todas ellas cualidades que la hacen apropiada para ser educada. Eso sí, también se considera que los muchachos son aviesos e inclinados al mal debido al pecado original, por lo que hay que tutelarlos, y evitarles los peligros del mundo. Los jesuitas son partidarios, por lo tanto, de una nueva forma de educar a los niños que implica separarlos de los adultos para encerrarlos en los colegios. Estamos hablando de la infancia masculina, que es la que va a esos colegios.

Hasta entonces los niños y las niñas se socializaban y se educaban cada uno en su grupo social, aprendiendo oficios; desde los nobles y las nobles que aprendían los oficios de su propia clase social —algunos infantes acompañaban a los caballeros al campo de batalla— hasta los médicos, los herreros, o los carpinteros, etc.

Los jesuitas son los que van a inaugurar este nuevo modo de educación en un momento en que para el orden social, tanto para la monarquía como para la iglesia, es muy importante formar buenos súbditos y buenos cristianos.

Como decías, los ilustrados rompen con esa definición, le atribuyen nuevas cualidades y son partidarios de una forma distinta de educarlos.

Sí, fueron los ilustrados, o en todo caso se le atribuye a Rousseau, que fue quien más influjo tuvo posteriormente, la idea de que niño es diferente de los adultos, que tiene sus formas de pensar, de sentir, y de actuar propias, y quien le confiere una nueva cualidad, la de ser inocente. Pero, ¿de dónde les viene esa nueva cualidad de la inocencia? Se debe a que los niños llevan unos cuantos siglos separados del mundo de los adultos, mediante un sistema de educación que los ha tutelado, infantilizado, podemos decir, de algún modo. Pero además Rousseau, que estudió con los jesuitas, inauguró un sistema de educación opuesto al de ellos, que denominó *educación natural*.

Pero, ¿esa llamada educación natural, que propone Rousseau, responde a las necesidades naturales del niño?

Las pretendidas necesidades naturales del niño quien las define en realidad es Rousseau, quien, sobre todo con su tratado el *Emilio*, ha tenido mucho peso en la Escuela Nueva y en otras formas de educación, denominadas alternativas. Su visión de la educación conecta sin duda con los intereses de una parte de la burguesía ilustrada que está accediendo al poder. Rompe con el encierro jesuítico, con la disciplina visible, con una educación libresca, y propone que hasta los 12 años, durante la denominada *edad de la naturaleza*, Emilio reciba una educación destinada a desarrollar su cuerpo, sus sentidos, su sensibilidad. El cultivo del ingenio, de la inteligencia, durante esos años, partirá por tanto de lo sensible, no de los libros. La educación intelectual y moral queda reservada a edades posteriores. Rousseau propone una educación individualista e idealista: un preceptor por alumno. La educación sigue privilegiando a los varones, ya que para Sofía, la compañera de Emilio, no reivindica una educación similar: basta con que se prepare para ser una buena esposa y buena madre.

La educación que propone Rousseau implica una forma de control menos visible.

Sí, se pasa de una pedagogía, la de los jesuitas, que supone un control visible (organización jerárquica de la clase, distribución del espacio, de los programas de enseñanza, del tiempo, de las actividades, exámenes, premios y castigos...) a otro tipo de control que, aunque menos visible, es aún más riguroso. Algunos textos del *Emilio* son muy reveladores en este sentido:

Tratad a vuestro alumno según su edad. Antes que nada colocadlo en su lugar y mantenedlo de tal forma que nunca intente salir de él [...]. No le mandéis jamás nada, sea lo que sea, absolutamente nada. No le dejéis siquiera imaginar que pretendéis tener autoridad sobre él; que sepa solamente que él es débil y vosotros sois fuertes; que por su estado y el vuestro se encuentra necesariamente a vuestra disposición; que lo sepa, que lo aprenda, que lo sienta. Que sienta en buena hora sobre su altiva cabeza el yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad [...].²

² Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (Paris: Garnier-Flammarion, 1966), 109. Traducción Julia Varela. Citado en Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1991), 80.

Como se puede observar el preceptor aquí todavía es más todopoderoso que el maestro jesuita. ¿Dónde quedan entonces las necesidades naturales del niño? Émile Durkheim señalaba que toda pedagogía, toda educación, sea escolar o no, supone una imposición sobre las nuevas generaciones.

Emilio es un libro que está plagado de las triquiñuelas de las que se sirve el preceptor para que su discípulo quiera hacer las cosas que debe hacer sin que el preceptor se las ordene. Pero para eso tiene que controlar de forma minuciosa el medio, todo lo que lo rodea, personas, animales y cosas.

En la llamada Escuela Nueva se siente el influjo de Rousseau...

Sí, y así ya entramos en la tercera etapa de redefinición de la infancia, en el siglo XX. Sin duda, al menos los pedagogos de la Escuela Nueva adoptan la idea de que los niños tienen sus específicas formas de pensar y de sentir. Se suelen citar sobre todo a dos de sus más conocidos representantes: Ovide Decroly y María Montessori.

María Montessori resulta paradigmática en este sentido, y no solo por la preparación del ambiente, sino también porque incluso adapta las mesas, las sillas, y los materiales concretos de enseñanza que diseña a escala de los niños: mesitas pequeñas, juguetes y demás.

Estas pedagogías empezaron siendo aplicadas por Decroly y Montessori a niños que tenían problemas, de modo que lo que llamamos ahora *pedagogías alternativas*, que generaron numerosas experiencias que se desarrollaron en distintos países europeos a lo largo del siglo XX, hunden sus raíces en la pedagogía rousseauiana, y en las pedagogías «terapéuticas». No me puedo detener ahora en estas experiencias que van desde la llamada educación en libertad de Summerhill hasta los colegios promovidos por la Institución Libre de Enseñanza.

En esta tercera etapa de redefinición de la infancia se podría decir que ya no es solo la educación lo que es natural, sino que lo que se define es la naturaleza misma del propio niño. La psicología evolutiva marca unos periodos de desarrollo que se consideran universales pues supuestamente provienen del interior del niño, de su propio ser natural.

El influjo de Rousseau llega incluso hasta la psicología de Jean Piaget

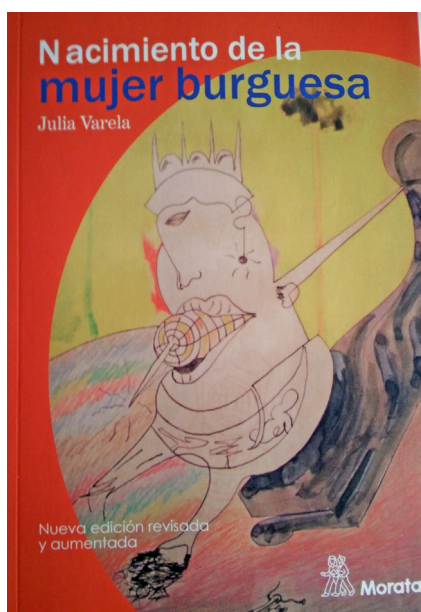
Sí, no sé si Piaget fue muy consciente de ello, pero los estadios del desarrollo cognoscitivo del niño postulados por Piaget (etapa sensorio-motora, etapa pre-operacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales) reenvían sin duda a las etapas que establece Rousseau en el *Emilio*.

En todo caso lo que resulta interesante comprobar es que cuando los adultos definen las necesidades naturales del niño están definiendo a la vez cómo debe ser su educación. Afortunadamente no sabemos lo que son los niños y las niñas, y esta ignorancia nos permite en parte relativizar códigos psicopedagógicos que se presentan como incuestionables. En todo caso a mí me interesa mostrar, a partir de un análisis genealógico, que en la actualidad siguen existiendo distintos modos de educación, y distintas percepciones sociales de la infancia.

Bueno, como supongo que luego volveremos a cuestiones relacionadas con la educación me gustaría que pasásemos ahora a hablar de tu libro Nacimiento de la mujer burguesa que Ediciones Morata acaba de reeditar en una nueva versión corregida y aumentada. ¿Qué pretendes mostrar o demostrar con este libro?

Para decirlo brevemente, con ese libro pretendo explicarme a mí misma y a los demás cómo y por qué surgió esa figura ideal de la mujer identificada casi exclusivamente con ser buena madre, buena esposa y buena cuidadora del hogar. Ese ideal de la *mujer cristiana*, ese supuesto eterno femenino, empezó a gestarse a finales de la Edad Media, y en buena medida se materializó y generalizó en el siglo XIX, cuando la burguesía accedió al poder político, y se convirtió en la nueva clase dominante.

En ese libro no me desvinculé de la educación pues además de mostrar cómo las mujeres fueron expulsadas de las universidades, he intentado objetivar algunos programas que determinados humanistas pusieron en marcha para la educación de las mujeres.



Cubierta del libro *Nacimiento de la mujer burguesa*.

En Nacimiento de la mujer burguesa también acuñaste nuevos conceptos para analizar la interacción de los distintos procesos que fueron necesarios para que se pudiese en marcha ese ideal de feminidad.

Me serví del concepto de *dispositivo de feminización*, que tiene como referencia el *dispositivo de sexualidad* de Foucault. Ese concepto me pareció útil para poner en interacción distintos procesos que se desarrollaron desde finales de la Edad Media: cambios importantes en las leyes de transmisión de la herencia, cambios que introducen los canonistas en la legislación para imponer el matrimonio monogámico indisoluble, cambios en el mundo del trabajo, pues cuando empiezan las ciudades a tener un auge fuerte, surgen nuevos oficios en esas ciudades, y nuevas formas de organización de las relaciones laborales: los gremios. El libro de Sombart, *Lujo y capitalismo*, es importante en este sentido, pues además de referirse a otros aspectos interesantes en relación con *la redefinición social de los sexos* —la expresión es suya— que está teniendo lugar en esa época, confiere una gran importancia a las modas establecidas por las mujeres de la nobleza cortesana para el despegue de la industria textil capitalista.

Uno de los capítulos importantes del libro, al que te referiste, trata de cómo las mujeres van a ser expulsadas de las universidades cristiano-escolásticas, es decir, de las universidades que ponen en marcha los dominicos y los franciscanos a finales de la Edad Media.

Sí, hasta entonces, las mujeres no solo ejercían muchos de los oficios que ejercían los varones, sino que también asistían a los Estudios Generales, importantes centros de estudios que antecedieron a las universidades cristiano escolásticas, y que coexistieron con ellas durante un tiempo.

Algunos libros me sirvieron de mucha ayuda, por ejemplo un libro de Luis García Ballester, creo se titula *Historia de la medicina social en España*, que a través de textos de época mostraba cómo mujeres, tanto judías, como moras y cristianas, de la península, iban a los Estudios de medicina, y asistían a los miembros de las Cortes de Aragón, de Castilla..., es decir, que ejercían el oficio de *físicas* —así se denominaba en la época a los médicos—, y entre ellas cita a algunas terapeutas muy famosas. También encontré estudios que mostraban cómo en la Escuela de Traductores de Toledo, había mujeres traductoras. Pero, a partir del momento en el que se fundaron las universidades cristiano-escolásticas los eclesiásticos excluyeron a las mujeres de esos estudios. En definitiva, únicamente podían ser varones los que estudiaran medicina, leyes, artes o teología. Durante un tiempo ambos centros de estudios coexistieron, pero cuando triunfó la Contrarreforma católica los Estudios Generales fueron suprimidos.

Esto conecta con lo que decías que te interesaba especialmente, es decir, la expulsión de las mujeres del espacio público.

En *Nacimiento de la mujer burguesa* dediqué un capítulo a los programas de educación que establecieron los humanistas para las mujeres de ciertos grupos sociales. Retorno una vez más a esa época de los siglos XV y XVI porque fue un periodo muy importante no solo para el gobierno político, sino también para la formación del matrimonio monogámico indisoluble y para la institución de la mujer cristiana.

Desde finales de la Edad Media se estaba debatiendo sobre cuál era la naturaleza de las mujeres, lo que se conoce como *la querella de las mujeres*. Había unas disputas enormes sobre esta cuestión, ya que de la

definición de la naturaleza de las mujeres dependía la educación y las funciones que se les iban a atribuir.

Cuando analizas los modos de educación, pero también cuando buscas desvelar cómo se produjo el modelo de mujer cristiana, te refieres siempre a los cambios en la estructura y en la dinámica social. Este es un tema que vuelve a salir constantemente en tus análisis.

Me interesan los cambios sociales que se produjeron a finales de la Edad Media, los cambios que tuvieron lugar en el momento en el que se produjo la Ilustración, así como los producidos por la revolución industrial que conoció su despegue en el siglo XIX y que tan bien describe Friedrich Engels en *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Pero, en realidad, intento seguir la trama de todos esos cambios para tratar de proyectar un poco de luz en los procesos sociales que están teniendo lugar en la actualidad... Me parece que ése es en esencia el oficio de sociólogo: diagnosticar el presente, teniendo siempre en cuenta que el presente se enraíza en la historia social e intelectual.

La historia no es acumulativa, ni se rige por la ley del progreso. Por lo que tú señalas, algunos de los programas de educación que desarrollaron humanistas italianos para las mujeres eran relativamente innovadores...

Claro, por ejemplo, creo que era Leonardo Bruni quien afirmaba que las mujeres no tenían que preocuparse con las sutilezas de las argumentaciones, ya que no estaban destinadas al foro; por lo tanto, no les era necesario el bien hablar, el estudio de la retórica. Tampoco debían formarse en aprendizajes propios de la guerra, porque tampoco convenía que fuesen al frente de sus ejércitos. ¿Qué quiere decirnos todo esto? Que había mujeres que iban al frente de sus ejércitos, y que había mujeres que sabían hablar muy bien, y que eran grandes oradoras. Conocidas son toda una serie de mujeres humanistas como Cristina de Pizán, Isotta Nogarola, Laura Cereta, Louise Labé, etc., que tuvieron a varones humanistas como amigos, y como preceptores.

Además de Leonardo Bruni, el Aretino, quien en su tratado *De Studii et litteris*, que dedica a una mujer, Battista Malatesta de Montefeltro, se refiere a la educación de las mujeres, hubo muchos otros humanistas italianos que, desde el siglo XIV, escribieron sobre la educación de las mujeres, sobre todo nobles, y fueron sus amigos y preceptores. Por citar

algunos están Vittorino da Feltre, Pier Paolo Vergerio, Guarino de Verona, Bartolomeo Facio, Francesco Barbaro, Lorenzo Valla, Gregorio Correr, etc.

Vittorino da Feltre abrió *La casa giocosa* en la corte del Duque de Mantua, Jean Francesco I Gonzaga, que se casó con Isabella d'Este, a quien dedicó Alberti su libro sobre la pintura. *La casa giocosa* estaba dedicada a educar los hijos de los duques de Mantua, y llegó a ser una de las escuelas humanistas más famosas de su tiempo, a la que otros nobles mandaron también a sus hijos.

Guarino, que escribió *De ordine docendi et studendi*, tuvo una escuela de lengua griega en la corte de Verona, pero la más famosa fue la que estableció en Ferrara. Martino Rizzoni, uno de sus discípulos, educó a Isotta Nogarola. Muchos de estos humanistas, al igual que luego Vives y Erasmo, no sólo fueron consejeros de príncipes, sino que vivieron en la corte de los nobles y educaron a sus hijos y a sus hijas. Rompieron con la escolástica, y crearon los Estudios de humanidades, pues tenían una concepción distinta de lo que debía de ser la educación para formar el nuevo ciudadano, un hombre ilustrado y de buenas maneras.

Se dice que Baltasar Castiglione en su libro El Cortesano fue quizás quien afirmó una mayor igualdad entre hombres y mujeres.

Sí, además ese tratado de buenas maneras, marcó el ceremonial de las Cortes italianas y de toda Europa. *El Cortesano* fue un libro que tuvo un éxito impresionante, se tradujo rápidamente a numerosas lenguas. Al castellano lo tradujo Boscán en 1534, y parece que lo leyeron detenidamente escritores tan importantes como Rabelais y Montaigne, pero también Shakespeare y Cervantes. Con él cobra un especial relieve la figura de *la dama de la Corte*, a cuya formación se dedica una parte del libro. Castiglione pasó un tiempo en la Corte del conde de Urbino, en donde especialmente Elisabetta Gonzaga, pero también su cuñada Emilia Pía, jugaron un importante papel y de hecho conducen la conversación, el diálogo del libro.

En el tercer libro del *Cortesano* Castiglione se detiene en las cualidades que debe tener la noble dama, y su formación, y afirmaba que todas las mujeres tienen derecho a pensar, que todas tienen que recibir por lo tanto una educación clásica, hablar bien, saber no solo de letras

clásicas, sino también música y pintura. Y poseer cualidades que son comunes con el cortesano, tener gracia en sus acciones, ser prudente, huir de la afectación, no ser envidiosa, ni soberbia, ni maldiciente... Pero la cortesana debe de ser más delicada, más dulce, cuidar más de su honra, ser honesta, saber gobernar bien la casa, y educar a sus hijos... Es decir que esa igualdad era relativa.

Tanto la nobleza como la burguesía tenían entonces sus propios estilos de vida y desempeñaban distintas funciones. Castiglione no se refiere explícitamente a las mujeres de las clases populares, pero dice que había ciertas cosas que no debían de hacer las mujeres, que era tocar ciertos instrumentos musicales que les deformasen la expresión, como la trompeta o el tambor, y que no debían de bailar ciertos bailes o hacer ciertos ejercicios que exigían movimientos violentos. En todo caso, la importancia de la apariencia, el cuidado del cuerpo, la *hexis* corporal establecía una distancia enorme entre las mujeres de la nobleza, y las de la burguesía, y las mujeres de las clases populares.

Se podría decir que todos estos humanistas fueron «más suaves» que otros, como Vives y Erasmo, en cuya obra se deja sentir ya con fuerza el peso de la Contrarreforma.

Sí. Vives y Erasmo estaban muy interesados en la institución de la *mujer cristiana*. Fueron ellos los principales portavoces de esos nuevos grupos medios que estaban emergiendo en las ciudades, que empezaban a tener más poder, como los banqueros, los comerciantes, los profesionales que ejercían las profesiones liberales, que se habían formado en las universidades cristiano-escolásticas. Vives y Erasmo fueron muy críticos con el clericalismo, la barbarie escolástica y los frailes, pero sin duda el peso de la Contrarreforma se percibe en sus escritos, especialmente en los que se refieren a este nuevo arquetipo de mujer.

Vives escribió dos libros muy importantes, *Institución de la mujer cristiana* y *El oficio del marido*. Pero también jugará un papel notable en este sentido Fray Luis de León, con su libro *La perfecta casada*. Todos estos humanistas, y también los reformadores, tanto católicos, como protestantes, van a definir ese campo en el que surge *el nacimiento de la mujer burguesa*. Los programas que desarrollaron para su formación y modo de vida son muy explícitos, muy rigurosos. Detallan lo qué tiene

que hacer, cómo tiene que comportarse, cuáles son sus funciones, en fin, cuál es su naturaleza.

Vives decía que para la mujer la casa hace las veces de toda la República.

Y eso nos lleva al proceso de *domesticación* que van a sufrir las mujeres, en el sentido estricto, pues *domus*, es casa en latín. La mujer debe ser *la reina del hogar*: ocuparse del cuidado de la casa, del marido y de los hijos. Y ese gobierno de la casa poco tiene que ver con el que tiene lugar con el advenimiento de la familia conyugal, ya que entonces eran familias extensas de las que formaban parte de alguna manera también las criadas y criados.

Estos reformadores le dieron al matrimonio monogámico cristiano un empujón, porque plantearon que la mujer tenía que decir que quería casarse, que asentir en el momento de la ceremonia —frente a los matrimonios «arreglados» por las familias—, pero limitaron sus funciones al dominio de la casa. El ámbito público, el político, el ámbito de los saberes y los negocios, las funciones públicas quedaban vedadas para las mujeres, con la excepción de las mujeres públicas, las prostitutas.

Un texto de Vives quizás puede servir para que se entienda bien lo que estoy diciendo:

Al hombre muchas cosas le son necesarias, la prudencia, el bien hablar, la ciencia política, la memoria, el talento, el arte de vivir, la justicia, la liberalidad, la magnanimidad, pero en la mujer nadie busca la elocuencia, ni el talento, ni la prudencia, ni el arte de vivir, ni la administración de la justicia. Nadie reclama de ella sino la castidad.³

Este texto refleja bien la importancia que con las nuevas leyes del linaje, con las nuevas leyes de transmisión de la herencia, estaba cobrando el hecho de que la mujer únicamente debía tener hijos de su marido legítimo. Los reyes tenían sus amantes. Juan de Austria fue hijo reconocido de Carlos V... Norbert Elias en *La sociedad cortesana* no solo hace

³ Juan Luis Vives, *Instrucción de la mujer cristiana*, en *Obras Completas* (Madrid: Aguilar, 1947), t. I, 1010. Obra dedicada a Catalina de España, reina de Inglaterra; citada en Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1983), 180.

referencia a las famosas amantes de Luis XIV, sino que señala además que las reinas también tenían amantes, pero esto ha sido más censurado por los historiadores de la burguesía. A partir de la Contrarreforma los bastardos dejaron de figurar en las listas de sucesión de los reyes. Hasta entonces el amor y el matrimonio no estaban unidos en las relaciones que mantenían los nobles. Habrá que esperar al triunfo de la burguesía y al post-romanticismo para que se vaya imponiendo de forma bastante generalizada el amor conyugal...

Creo recordar que en Nacimiento de la mujer burguesa no solo contraponen la figura de la mujer cristiana a la dama cortesana —de hecho, cortesana pronto adquirirá el sentido de prostituta—, sino también a las mujeres de las clases populares.

Sí, en este sentido puede servir una vez más un texto de Juan de Pineda que dice así: «Frente a la mujer bestia, puerca, raposa y perra ladradora, frente a la mujer inmundada, se alza la mujer virgen, la mujer fiel —paloma—, la mujer trabajadora —abeja—, la mujer prudente —serpiente—».⁴ Los moralistas católicos contrarreformistas del siglo XVI fueron todavía más lejos que los humanistas al contraponer la imagen de «la mujer buena, que pone su honra en ser muy fiel y honesta, muy compasiva y piadosa, muy verdadera cristiana y virtuosa [a la de] la mala mujer [que es] infiel, deshonesto, tirana y cruel, y carece de verdad y virtud».⁵

Estos textos, y otros de la época que recojo en mi libro, son verdaderamente estremecedores, pues prácticamente todas las mujeres de las clases populares pasaron a formar parte de las indexadas como *malas mujeres*: las vagabundas, las alcahuetas, las celestinas, las brujas, las hechiceras...

Para combatir a estas malas mujeres se crearon toda una serie de instituciones de represión y castigo con el fin de reformarlas. Las galeras y el fuego inquisitorial se ocuparán de aquellas que no aceptaban las

⁴ Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la Agricultura Cristiana (1521-1599)* (Madrid, BAE, 1963-64), t. IV. Citada en Julia Varela, *Nacimiento de la mujer burguesa* (Madrid, Morata, 2019), 229.

⁵ Fray J. de la Cerda, *Libro intitulado vida política de todos los estados de mujeres* (Alcalá de Henares, 1599), 585. Citada en Julia Varela, *Nacimiento de la mujer burguesa* (Madrid, Morata, 2019), 229-230.

nuevas normas que tanto la iglesia como los monarcas y las autoridades municipales querían imponer.

En fin, el ideal de la mujer cristiana surgió, no sólo en contraposición con las mujeres populares y con las mujeres de la nobleza, sino también con el ideal del varón cristiano. En este sentido resulta esclarecedor comparar *El oficio de marido* con la *Institución de la mujer cristiana*, de Vives.

Si te parece retomamos otra vez la cuestión de la educación y su impacto en la formación de identidades y formas de subjetivación específicas.

Los humanistas, contribuyeron especialmente a la formación de la identidad social de las élites, tanto de la nobleza cortesana, como de una parte de lo que podríamos llamar alta burguesía y de la burguesía. Como ya señalé abrieron escuelas en las cortes principescas y también los *Estudios de humanidades* a los que asistían los hijos de la burguesía urbana.

En *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, y en *Arqueología de la escuela* me ha interesado especialmente resaltar que fueron los jesuitas quienes lograron un nuevo estatuto de nobleza, *la nobleza de las letras*, para los hijos de aquellos grupos de los que eran portavoces a partir del siglo XVI, lo que les permitió ocupar un espacio intermedio en la organización social. Consiguieron así a la larga romper con una estructura social cuya cúspide estaba ocupada por la nobleza cortesana y por la nobleza ligada al linaje. Y al mismo tiempo sentaron las bases para un proceso de individualización basado en el mérito individual. Michel Foucault en *Vigilar y Castigar* muestra cómo la enseñanza de los jesuitas, y de otras órdenes religiosas, va a jugar un papel importantísimo en la formación de ese nuevo individuo moderno, a través de ese proceso de individualización en el que desempeñaron un papel muy importante los exámenes, aplicados de forma sistemática. Los exámenes no solo servían para jerarquizar y normalizar, permitían dividir a los estudiantes, y conferirles una naturaleza individualizada: inteligentes, tontos, trabajadores, vagos, honestos, deshonestos, silenciosos, habladores...

El proceso de individualización y el sistema meritocrático lleva a pensar a muchos que tanto los éxitos como los fracasos cosechados

escolarmente se deben exclusivamente a su propio mérito individual. Pierden así la perspectiva de que son sujetos sociales, y que el supuesto mérito individual es el resultado en gran medida de los capitales heredados, de las relaciones sociales que mantienen en la familia, con los amigos, con los profesores...

El modelo de análisis del que me he servido en estas investigaciones de sociología histórica de la educación creo que se diferencia tanto del marxismo clásico de la reproducción como del funcionalismo parsoniano, ya que en estos estudios se defiende la autonomía relativa del campo de la educación y se analizan las funciones sociales de los distintos modos de educación. La 'tesis' de fondo sería que el sistema escolar, que suele presentarse como único, es diverso en su génesis y en su funcionamiento, y que desempeña distintas funciones no solo en cada época histórica, sino también en función de los grupos sociales a los que va dirigido.



Julia Varela en L'Écritoire, Plaza de la Sorbona, París 2017.

*Cambiar el sistema educativo para reducir las desigualdades sociales parece hoy más difícil que en los años ochenta. Me gustaría saber qué pien-
sas que se podría hacer para mejorar la escuela pública, ante la ofensiva
neoliberal.*

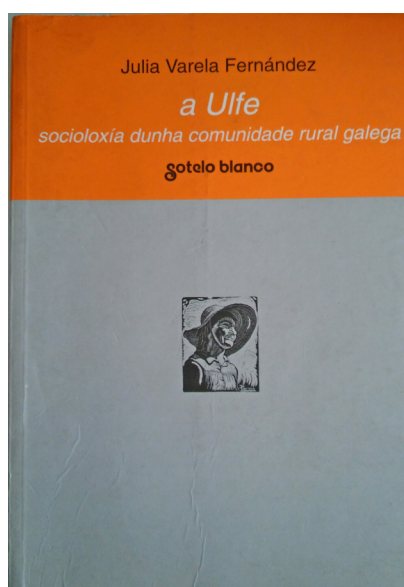
Responder a esta pregunta en profundidad exigiría tiempo. Voy intentar esbozar algunas cuestiones, siguiendo el hilo de lo que veníamos hablando. El sistema escolar, tal como lo ponen en marcha los jesuitas, se instituyó en un momento de absolutismo político. Por eso para romper con su lógica de funcionamiento y hacer que opere de un modo más democrático, es decir, para transformar *la maquinaria escolar*, hay que cambiar sus piezas constitutivas: la institución de la infancia, la formación de un cuerpo especializado dedicado a enseñar (los maestros), la selección de ciertos saberes (su pedagogización), el espacio cerrado (los colegios), y la destrucción de otras formas de socialización...

Es preciso por tanto analizar los efectos que producen determinadas concepciones de la infancia, según las cuales los niños y niñas son ignorantes —o seres inocentes, como decía Rousseau—, o perversos polimorfos... Tener en cuenta que los niños no son una *tabula rasa*, como se decía, sino que tienen determinados saberes que conviene no despreciar. Hay que enfrentarse también a cuál debe de ser la formación de los profesores que variará según se piense que deben ser animadores culturales o autoridades de conocimiento, o ambas cosas a la vez. Respecto al espacio cerrado preguntarse cómo se puede abrir al entorno, a las familias, a otros profesionales... Por lo que se refiere a los saberes que hay que transmitir, parece conveniente que no sean saberes a-históricos, censurados, alejados del mundo, sino, por el contrario, saberes que den cuenta de lo que está pasando, que de este modo conectarán más fácilmente con los intereses de los estudiantes. Y por último, frente al desprecio de los saberes de las clases populares y de otras culturas, y esto cada vez más debido a la inmigración, plantearse cómo pueden formar parte del currículo escolar.

Se puede percibir todavía hoy cómo los distintos agentes sociales, los grupos políticos, la iglesia, etc., luchan por dominar el espacio de la educación escolar. Y también que siguen existiendo distintos modos de educación, distintas percepciones de lo que es la infancia, y por lo tanto, distintos debates sobre la forma en que hay que educarla que reenvían a

las luchas que existen entre los distintos grupos sociales, a relaciones de fuerza que atraviesan también a las instituciones escolares y el campo intelectual.

Me cuesta cerrar tan rápido esta importante pregunta; podría añadir que he escrito algunos textos y participado en algunos debates que se refieren a ciertos aspectos de la misma. Recuerdo ahora, por ejemplo, «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa», que está disponible *online*, y «Balance de una frustración», a raíz de la publicación de mi libro *Reformas educativas a debate*.



Cubierta de su libro *A Ulfe. Socioloxía dunha comunidade rural galega*.

Julia, como no solo has escrito libros sobre educación, sino sobre otras cuestiones, me interesaría prolongar un poco más esta entrevista y preguntarte por otros trabajos posteriores, pues en un determinado momento la sociología histórica ya no está tan presente.

Efectivamente, he realizado con Fernando Álvarez-Uría algunos trabajos, como *Sociología, capitalismo y democracia*, que sigue siendo un estudio de sociología histórica, y en buena medida también *Sociología de las instituciones*. Pero, en efecto, a partir de *A Ulfe*, me dediqué más a otras cuestiones, reflejadas en obras como *Mujeres con voz propia*,

Memorias para hacer camino, Mercedes Valcarce: maestra de maestros..., y aunque Pierre Bourdieu dice que los estudios antropológicos y los sociológicos son similares, suponen un cambio de perspectiva.

A Ulfe. Socioloxía dunha comunidade rural galega, marcó un antes y un después en mi forma de investigar. Fue un trabajo que me sacó de los archivos y me conectó de nuevo con mi gente del mundo rural. Reforcé mis raíces y disfruté mucho entrevistando a mujeres y hombres de distintas generaciones, algo que, por lo que dicen, se nota en el libro. Me hice más consciente de la riqueza de la civilización rural que estaba desapareciendo, y que yo intentaba que permaneciese viva por más tiempo, aunque fuese a través de un documento escrito. Es un libro al que tengo una especial estima.



Feria del Libro de Madrid, 2019. De izquierda a derecha: Ernesto Pesquera, Fernando Álvarez-Uría, Julia Varela, Paulo Cosín y Narciso de Gabriel.

¿Qué vínculos existen entre esos trabajos que acabas de citar y los anteriores?

En primer lugar, la historia siempre sigue estando en el trasfondo de todos ellos; son trabajos que pretenden revitalizar la memoria, que no se pierdan en el olvido luchas visibles, y la mayor parte de las veces invisibilizadas, así como los valiosos saberes de las mujeres. Por otra parte, la educación sigue siendo en todos ellos una dimensión central para definir quiénes son esas mujeres que nos hablan de sus vidas, y que nos proporcionan materiales preciosos para la reflexión y la acción.⁶

SELECCIÓN DE OBRAS DE JULIA VARELA FERNÁNDEZ

Libros

- *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983.
- *El aprendiz de maestro: un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984 (con Félix Ortega Gutiérrez).
- *Las redes de la psicología*. Madrid: La Piqueta, 1986 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Sujetos frágiles. Ensayos sociológicos de la desviación*. México-Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio entre los sexos*. Madrid: La Piqueta, 1997 (nueva edición revisada y aumentada, Madrid: Morata, 2019).

⁶ Algunas obras de los autores citados por Julia Varela en la entrevista: Erasmo, *De la urbanidad en las maneras de los niños* (Madrid: MEC, 1985) (ed. Julia Varela); Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (México: Siglo XXI, 1968); Michel Foucault, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI, 2005); Émile Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa* (Madrid: Alianza Editorial, 2003), *La división del trabajo social* (Madrid: Akal, 1987) e *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* (Madrid: La Piqueta, 1982 y Morata, 2019); Norbert Elias, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Madrid: F.C.E., 1987), *La sociedad cortesana* (México: F.C.E., 1982) y *Mi trayectoria intelectual* (Barcelona: Península, 1995); Basil Bernstein, «Clases y pedagogías: visibles e invisibles», en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, coords. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Akal, 1985), 54-72; Claude Grignon y Jean-Claude Passeron, *Lo culto y lo popular* (Madrid: La Piqueta, 1992); y Claude Grignon, «La escuela y las culturas populares», *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura* 6 (1991): 15-19.

- *La galaxia sociológica: Colegios invisibles y relaciones de poder en el proceso de institucionalización de la sociología en España*. Madrid: La Piqueta, 2000 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *A Ulfe. Socioloxía dunha comunidade rural galega*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2004.
- *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente*. Madrid: Endymion, 2004 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata, 2007.
- *Materiales de sociología del arte*. Madrid: Siglo XXI, 2008 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata, 2009 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Mujeres con voz propia. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri*. Madrid: Morata, 2011.
- *Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68*. Madrid: Morata, 2016 (con Pilar Parra Contreras y Alejandra Val Cubero).
- *Mercedes Valcarce Avello. Maestra de maestros*. Madrid: Morata, 2018.
- *Conversaciones con Robert Castel*. Madrid: Morata, 2019 (con Fernando Álvarez-Uría).
- *Mi pequeño París*. Madrid: Morata, 2019.

Algunos artículos y colaboraciones en obras colectivas relacionadas con las temáticas tratadas en la entrevista.

- «Teoría y práctica en las instituciones escolares». En *Marxismo y sociología de la educación*, editado por Mariano Fernández Enguita, 143-154. Madrid: Akal, 1986.
- «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños». *Revista de educación* 281 (1986): 155-175.
- «Más allá de la 'reproducción': entrevista con Claude Grignon». *Revista de educación* 289 (1989): 275-285.
- «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa». *Revista de educación* 292 (1990): 219-236.
- «El triunfo de las pedagogías psicológicas». *Cuadernos de pedagogía* 198 (1991): 56-59.
- «El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica». En *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, 229-248. Madrid: Universidad Complutense, 1991.

- «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo». *Revista de educación* 298 (1992): 7-29 (con Fernando Álvarez-Uría).
- «El triunfo de las pedagogías psicológicas». En *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos inciertos*, 75-82. Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular MCEP, 2000.
- «La escuela y sus funciones: de la reproducción social a la producción de identidades». En *Los retos de la enseñanza pública*, coordinado por José Gimeno Sacristán, 81-104. Madrid: Akal, 2001.
- «A crise da civilización labrega: sistema escolar e despoboación no mundo rural galego». *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación* 9 (2005): 51-60.
- «La voz de los archivos: mujeres, conflictos urbanos y sexualidad: entrevista con Judith R. Walkowitz». *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes* 3 (2006): 112-115 (con Fernando Álvarez-Uría).
- «El declive de la civilización rural y sus efectos». En *La fragilización de las relaciones sociales*, editado por Jacques Donzelot [et al.], 131-156. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2007.
- «El poder de las imágenes. Las representaciones pictóricas de la Anunciación y el dispositivo de feminización». En *Materiales de sociología del arte*, editado por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, 1-44. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- «Balance de una frustración». *Cuadernos de pedagogía* 379 (2008): 80-83.
- «Goya's luminous tribute to women». *Teknokultura* 1 (2016): 321-325.
- «Una sociología al Servicio de la gente: conversaciones en torno a la obra de Robert Castel». *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes* 26 (2016): 64-67 (con Fernando Álvarez-Uría y Juan Tabares).

Nota sobre la autora

ANA IGLESIAS GALDO (Ortigueira, 1962), inicia su trayectoria profesional trabajando durante 16 años como educadora en dos centros destinados a menores en conflicto social y dependientes de la Comunidad Autónoma Gallega. Premio extraordinario de doctorado por la Universidad de A Coruña (2006), ejerce como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación por encargo del Departamento de Pedagogía y Didáctica (área de Teoría e Historia de la Educación), ocupando la mayor parte de su docencia en el Grado de Educación social, y habiendo desempeñado además los cargos de vicedecana (2008-2012) y decana (2012-2016) en la misma Facultad.

Bajo un compromiso crítico ante privilegios e injusticias, su docencia e investigación gira sobre la (in)justicia juvenil, el fracaso escolar y la relación entre feminismo y educación. Entre sus publicaciones destacan *Educación e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*, Servizo de Publicacións da UDC, 2008; «Coeducación en el aula universitaria. De la teoría como práctica o de cómo lo familiar se vuelve extraño», *Contextos Educativos. Revista de Educación* 21 (2017): 115-133; «Educación universitaria y ciudadanía global: ¿puede la igualdad de género ser optativa?», *Revista Educação em Questão* 54, no. 40 (2016). Con la profesora Pilar Ballarín: «Educar a la ciudadanía: prostituirse no es una elección», en *Oñati socio-legal series* 9, N° extraordinario (2019): 109-136; «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 37 (2018): 37-67. Con la profesora Raquel Fernández-Iglesias, «Défendre une éducation inclusive dans un contexte néolibéral: l'apport des récits d'enseignant.e.s», *Sociologies*. [En ligne], Théories et recherches. Association internationale des sociologues de langue française (AISLF), (2019): 1-16.

ENSAYO

PÄDAGOGIK, DISCIPLINARY INSTITUTIONALIZATION AND DICTATORSHIPS: ON THE HISTORY OF A DISCIPLINARY FIELD AND ITS PROBLEMS^α

Pädagogik, institucionalización disciplinar y dictaduras: sobre la historia de un campo disciplinar y sus problemas

Antonio Fco. Canales^β

Fecha de recepción: 21/03/2020 • Fecha de aceptación: 21/05/2020

Abstract. This essay reflects on the questions posed by historical research regarding the institutionalization of educational sciences and *Pädagogik*, on the occasion of the publication of the book *Education and “Pädagogik”: philosophical and historical reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, edited by Blanka Kudláčová and Andrej Rajskey. In a first part, the essay deals with the problems of translating into English the concepts used to account for European continental cases and the dangers of misrepresenting their historical logic. A second part focuses on the discussion of the chapters of the book and defends the need to advance in a theoretical framework on the boundary between science and politics in the case of dictatorships and to allow for the experience of the former Communist countries to be included.

Keywords: Educational sciences; *Pädagogik*; disciplinary field; institutionalization; Communism.

Resumen. Este ensayo reflexiona sobre las cuestiones que plantea la investigación histórica sobre la institucionalización de las ciencias de la educación y la *Pädagogik*, al hilo del libro *Education and “Pädagogik”: philosophical and historical reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, editado por Blanka Kudláčová y Andrej Rajskey. En una primera parte, el ensayo se ocupa de los problemas de la traducción al inglés de los conceptos utilizados para dar cuenta de los casos continentales europeos y los peligros de tergiversar su lógica histórica. Un segunda parte se centra en el comentario

^α This work was supported by the MINECO/FEDER under Grant National Research Project FFI2015-64529-P.

^β Dpto. de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Rector Royo Villanova, sn. 28040 Spain. antcanal@ucm.es  <http://orcid.org/0000-0002-7035-1194>

de los capítulos del libro y defiende la necesidad de avanzar en un marco teórico sobre la frontera entre ciencia y política en el caso de las dictaduras que permita incluir la experiencia de los países comunistas.

Palabras claves: Ciencias de la educación; Pedagogía; campo disciplinar; institucionalización; comunismo.

The book *Education and “Pädagogik”: philosophical and historical reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*¹ has the clear mission of vindicating a tradition of thought in education that the editors have wisely decided to call *Pädagogik* and not *educational sciences*, as it is usually translated. We should applaud the courage shown by the editors Blanka Kudláčová and Andrej Rajský; it was past time that somebody finally addressed the problems derived from the accepted English translation, given that *Pädagogik* and *educational sciences* are not equivalent at all. *Pädagogik* responds to another intellectual tradition that the translation hides.

In reality, the issue goes far beyond a question of translations. Historians of education publishing in the international sphere have difficulties expressing their reality in English and each one, from his/her individual case, believes him/herself to be an exception to the general rule, desperately trying to fit a particular reality into the English categories. However, when we leave the bilateral relationship with Anglo-Saxon scholarship and finally start talking to each other, we come to realize that it is actually the other way around and that we are not the exceptions, but the rule. The situation we are faced with is indeed Kafkian, as we try to fit our common reality —the norm— into a language created for two particular cases, the United Kingdom and the United States, that are the exception.

The point is that in Spain there were no “teachers”; there were *maestros* and *profesores*, as in France there were *instituteurs* and *professeurs*, and in Italy *maestri* and *professori*. Without knowing the exact case in German, Slovak, Czech, Serbian or Polish, one might suspect it will be similar. Why two words instead of just one? History provides us with the explanation. In continental Europe there was a social and academic gap

¹ Blanka Kudláčová and Andrej Rajský (eds.), *Education and “Pädagogik”: philosophical and historical reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)* (Frankfurt: Peter Lang, 2019).

between elementary school teachers and secondary teachers due to the fact that schoolteachers did not go to college, nor to *Gymnasien*, *licées* or grammar schools. In other words, they did not follow the prestigious academic track of the bourgeois classes. Schoolteachers were *the people*, and as such they were trained in institutions aimed at popular education. And again, we face the problem of giving a name to that particular training. On the continent there were no teacher training colleges, but rather *escuelas normales*, *écoles normales* or *scuole normali*, because “college” means university, and that was precisely the point behind the difference between *maestros*, *instituteurs* or *maestri* and *profesores*, *professeurs* or *professori*. Thus, historians are forced to use periphrases, with compound expressions such as a schoolteacher and secondary teacher, teacher training schools, etc, as a way of highlighting these differences in English.

Therefore, something so simple as a single word, “teacher”, becomes a weapon of mass destruction of our past, our reality and our identity. The use of the word “teacher” simply erases much of our educational past: that which has to do with the schoolteacher as a member of the popular classes, with the difficult process of the professionalization of schoolteachers as they strove for access to the university, with the status and salary conflicts between schoolteachers and secondary teachers when integrating the system through the lower secondary school, and with the resistance of secondary teachers to accommodating their practices to what was required of them in the common secondary school. All of this disappears just by saying “teacher”.

Something similar happens with “secondary education”, which in Spain is a neologism of yesterday, because *education* has never been used for the educational system, but rather *enseñanza*, *enseignements* or *Erziehung*. Historically, rather than “secondary education”, which never was used, “second” or “middle teaching” referred to what was taught between the elementary school and the university, this being its only aim, since neither vocational schools nor teacher training schools were considered to be at the same level as *institutos*, *Gymnasien* or *licées*. All of this complex historical reality that is still relevant today simply disappears with “secondary education”, as does the fact that those responsible for the change of the name of the Ministry of Instruction or Teaching to Education both in Italy and Spain were not the leftists of the sixties,

but the Fascists, for whom it has always been very clear that they did not come only to teach..., but to educate.

If we go further and we understand education to be not simply teaching, but a process of personal formation, a *Bildung*, it is obvious that English becomes a cage that imprisons the historical realities we are trying to express in this language.

Returning to the book, the editors have chosen to sidestep this paradoxical situation by sticking with the German term. In doing so they are underlining the fact that *Pädagogik* and *educational sciences* are not equivalent at all. On the contrary, educational sciences are understood rather as an alternative and an overcoming of *Pädagogik*, which is usually seen as a form of metaphysical, ancient and old-fashioned thought. Thus, *educational sciences* supposedly represent modernity and values the empirical and especially the practical, as opposed to the rancid, speculative heritage of *Pädagogik*. But this approach to the knowledge on education carries at least two risks. One is its crumbling into several different disciplines that speak only of a particular aspect. Faced with this problem, the editor Andrej Rajs ký, in a very interesting chapter, defends philosophy as a unifying principle, as a basis from which to build a new general reflection on education and as the basis for rebuilding a new *Pädagogik*: "On this argument *Pädagogik* does not only assimilate and collect knowledge from various sciences. It engages with sectorial theories, passes through them transversally and integrates them, with the intention to distinguish and apply their specific knowledge to education" (p. 85). The second risk is clearly the loss of meaning in the reflection on education. Educational sciences tell us *how*, but they cannot address the *ends*, which correspond to the *should be*, to the normative dimension, to philosophy. Unless we fall into the loop, as often happens in our faculties, of turning the process into an end. Education becomes thus a *doing* - continuously and the more the better - surely to avoid thinking about what we are doing.

In summary, the book reflects on the place and the role of this academic tradition that the editors bravely call *Pädagogik*. The reflections proposed by the book are rich and polyhedral, consisting of no fewer than 21 chapters written by authors from 13 countries, grouped into three geographical spaces: Central Europe, with Poland, Czech Republic, Slovakia, Hungary; South Eastern Europe, with former Yugoslavian

countries, Bulgaria and the Ukraine; and finally South Western Europe, with Spain and Italy. While this is a geographically accurate presentation, in common terms we might say that the book is about what was called Eastern Europe (the former Communist countries) plus Spain and Italy. We will see later that the experience of Communism is a central theme in the book.

The book has two clearly differentiated parts: a philosophical part and a historical one. The philosophical part is in itself an exercise of *Pädagogik*, a reflection on the current relationship of this tradition with education in general and with the sciences of education in particular. In addition to the excellent chapter by Rajskeý cited earlier, this part includes contributions by Zdenko Kodelja from Slovenia, who reflects on what the philosophy of education is, by Rafał Godoń from Poland on the Anglophone Philosophy of education, by David Rybák from the Czech Republic on the idea of education beyond objectifying science, and by Iryna Predborska from the Ukraine on continental *Pädagogik*. Zvonimir Komar from Croatia defines the continental *Pädagogik* as a way of thinking based on *Bildung*; Dariusz Stępkowski from Poland addresses the interesting issue of the teaching of Ethics separate from religion and its complex relationship with what we might understand as a moral education; Naděžda Pelcová from the Czech Republic studies Eugen Fink's relationship with the psychology of Czech education; and Jan Hábl, also from the Czech Republic, vindicates Comenius.

This reference to Comenius leads us to the chapter by the late Giuseppe Mari, who argues that Comenius is the most modern of modern authors. At this point, a tribute has to be paid to him because he raises two very wise questions that make him an extraordinarily attractive author to read carefully. The first is his way of approaching the crisis of modernity. Instead of postmodernism, Mari puts his money on a *revised modernity*: "I think that it is better to explore constructively a 'different' modernity, rather than to seek to escape from modernity's problems by embracing irrationality and relativism" (p. 67). A second element is his courageous criticism of pedagogical rhetoric regarding competences. He says that the discourse of competences reduces education to the technical and ignores the ethical, thus picking up Rajskeý's previously mentioned demand on the normative dimension of *Pädagogik*. This approach by Mari contrasts sharply with that of Lyudmyla Gorbunova

from the Ukraine, who reproduces the current official educational discourse with all of its rhetoric about competences.

The second part of the book is historical, focusing on the institutionalization of *Pädagogik* as a university discipline. It is an extremely valuable exercise in the comparative history of the discipline and its publication in English for an international audience is critical. It is difficult to think of a comparable attempt apart from the *History of Educational Studies* edited by Peter Drewer and Christoph Lüth in 1998.² In this sense, this book is a treasure, constituting a fundamental basis for any comparative study on the history of *Pädagogik* as an academic discipline. We can hardly stress enough its importance as a baseline or starting point, a first step for further exploration. So many interesting cases placed side by side force us to move forward within a common theoretical framework, using common analytical categories

With respect to the theoretical framework, different authors refer to that established by Pierre Bordieu and his notion of “disciplinary field” which, in turn, although no one quotes him, is a direct heir of the Kuhn “paradigm”. In their chapter, the Hungarians András Németh and Imre Garai quote Stichweh and Becher.³ On our research team we use the framework proposed by Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly.⁴ However, both are basically similar. All of these authors point to four elements in the consolidation of a discipline:

1. An institutional infrastructure
2. A scientific communication network
3. The cognitive products of the discipline
4. The support for the socialization of young scientists

² Peter Drewer and Christoph Lüth (eds.), *History of Educational Studies* (Gent: Universiteit, 1998), *Paedagogica Historica Supplementary* 3.

³ Rudolf Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen* (Frankfurt: Suhrkamp, 1994); Tony Becher, *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (Milton Keynes: Open University Press, 1989).

⁴ Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly (eds.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle* (Bern: Peter Lang, 2007). For the application of this framework to the Spanish *Pädagogik*, see Yasmina Alvarez González, “La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Reorientación disciplinar e institucionalización”. (PhD diss., Universidad de La Laguna, 2019).

It would be very interesting to systematically apply these categories to different cases in order to organize the information in the same way and see what it results in, much in the manner of Bereday's old recipe in comparative education.

A second issue present in all chapters dealing with the intervention of Communism in the discipline is the complex relationship between science and politics. I believe that the authors have not theoretically developed this line, having contented themselves to point out that Communism imposed an extreme ideologization and submission to Soviet *Pädagogik*. While this is certainly true, the subject is much more complex and needs some theorization.

The relationship between science and politics has been a constant during history and is not exclusive to Communism. On our research team, we have been studying the Spanish case from the theoretical framework of the Social Contract for Science, which tried to account for the remarkable role of the State in scientific development in the twentieth century.⁵ This framework arose after the Second World War as a consequence of the great science projects organized by the State such as the Manhattan Project, and attempted to explain this relationship in terms of a mutually beneficial contract by which scientists granted science and technology to politicians for the development of the country or for their armies, while the politicians in return gave the scientists the funds they needed to carry out their research. The model was based on the premise that there was a clear boundary between science and politics that guaranteed that scientists were regulated by the Mertonian ethos of communism (in opposition to secrecy), universalism, disinterestedness and organized skepticism.

Most recent authors point out that this has never been the case, not even in democratic societies or in their liberal precedents, and is even less so today. The new perception is that the boundary between science and politics is not a line, but a more or less broad area populated by

⁵ Amparo Gómez Rodríguez, "The 'Social Contract' for Spanish Science before the Civil War", in *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships: Spain, Italy and Argentina*, eds. Amparo Gómez, Brian Balmer and Antonio Fco. Canales (London: Routledge, 2016), 27-58. Amparo Gómez Rodríguez and Brian Balmer, "Ciencia y política: una cuestión de fronteras", en *Estudios políticos de la ciencia. Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*, eds. Amparo Gómez and Antonio Fco. Canales (Madrid: Plaza y Valdés, 2013), 15-34.

various entities. Obviously, in totalitarian regimes such as Nazism or Communism this boundary area extended dramatically. In these regimes, science was subject to strong interventions by politicians who intended to replace the rules of scientific research and the mechanisms of selection and promotion of the scientific community by their own ideological or religious criteria.⁶ As Németh and Garai state:

The socialist-communist scholar elite became an ideology-producing elite instead of examining natural and social phenomena by using traditional and strictly controlled scientific methods. Their most important task was to serve the interest of the expanding political field. (p. 222)

It is very significant that this statement is practically the same as that which we published on Spanish science under the Franco Regime:

The postwar scientific policy was not looking for credible scientists, or efficient technicians, but men of proven ideological affinity to put at the forefront of the formidable apparatus built to generate a new way of knowing at the service of God and the Empire⁷

However, we have to be careful, because according to this line science would be doomed to collapse under these regimes. And the truth is that this did not happen at all. Under the Nazi regime, Germany kept producing top quality science, and let us not forget that the Soviet Union maintained a technological challenge to the West for decades (let us leave the case of Spain aside). There was a correction factor that avoided collapse due to over-ideologization: the search for efficiency. After all, the Nazis wanted to win a war and the Soviets the military challenge of the United States. Therefore, pragmatism became an important counterweight to ideology. Another counterweight lay in the strategies that the scientific communities developed to preserve their autonomy against the regime.

⁶ Amparo Gómez Rodríguez, “Ciencia y pseudociencia en los regímenes fascistas”, en *Ciencia y fascismos: la ciencia española de posguerra*, eds. Amparo Gómez and Antonio Fco. Canales (Barcelona, Laertes, 2009), 13-47.

⁷ Antonio Fco. Canales, “La política científica de posguerra”, en *Ciencia y fascismo. La ciencia española de posguerra*, eds. Amparo Gómez Rodríguez and Antonio Fco. Canales (Barcelona, Laertes, 2009), 105-135.

Pädagogik, of course, is useless when it comes to winning a war or landing on the moon. This leads us to a second concept: boundary disciplines. We define boundary disciplines as those in which the weight of ideological, political and religious elements are greater than the actual disciplinary or scientific elements. Physics is Physics, no matter how much we refer it as Jewish Physics versus Aryan Physics; this is only rhetoric. But such is not the case of History or social sciences or health sciences either, in which ideological elements play a great role. If we have to look for a paradigmatic boundary discipline, that would undoubtedly be *Pädagogik*, precisely because, as was defended in the first part, it has at its core a philosophical component that places the question of principles and values in the forefront. And neither is its supposedly empirical and scientific version saved from this situation, because it is developed against a background of assumptions that can barely hide their ideological character beneath the data. Németh and Garai again perfectly capture this difference between boundary sciences and the rest when they point out that: "They [the Communists] thought that politically neutral scholars of natural sciences could cause less harm than their fellows from the humanities" (p. 218). *Pädagogik*, on the contrary, had to be tightly controlled by people identified with the regime.

All of the chapters in this part of the book are wonderfully suited for studying these issues. We can start with the excellent chapter by the editor Blanka Kudláčová that sets the pattern of this type of study for Slovakia. This guideline is followed by Edvard Protner and Tadej Vidmar in their study of Slovenia. Let me combine both.

Kudláčová shows us the institutionalization of *Pädagogik* with the first chair in 1922 for Chlup, which was occupied in 1938 by Čečetka. Something similar is found in Protner and Vidmar's chapter on Slovenia. The first chair was created in 1919 after the birth of the University of Ljubljana and was occupied by Ozvald; later Gogala, the leader of the Pedagogical seminar, was incorporated. Chlup, Čečetka, Ozvald, Gogala..., these are names that we have to know and that should help us realize that there were many more people thinking about education beyond those we usually hear about in international literature.

We have therefore a prewar process of development that was cut off by the arrival of Communism, which imposed a rebuilding of the discipline in accordance with its ideological principles. Then the purges and

substitutions began. In Slovakia, Čečetka was purged and *Pädagogik* was re-founded in a Communist fashion in 1948 by Ondrej Pavlík, a man who responded to the expected profile, having been a Communist militant before the war. In Slovenia, Gogala managed to survive because of his condition as resistance fighter, but the new strongman was Smitdt who, as he later acknowledged, did nothing more than put pedagogical music to the letter marked by the Communist Party of the Soviet Union.

This process corresponds almost identically to the Spanish case, where the process of institutionalization of *Pädagogik* during the first third of the century, masterfully described by Gonzalo Jover, was radically truncated after the civil war. After the exile of almost all the prewar professors, *Pädagogik* was rebuilt *ex novo* around the figure of Víctor García Hoz, a young Catholic militant linked to Opus Dei who identified completely with the regime. In all cases it was the triumph of ideology over disciplinary content.

However, at this point two issues remain on the table and are worth developing. The first of these involves the strategies used by scientists to survive.⁸ Gogala applied himself to non-problematic issues, while Čečetka was rehabilitated twice. The second topic is disciplinary continuity. A consolidated discipline cannot consist solely as a pure political and ideological discourse; it has theories, but it also includes practices, ways of approaching the problems that constitute what Kuhn calls exemplars. What happened with these exemplars after the arrival of Communism, and what were the new core disciplinary contents and practices on which the discipline was to be rebuilt? In Spain, curiously, it was experimental pedagogy, the purest quantitativism.⁹

The rest of the chapters on Communist countries do not quite follow this scheme, which is so useful and interesting for Slovakia, Slovenia and Hungary. The Czech case, presented by Tomáš Kasper and Dana Kasperová from the Czech Republic, shows that after the division of the

⁸ Amparo Gómez Rodríguez, Antonio Fco. Canales and Brian Balmer, "Science Policy under Democracy and Dictatorship: An Introductory Essay", in *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships. Spain, Italy and Argentina*, eds. Amparo Gómez, Brian Balmer and Antonio Fco. Canales (London: Routledge, 2016), 1-26.

⁹ Antonio Fco. Canales, "From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse", *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019): 451-469.

Charles University in 1882, two interpretations of *Pädagogik* could be found in Prague: that of the German speculative tradition inherited from Otto Willman, and that of the Czech part initiated by Adolf Lindner, much more empirical and scientific. This line would flourish after independence in 1918, subject to a greater influence of the United States. In Hungary, the Germanic tradition remained and was developed by noble Catholic gentlemen. Suzana Miovska-Spaseva shows in her chapter on Macedonia the total subordination to Soviet *Pädagogik* after the establishment of a university in 1946, in spite of the conflicts and tensions between Yugoslavia and the Soviet Union. In Bulgaria, according to Albena Chavdarova, a degree in Philosophy and *Pädagogik* was established in 1904, which was split in 1923 giving place to two chairs, one for *Allgemeine Pädagogik*, and the other for Didactics and Methodology. The professors were men who had received their formation in Austria and Germany and therefore fully identified with the German tradition.

Leaving behind the former Communist countries, Simonetta Polenghi addresses the Italian case. The author shows that the conflict between the Italian state and the Catholic Church favored the predominance of positivism among Italian professors of *Pädagogik*. This trend broke at the beginning of the century with the emergence of a particular pedagogical current: the neo-idealism that began with Benedetto Croce and found its maximum leader in Giovanni Gentile, who reigned over the Italian discipline during the tens and the twenties, even serving as Mussolini's first minister of Education. Followers of *attualismo* were the professors Radice and Condignola. In the thirties, however, *attualismo* saw challenges from two sides: from the Catholic side by Cassoti and Caló and from the modern side by Volpicelli, who collaborated with the Fascist minister Bottai in the late thirties. After the war, there was a change leading to a greater openness to Western modernity with the introduction of Dewey by Borghi and Condignola himself. Polenghi, fortunately, is sensitive to the gender issue and introduces the case of Valeria Benetti Brunelli, whose succession of Lombardo Radice as full professor was postponed. It was not until 1967 that Dina Bertoni Jovine was appointed for a chair.

In Spain the question of gender fared somewhat better, since in 1953 María de los Ángeles Galino won the chair of history of education in Madrid, this being the first chair of any specialty to be occupied by a woman. Gonzalo Jover traces in his chapter the institutionalization

process of Spanish *Pädagogik*, which began with the first university chair established in 1904. Spain experienced a significant delay compared to other countries, as it was a Doctorate chair. There were no undergraduate pedagogical studies at the university, and therefore no chairs, until 1932, shortly before the civil war. After the war, the *Pädagogik* degree was not restored until 1944, and only in Madrid, not in Barcelona. Jover concludes with a very interesting account of the debate between *Pädagogik* and educational sciences and their associated meanings that reflects very well the complex relationship between the two terms that Kudláčová and Rajský point out in the introduction.

Finally, we have the chapter by Vučina Zorić, Ksenija Domiter-Protner and Nataša Vujisić-Živković that takes a completely different approach from those covered so far. First, because it does not address currently existing countries, but rather the former Yugoslavia as a whole, and secondly because its approach to the subject is not general as in the rest of the chapters, but particular to the issue of Dewey's reception. The chapter shows that there were translations of Dewey from before the First World War, but that the most important reception came in 1920 with the translation of Claparede's book on Dewey. In 1934 *Democracy and education* was published, with the title *Democracy and Pedagogics*, surely so as not to break with the *Pädagogik* perspective that was prevalent at the time. The authors stress the close relationship between Dewey and the reform of the education system in the thirties, an element that Kasper and Kasperová have also shown for the Czech case. After the war, and as in the rest of Communist countries, Dewey was despised, his method being described as "a degenerate bourgeois philosophy, especially its theory on teaching" (p. 297), in the words of the new Slovenian pedagogy leader Schmidt, referred to above. However - and this is very interesting and connects with the concern expressed above for continuity -, it was as soon as 1955 when a chapter on general pedagogy presented Dewey with a degree of neutrality. Later in 1970 *Democracy and Education* was republished and manuals on *Pädagogik* expounded on his theories even more objectively, pointing out their long-term influence on school practice.

Notwithstanding the generally positive evaluation of the publication given up to this point, there are a number of criticisms to be leveled at it. As mentioned before, the categories of analysis need further development for the sake of facilitating understanding, as not all authors use the same words

to refer the same thing; at times this becomes confusing. There is also a lack of a clear distinction between what is a university and what is not, as well as clear definition of the role of teacher training in the institutionalization of pedagogy. The difference between pedagogical subjects and an actual degree in *Pädagogik* also needs to be made clearer, as does the institutional question of chairs. At least three ways of referring to this issue by different authors can be found in the book: Departments of *Pädagogik* under the direction of professors, professor of *Pädagogik*, and a professor who teaches *Pädagogik*. Obviously, these expressions are not equivalent. Finally, returning briefly to translation and its problems. The *Geisteswissenschaften* cannot be translated as social sciences, as some authors do, because the terms are opposed and contradictory. In fact, the concept of *Geisteswissenschaften* commonly highlighted the impossibility of a science of the social.

In any case, these criticisms are merely suggestions resulting from enthusiasm and from the wish that this work continue. The main virtue of this book is its capacity for impelling new research; it leaves you wanting more, and I believe this is the best compliment that can be made of an academic book.

Note on the author

ANTONIO FCO. CANALES (Barcelona, 1966) is Associate Professor of History of Education at the Universidad Complutense de Madrid (Spain). He is a specialist in the history of Spain during the twentieth century, with especial attention to education, gender and science. He is the author of books as *Las otras derechas* (Madrid: Marcial Pons, 2006) and co-editor of *La larga noche de la educación española* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships* (London: Routledge, 2016) and *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th-20th Centuries)*, Vol 1-3. (Roma, Aracne, 2017, 2018 and 2019). He has published in journals as *Paedagogica Historica*, *History of Education*, *Gender and Education*, *Revista de Educación*, *Bordón*, *Educación XX1*, *Ayer*, *Historia Social* and *Historia Contemporánea*. He is co-leader of the National Research Project *The boundary between science and politics and science in the boundary: Spanish science, 1907-1975* (FFI2015-64529-P). He is member of the Executives Committees of ISCHE and the Spanish Society of History of Education (SEDHE), and the chief editor of its journal *Historia y Memoria de la Educación*.

REFERENCES

- Álvarez González, Yasmina. "La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Reorientación disciplinar e institucionalización". PhD diss., Universidad de La Laguna, 2019.
- Becher, Tony. *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- Canales, Antonio Fco. "From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse". *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019): 451-469.
- Canales, Antonio Fco. "La política científica de posguerra". In *Ciencia y fascismos: la ciencia española de posguerra*, edited by Amparo Gómez and Antonio Fco. Canales, 105-135. Barcelona, Laertes, 2009.
- Drewer, Peter and Christoph Lüth (eds.). *History of Educational Studies*. Gent: Universiteit, 1998. *Paedagogica Historica* Supplementary 3.
- Gómez Rodríguez, Amparo and Brian Balmer. "Ciencia y política: una cuestión de fronteras". In *Estudios políticos de la ciencia. Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*, edited by Amparo Gómez and Antonio Fco. Canales., 15-34. Madrid: Plaza y Valdés, 2013.
- Gómez Rodríguez, Amparo, Antonio Fco. Canales and Brian Balmer. "Science Policy under Democracy and Dictatorship: An Introductory Essay". In *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships. Spain, Italy and Argentina*, edited by Amparo Gómez, Brian Balmer and Antonio Fco. Canales, 1-26. London: Routledge, 2016.
- Gómez Rodríguez, Amparo. "Ciencia y pseudociencia en los regímenes fascistas". In *Ciencia y fascismos: la ciencia española de posguerra*, edited by Amparo Gómez and Antonio Fco. Canales, 13-47. Barcelona, Laertes, 2009.
- Gómez Rodríguez, Amparo. "The 'Social Contract' for Spanish Science before the Civil War". In *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships. Spain, Italy and Argentina*, edited by Amparo Gómez, Brian Balmer and Antonio Fco. Canales, 27-58. London: Routledge, 2016.
- Hofstetter, Rita and Bernand Schneuwly (eds.). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle*. Bern: Peter Lang, 2007.
- Kudláčová, Blanka and Andrej Rajský (eds.). *Education and "Pädagogik": hilsophical and historical reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*. Frankfurt: Peter Lang, 2019.
- Stichweh, Rudolf. *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

RESEÑAS

LA EDUCACIÓN EN ASTURIAS. ESTUDIOS HISTÓRICOS

Por AIDA TERRÓN BAÑUELOS y JOSÉ ANTONIO ÁLVAREZ CASTRILLÓN (coords.). Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, 2019, 397 páginas. ISBN: 978-84-919602-5-3.

Estamos ante un volumen que incluye once valiosos estudios en relación con distintos aspectos de la educación en Asturias, una Presentación y un Repertorio bibliográfico, elaborados mediante la participación de doce investigadoras e investigadores; una obra que como conjunto se presenta con una cierta aspiración de dar cuenta de un hilo temporal e histórico que reconocemos como *los grandes períodos*: historia antigua, medieval, moderna y contemporánea, si bien, como indican la profesora Aida Terrón y el profesor José Antonio Álvarez, en su calidad de coordinadores en la Presentación, nueve de las aportaciones se sitúan en el espacio de la historia contemporánea, una tónica que es igualmente observable en otras obras construidas con una preocupación similar de recorrido temporal y editadas a lo largo de las dos o tres últimas décadas en el ámbito de la historia de la educación en Europa occidental.

La obra representa un punto de llegada de los estudios histórico-educativos de Asturias, a través del que los historiadores e historiadoras de la educación aquí reunidos nos presentan once significativas calas analítico-interpretativas sobre escenarios, realidades, actores y experiencias prácticas de desarrollo de la acción educativa y cultural. Decimos un punto de llegada dado que (casi) todas las aportaciones cuentan con antecedentes de presentación por medio de comunicaciones académicas en distintos Congresos, o por haber sido materia de tesis doctorales de historia de la educación, o debido a la previa edición de monografías y capítulos de libros en relación con las cuestiones aludidas, como patentización historiográfica de interrogantes de investigación abiertos al tratar de allegar una mejor comprensión del presente a través de un más solido y complejo conocimiento del pasado.

También constituye un punto de llegada, debido a que estamos ante reescrituras creativas, que junto a una más aquilatada expresión, incorporan revisiones «a la luz de nuevas fuentes y tratamientos historiográficos». Sus autoras y autores «vuelven» sobre interrogantes, planteamientos y resultados expresados con anterioridad, para su revisión, teniendo en cuenta tanto las periódicas aportaciones al conocimiento e información histórico-educativa en cada uno de los casos analizados, como sus propias y nuevas observaciones analíticas e interpretativas, así como una consistente intención comunicativa.

A partir de una introducción a cargo de los coordinadores, que permite que nos situemos ante estas casi 400 densas páginas —en cuanto a sus pretensiones, contenidos y enfoque historiográfico—, con origen próximo en unas Jornadas de Historia de la Educación organizadas en la Universidad de Oviedo al amparo del Real Instituto de Estudios Asturianos (RIDEA), se presentan trabajos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Antigüedad y la Edad Media (Miguel Calleja), la instrucción elemental en el Antiguo Régimen (José Antonio Álvarez Castillón y Ramona Pérez de Castro), la alfabetización y la escolarización en los siglos XIX y XX (Ángel Mato Díaz), la red educativa de las congregaciones religiosas femeninas en el tiempo de la Restauración (Andrés Martínez Cardín), el modelo escolar del paternalismo industrial (1880-1936) (M^a Violeta Álvarez Fernández), el paso de la ilusión a la represión del magisterio (1931-1940) (Leonardo Borque López), el derrotero pedagógico de Alejandro Casona (Carmen Diego López), los caminos recorridos por Antonio J. Onieva (Montserrat González Fernández), la *Llingua* y la instrucción en la Ilustración (Marcos Rodríguez Álvarez), la presencia de Asturias en los currículos de la educación básica (Manuel Germán García Benito), la cuestión de la memoria de la escuela y los maestros en el callejero urbano gijonés (Aida Terrón Bañuelos) y, para finalizar, una compilación de 288 títulos (monografías, artículos e investigaciones) publicados desde el año 2000 sobre la educación en Asturias (Carmen Diego y Montserrat González).

En cuanto a su tratamiento formal y de edición, he de señalar el esmero editorial y la cuidada elaboración escrita presente en todos y en cada uno de los textos, muestra de una atenta y efectiva coordinación editorial. Del mismo modo, podemos observar la búsqueda del equilibrio en cuanto a la extensión de los once capítulos, casi siempre situados

alrededor de las 30 páginas de texto, con dos excepciones de 19 y de 55 páginas, en este caso debido al tratamiento de la instrucción elemental en Asturias en el tiempo largo del Antiguo Régimen.

Los lectores y lectoras no asturianos de esta Nota, y que no hayan tenido en sus manos este volumen para analizarlo someramente o leerlo —lo que en tantas ocasiones nos sucede ante nuestra limitada capacidad de enfrentarnos a tan variadas lecturas—, podrían decir: «a la vista de lo que se dice parece ser éste un buen libro y nos alegramos por ello, si además formamos parte de la comunidad de historiadores de la educación». Y ya sería suficiente si, además, el recensionista nos provee de unas breves y sintéticas líneas de información sobre cada uno de los capítulos de la obra. Pero en este caso sería una inadecuada muestra de *comodidad* intelectual.

Porque el presente volumen, aunque con sus lentes puestas en Asturias —lo que podría conducir, sin dudarlo, a un apreciable ejercicio de erudición histórica local, interesante, pero limitado, como ocurre con alguna frecuencia—, contiene tratamientos epistemológicos e historiográficos y aspectos de conocimiento que, con oportunidad, se pueden tomar en consideración más allá del escenario territorial y social que lo centra, tanto por ‘dialogar’ con el territorio crítico de los debates actuales relativos a la construcción del conocimiento histórico, como por aportar conocimiento educativo y pedagógico que, por lo pronto, es conveniente integrar en la Historia de la Educación en España.

Me referiré, pues, en primer lugar a varias de mis apreciaciones historiográficas.

Una primera, de coincidencia con los coordinadores: estamos ante un volumen que es y va a ser una obra de referencia para los estudios de «historia regional» de la educación. Es muy apreciable, a lo largo de todas las páginas, no solo el cuidado aparato crítico, sino también la atención puesta en las abundantes notas de referencia informativa y explicativa, como cuando el autor indica al referirse al tiempo de la Baja Antigüedad: «la desaparición casi total de textos escritos (en las tierras de Asturias) sobre materiales blandos (debido a las características edafológicas del suelo, *nuestro*) ha hecho imaginar con frecuencia una sociedad más primitiva de lo que realmente era» (p. 15).

Los tiempos largos que configuran el cañamazo de fondo presente en el volumen permiten observar mejor «la cultura de la escuela» y lo que significa «el patrimonio cultural inmaterial», evitando así las limitaciones que los cortes políticos («Segunda República», «Franquismo»...) imponen frecuentemente, impidiendo ver el desarrollo no lineal «de prácticas y conductas de continuidad en la dinámica alfabetizadora y escolar» (p. 10), como sostienen Terrón y Álvarez: una línea continua de modos de hacer más sedimentados que los historiadores de la educación hemos dado en explicar en los términos resistentes propios de una práctica cultural. Los dos primeros capítulos, sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura entre el año mil y la frontera del Renacimiento, y sobre la instrucción a lo largo del Antiguo Régimen, así como el debate sobre la *Llingua* en el tiempo de la Ilustración y sus consecuencias estimables *a futuro*, dan buena cuenta de la observación de las aducidas «prácticas de continuidad».

Se analizan los procesos de alfabetización y de escolarización en Asturias en el Antiguo Régimen, con una previa atención al debate historiográfico: cómo examinar cada uno de estos procesos en su distinto caminar o en sus cruzamientos, sobre qué fuentes, cuál sea el valor y certeza de éstas, cómo realizar su explotación, cuáles sus límites, quiénes los «maestros», cuando en muchas ocasiones se trataba de un oficio ocasional y ocupación secundaria (p. 65)... Al respecto, José Antonio Álvarez y Ramona Pérez toman en consideración los más reconocidos trabajos académicos elaborados entre nosotros.

Una conducta similar es la que sigue Angel Mato al referirse a similares cuestiones en los siglos XIX y XX, desde donde examina, por ejemplo, las dificultades y limitaciones que ofrecen los censos de población de España, o las estrategias de subsanación, además de examinar e interpretar, en una perspectiva comparada, el particular desarrollo alfabetizador asturiano, siguiendo la conceptualización de los «umbrales de alfabetización» de Bowman y Anderson y su significado. Lo anterior le permite entender las claves económicas extraterritoriales (la emigración a América) para ‘mover’ tal desarrollo como estrategia individual-familiar, o los frenazos que sufre el paulatino crecimiento de las estadísticas de alfabetización, ya con el concurso escolar, en la década de 1910 o en los años de 1950, momentos ambos de ingreso en Asturias de fuertes componentes de población migrante procedente de otros territorios rurales de España con altos porcentajes de analfabetismo.

Conviene anotar, así mismo, la conexión que en distintos momentos se realiza entre los procesos de alfabetización escolarizada y aquellos otros llevados a cabo por medio de las más inestables, pero no menos dinámicas, estructuras e iniciativas frecuentemente agrupadas bajo el rótulo de redes de cultura popular; hablamos de ateneos, bibliotecas, centros de cultura y recreo que desde la Alta Restauración, en momentos de dinamismo industrial y minero, se hicieron presentes, particularmente en el espacio central territorial, por impulso asociativo vario (reformismo republicano e institucionista, movimiento obrero, iniciativas americanistas, acción municipal, catolicismo social...).

Por otra parte, es inhabitual en los estudios de historia contemporánea de la educación la explotación de fuentes empresariales, pero no lo es en el caso asturiano, desde donde se nos ha alertado sobre la impronta formadora directa de la burguesía industrial, configurando un modelo(s) de educación del paternalismo industrial, lo que permite adentrarse en el terreno de la biopolítica y observar procesos «civilizatorios», de moralización y de disciplinamiento social que, rompiendo el tiempo escolar con una mirada más difusa sobre el tiempo de la vida de las gentes, tienden a modelar una estructura económica y social de modo no democrático.

Con ocasión del análisis de lo que fue «*le temp des professeurs*» —como diría António Nóvoa— entre 1931 y 1940, podemos apreciar, entre otros motivos, el doble y parcialmente distinto proceso de depuración, de juicios y de muertes, del profesorado llevado a cabo tanto por las autoridades republicanas, como por parte de las insurgentes franquistas, dada la división provincial en territorios bajo control republicano y otros pronto en manos insurgentes, asunto no habitual en la investigación histórico-educativa.

Desde las fructíferas reflexiones de Paul Ricoeur («*mémoire et oubli*») y de Pierre Nora («*les lieux de mémoire*») se apunta una pregunta, una vez más en la senda de los interrogantes que la observación del patrimonio, en su más amplia visión, nos puede propiciar en relación a las prácticas culturales: los rotulos de denominación de las calles en la trama urbana ¿son «lugares de memoria» del pasado educativo o «lugares de deseo»?; ¿dibujan marcos identitarios mediante su narrativa histórica o quieren ser proyectos de futuros imaginados?; ¿las calles guardan memoria de la escuela? (p. 354). Cómo la autora se enfrenta a estas cuestiones, cómo procede en su análisis, y las conclusiones a las que parece llegar, de

nuevo contribuyen a un crítico ejercicio historiográfico que será muy bueno tomar en cuenta.

Dicho lo anterior, procederé de forma similar a indicar algunas de las apreciaciones de conocimiento histórico que considero valiosas. La Asturias medieval, Bajo-Medieval mejor, se nos presenta como un territorio marcado por la modestia en el dominio literario y educativo, más allá de la formación de los capitulares de la catedral ovetense como mayor núcleo de irradiación, complementada por un limitado desarrollo monástico y por la presencia de escribanos y notarios concejiles aquí y acullá. Un comportamiento similar al de otros territorios del norte peninsular, con la excepción compostelana que contrasta muy notablemente al ver la numerosa presencia de ‘compostelanos’ en varios destinos europeos a lo largo de todo el período y como núcleo docente de la *Universitas Salmanticensis*.

En otros considerandos, el repertorio vario de utilidades particulares parece ser el motor de la alfabetización en el tiempo del Antiguo Régimen, lo que explicaría la baja alfabetización, aún mayor en el caso femenino, de un campesinado —Asturias era campesina— que no precisaba de tal alfabetización, a no ser en el estricto término de la catequesis, casi siempre oral, o como estrategia escogida, por una parte más limitada, como vía de ascenso social por el camino de la modesta clerecía.

Luego, en particular en las décadas finales del siglo XIX, al tiempo que se registra el crecimiento urbano que acompaña el desarrollo industrial siderúrgico y metalúrgico, podremos observar los paulatinos incrementos que registra la alfabetización, lograda por varias vías, siendo la escolar aquella que en el siglo XX se impone. En 1910 Asturias alcanzaba ya el segundo umbral alfabetizador, es decir un 70% de la población mayor de 10 años, si bien con discriminación de género que irá a superarse en las dos siguientes décadas, como atestiguan los numerosos datos que Angel Mato analiza y sintetiza. Sin embargo, nos advierte sobre las caídas observadas en las estadísticas en los años diez y cincuenta, al haberse incorporado en aquellos momentos fuertes contingentes poblacionales procedentes del mundo rural español, lo que exigía políticas enérgicas de alfabetización no llevadas a cabo.

La determinación estatal de creación de escuelas en la década de los años sesenta, en el marco del Primer Plan de Desarrollo, logrará promover

finalmente la plena escolarización a las puertas de los pasados años ochenta, habida cuenta de la existencia complementaria de una importante red de colegios privados, sobre todo instalados en los espacios urbanos. Red que gozó desde finales del siglo XIX del apoyo del regeneracionismo institucionista y del liberalismo reformista, con notable liderazgo y presencia en Asturias, y que se fortaleció mediante la capacidad educadora que demostró la Iglesia, al atraer la presencia de órdenes y congregaciones religiosas, como los salesianos y otras procedentes de Francia, al concluir allí en 1901 el proceso de separación Iglesia-Estado iniciado con las disposiciones ferrynianas de 1881. Contándose, además, al comienzo del siglo XX con el impulso creador escolar de las Sociedades de Instrucción impulsadas —como en el caso de Galicia— por emigrantes asturianos en América del Sur o en Cuba.

Por otra parte, también la escuela fue entre los años ochenta del siglo XIX y el inicio de la II República una pieza clave de la estrategia paternalista ensayada por el empresariado minero asturiano, como vía para resolver la «cuestión social» que ocasionaba la plusvalía y la explotación obrera, que veía con desagrado el Instituto de Reformas Sociales y que era denunciada por una incipiente movilización y articulación obrera de inspiración socialista. Tanto desde los planteamientos del reformismo burgués, entre liberal y republicano, como desde los del catolicismo social predicado por León XIII, hubo un convencimiento sobre la necesidad de amortiguar el conflicto social, al tiempo de formar la mano de obra y de gestionar su reproducción mediante una política de obras sociales que incluía el factor escolar para el logro de «un obrero productivo, disciplinado e impermeable a las ideas socialistas», a lo cual, en medio de una doble perspectiva patriarcal/liberal, colaboraban con eficacia los Hermanos de las Escuelas Cristinas y las Hermanas Dominicas de la Anunciada, llegándose a disponer de un importante número de centros escolares, en ocasiones como colaboración con las administraciones municipales.

Las escuelas públicas, las «escuelas nacionales», fueron taller y jardín en el breve tiempo republicano. Con un profesorado ilusionado, entre el que destacó un 30% más animoso: varias publicaciones periódicas, el gran impulso a las bibliotecas locales (iniciado con anterioridad e incluso proseguido luego), las excursiones, los viajes al extranjero, que impulsó junto a la JAE el inspector José A. Onieva, los centros de colaboración

docente, la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias (ATEA-FETE), los conatos revolucionarios del 34, con sus lastimosas consecuencias entre sectores del magisterio y, a partir de 1936, los dos procesos depurativos del profesorado asturiano, los fusilados y asesinados. Al fondo, desapareciendo en el horizonte marino del Cantábrico con dirección a la URSS, don Pablo Miaja, la figura quizás más emblemática del profesorado republicano asturiano, embarcado en septiembre del 37 al cuidado de una expedición de 1100 «niños de la guerra», que por décadas (o nunca) no volverían a pisar el suelo en el que habían nacido.

Las Misiones Pedagógicas, cuyo patronato presidía D. Manuel Bartolomé Cossío, fueron una extraordinaria acción de educación y de cultura popular, como bien sabemos. Es excelente la historiografía sobre la cuestión, con magníficos ecos expositivos. Con todo y ello, la figura del inspector de enseñanza primaria Alejandro Rodríguez Álvarez, el gran autor teatral Alejandro Casona, que fue uno de los mayores dinamizadores de las misiones, cobra en estas páginas un mayor destaque y reconocimiento histórico, a través de las aportaciones de Carmen Diego: un Casona, inspector de escuelas (Lérida, Oviedo, Madrid); misionero en Vall d'Arán con Herminio Almendros y Florentino Martínez Torner, con quienes tendrá en el futuro y siempre acciones y diálogos de hermandad; exiliado entre 1937 y 1962, que en distintas geografías mundiales promueve la educación y la cultura popular y que escribe luminosos textos sobre la acción docente.

El movimiento internacional de la Escuela Nueva y Activa, teniendo una identidad ampliamente compartida y nucleada alrededor de los principios trazados por Ferrière (que gozaron de varias y estimables readaptaciones, como la propuesta por Luzuriaga), tuvo también polaridades en su seno, es decir, expresiones varias y cerca de lo contradictorio en cuanto al horizonte social que sus prácticas y orientaciones podían dibujar, dando acogida, por ello, tanto a Lorenzo Luzuriaga como a Antonio Onieva, un inspector navarro, que en Asturias hizo gala de un regeneracionismo levemente reformador, desde el que procuró airear y modernizar porciones varias de la educación. Su actividad comunicativa, movilizadora y promotora de desarrollo cultural está fuera de duda a la luz de las investigaciones hechas por Monsterrat González. Viajero educacional por Europa desde 1922, fue también «el creador, impulsor y organizador de ocho viajes pedagógicos celebrados por distintos lugares de Europa con cerca de 80 maestros asturianos en las anualidades

de 1926-1934, para conocer *in situ* las novedades didácticas y metodológicas que se podían apreciar» (p. 257) en hasta once estados. Sorprendente: más allá de los programas anuales de la JAE, el mismo entraba en relación con entidades, administraciones locales, empresarios... para reunir los recursos económicos que permitirían realizar esos viajes sin coste para los participantes. Eso sí, era condescendiente con el poder de turno y se reclamaba centrista y antimarxista; finalmente, quiso inspirar un horizonte escolar nuevo para un «estado nuevo» como ideólogo franquista.

Cómo se situaron los grandes Ilustrados españoles en relación con las lenguas españolas distintas del oficializado castellano, y cómo en particular se situó Jovellanos ante la *llingua*, es la aportación que realiza Rodríguez Álvarez: afirmando la «racionalidad» de la lengua que había logrado la posición central, de tal modo que el discurrir de la nación habría de caminar por esta senda, aún reconociendo la existencia de otros códigos como el catalán, el euskera, el gallego o el bable («*ye la llengua viva del nuesu pueblu*»), que habría que proteger de algún modo, pero en una posición secundaria, como accidente territorial de particular interés. Con algunas consecuencias negativas para una posición de deseable construcción social desde la diversidad ecológica.

Al final de esta ruta, contamos con un actualizado repertorio bibliográfico que reúne, después de indicar meditados criterios de composición, cerca de 290 referencias (monografías, capítulos de libros, tesis y otros trabajos de investigación, textos de edición local) relacionadas con el desarrollo educativo y cultural en Asturias, a partir del año 2000, como muestra de la vitalidad relativa de los estudios histórico-educativos y como servicio o base de datos para su continuidad. Sus autoras ya habían confeccionado en 2001 un repertorio con las aportaciones realizadas en las décadas finales del siglo XX.

Muchos de los lectores y lectoras que hayan llegado hasta aquí encontrarán en la presente Nota, sin duda, elementos que les inciten a ir *ad fontes*; habremos, así, logrado uno de los objetivos pretendidos.

Antón Costa Rico.
Universidade de Santiago de Compostela
anton.costa@usc.es

EL COLEGIO DEL ESTADO DE PUEBLA Y SUS DOCUMENTOS FUNDACIONALES

POR MARÍA DE LOURDES HERRERA FERIA Y ROSARIO TORRES DOMÍNGUEZ con la colaboración de EDGAR IVÁN MONDRAGÓN AGUILERA. Puebla: BUAP- Biblioteca José María Lafragua, 2017, 279 págs. ISBN: 978-607-525-423-4

La historiografía sobre la educación del siglo XIX en México, en particular sobre el tránsito que significó la reconfiguración de universidades y colegios de corporaciones que eran a establecimientos de instrucción pública, ha aumentado considerablemente en los últimos años,¹ sin embargo, aún quedan muchos huecos por llenar, preguntas que resolver, fuentes que descubrir o releer. En este sentido, un libro que ofrece la transcripción de los documentos fundacionales del Colegio del estado de Puebla de 1825 a 1867, de la autoría de María de Lourdes Herrera y Rosario Torres, es siempre bienvenido. A la transcripción de constituciones, estatutos y reglamentos, las autoras añaden un estudio centrado en explicar los antecedentes novohispanos del colegio.

Como ha mostrado la historiografía, la educación pública media superior y superior como hoy la conocemos, tuvo una de las etapas claves en su proceso de desarrollo en el lapso del último tercio del siglo XVIII a varias décadas del XIX, cuando transitó paulatinamente de un modelo educativo basado en corporaciones y fuerte influencia religiosa a otro que conformaría un sistema laico, jerárquico y homogéneo de instrucción pública. En otras palabras, se pasó de un modelo de colegios ligados

¹ Susana Quintanilla, «Historiografía de la educación superior en México, siglos XIX y XX», en *La educación superior en México: historiografía y fuentes*, eds. Óscar García y Sonia Ibarra (Guadalajara: El Colegio de Jalisco y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, 2003), 205-230; Rosalina Ríos Zúñiga, «La historiografía de inicios del siglo XXI sobre la educación “media y superior” del siglo XIX», en *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, coord. M^a Esther Aguirre Lora (México: Asociación Nacional de Universidades, Institutos de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2016), 225-229.

a una lejana universidad que otorgaba los grados —o cercana según la distancia—, a otro en el que cada estado del México independiente contaría con una institución que podría ofrecer enseñanza universitaria y otorgar por sí misma los grados y títulos. Muchas otras implicaciones tendría esto, pues el mundo escolar no consistía solo en lo institucional, sino sobre todo en lo social, que abarcaba una gran cantidad de actores, entre ellos rectores, vicerrectores, mayordomos, profesores, y alumnos, becados o pensionistas; así como otros elementos que permitían —permiten— el funcionamiento de las instituciones educativas, como son las cátedras o saberes y el financiamiento. Cada aspecto a su vez conteniendo su propia problemática sin dejar de estar interrelacionados entre sí.

El libro, que se presenta en una edición de lujo con numerosas imágenes, está dividido en cuatro partes: la primera ofrece lo que toda buena transcripción debe hacer, como lo es exponer las normas que guiaron esa labor; la definición del concepto constitución y detalles que se procuraron, entre ellas indicar la modernización en la ortografía de las palabras.

La segunda presenta la interpretación que hacen las autoras de la historia del Colegio de Puebla, desde sus antecedentes jesuitas hasta 1867. Así conocemos los cinco colegios que funcionaban en Puebla: el del Espíritu Santo, el de San Ildefonso donde se tomaban los cursos, el de San Gerónimo y el de San Ignacio, que funcionaban como residencias para los estudiantes; y el de San Francisco Xavier que servía como colegio de indios, hasta la expulsión de la orden de San Ignacio en 1767. Se echa de menos una problematización sobre el carácter que tenía cada uno de dichos colegios sobre lo que puede dialogarse con autores como Víctor Gutiérrez o Mónica Hidalgo,² especialistas en colegios coloniales novohispanos; no obstante, las autoras repasan paso a paso las diversas vicisitudes que padecieron esos colegios para ser reabiertos, si bien con funciones distintas a las que se les habían destinado inicialmente, y revisan cómo hacía 1790 se fundieron dos de ellos (San Gerónimo y San Ignacio) en uno sólo, quedando únicamente el del Espíritu Santo que

² Víctor Gutiérrez Rodríguez, «Hacia una tipología de los colegios coloniales», en *De maestros y discípulos: México, siglos XVI a XIX*, coord. Leticia Pérez Puente (México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1998), 81-90. Mónica Hidalgo Pego, *Reformismo Borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales 1768-1816* (México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, 2008).

poco después fue nombrado como Colegio Carolino en honor a Carlos III, quedando bajo la administración de la Diócesis Poblana y bajo el Patronato Real, disponiéndose en este de todo lo concerniente para su buen funcionamiento. Posteriormente, se explica que, en 1820, con el retorno de los jesuitas, gracia que le fue otorgada a la orden por Fernando VII en 1815, culminó su etapa como Colegio Carolino, renombrándosele como Colegio del Espíritu Santo, de San Ignacio y San Gerónimo. Esta etapa, sin embargo, fue brevísima debido a la nueva expulsión de la Orden, en 1821.

La parte más importante para el estudio, viene a ser la que las autoras llaman la administración civil del Colegio del Estado de Puebla, que transcurre de 1824 a 1867. La intención de las autoras fue responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo transcurre en ese tiempo el desarrollo institucional del Colegio del estado, cuánto cambia, cuánto permanece? Las autoras nos dicen que, inicialmente parece no cambiar casi nada. Sus primeros cinco años, pese a los esfuerzos e intereses mostrados por las nuevas autoridades, mantuvieron las prácticas de origen colonial. Fue a partir de 1825, una vez otorgada la autorización del Congreso al gobernador para que se hiciera cargo de la institución, que se tomaron cartas en el asunto, y el colegio pasó a depender del gobierno estatal. Sin embargo, las constituciones que se redactan en 1826 únicamente copian las que se habían elaborado a fines del siglo XVIII.

En 1831, continúan las autoras, se escriben otras constituciones, en las que se retoma para el colegio parte del antiguo nombre: Antiguo y muy Ilustre Colegio de San Gerónimo y San Ignacio del estado de Puebla. En esas constituciones apenas se advierten algunos leves cambios, como el hecho de que las autoridades del colegio estarían obligadas a consultar todo lo relativo a los asuntos internos con las autoridades del estado.

El siguiente paso, y contra lo que siempre ha interpretado la historiografía, los aires de la reforma educativa liberal de 1833 de Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora,³ que únicamente se enfocaban al

³ Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora fueron políticos mexicanos de orientación liberal, participantes en el régimen del militar Antonio López de Santa Anna de 1833 a 1834. Bajo la conducción del primero como vicepresidente y el apoyo del segundo, llevaron adelante una reforma educativa liberal que suprimió la antigua universidad y los colegios, además de abrir seis establecimientos

Distrito Federal y los territorios, por la vigencia del régimen de gobierno federal, tocaron también a Puebla, pues en 1834 las autoridades propusieron tanto un nuevo plan de estudios y nuevas constituciones para el colegio. No obstante, como ocurrió en la Ciudad de México, las medidas no fueron aceptadas del todo por la sociedad poblana.

Para las autoras, la pregunta pendiente seguía siendo ¿Cuándo llegaron los tiempos «modernos» al Colegio del estado de Puebla? Es decir, cuando comenzó realmente a transitar hacia otro modelo educativo acorde con los nuevos tiempos. Ellas ubican ese momento hacia el inicio de la década de 1840, comenzando por un detalle cotidiano: el desuso del tradicional traje talar, tan habitual en ese tipo de instituciones. También la influencia de otra reforma: la que encabezó el ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública en 1843, Manuel Baranda⁴ —al que por cierto no mencionan—, que tuvo un carácter nacional y centralizador. Las medidas que propuso tocaron las puertas de las autoridades de Puebla y llevaron a que se emprendieran cambios en su colegio, sobre todo en lo referente a la enseñanza secundaria, pues se agregaron por ejemplo, nuevas cátedras, como fueron el idioma castellano y el curso de ideología, que aumentaron años a los estudios. Modificaciones que, como sucedió en otros lugares, alarmaron a los padres de familia, pues estos pensaron que llevarían a una estadía más larga de sus hijos en el Colegio. Además, durante toda la década de los 1840 ocurrieron otros cambios, tanto de nombre de las cátedras como adecuaciones de otro carácter, que fueron resquebrajando el antiguo modelo educativo.

Una década después, habría más transformaciones con otra reforma educativa, la del magistrado Teodosio Lares.⁵ Esa reforma, puesta

educativos para los estudios preparatorios y profesionales, además de organizar una Dirección General de Estudios y un financiamiento público de la educación con base principalmente en propiedades y rentas de las antiguas corporaciones educativas y religiosas. Duró únicamente 10 meses, pues se derogó en 1834.

⁴ Abogado originario del estado de Guanajuato, considerado liberal moderado, fue nombrado ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública durante un gobierno centralista en 1842. Impulsó una importante reforma educativa, la primera de carácter nacional.

⁵ Abogado originario del estado de Zacatecas, fue ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública del último gobierno de Antonio López de Santa Anna (1853-1855), elaboró las Lecciones de Derecho Administrativo en 1852 y posteriormente participó con el grupo que apoyó la llegada y gobierno de Maximiliano de Habsburgo (1864-1867).

en práctica en 1854, le dio un carácter más jerárquico a los niveles de estudios y aumentó el número de años a cursar, entre otros aspectos. Las críticas y desacuerdos sobre tales cambios, sobre todo, por la prerrogativa de los poderes públicos sobre la institución, la centralización que imponía, la restauración de la universidad, la preferencia por la educación secundaria o preparatoria y profesional sobre la primaria, no se dejaron esperar. No obstante, el triunfo del conocido en la historia de México como Plan de Ayutla, que derribó el gobierno dictatorial de Santa Anna en 1855, llevó a la derogación de ese proyecto educativo y a detener el avance modernizador que se pretendía en la instrucción pública.

Las autoras continúan analizando los nuevos conflictos y situaciones que en los años subsecuentes llevaron a nuevos cambios en el colegio poblano; por ejemplo, la llegada al poder de otro gobierno liberal que lo renombra como Colegio Nacional del Espíritu Santo; posteriormente el gobierno Imperial de Maximiliano, en 1864, le dará el de Colegio imperial, situaciones bien apuntadas por las autoras. Más importante fue que, en esta última etapa se pretendió por el emperador que se fomentara otro tipo de escuelas más de carácter científico y filosófico o que se proyectara la educación física de los jóvenes. Habría una división de los estudios superiores en dos ramas: una orientada a la carrera literaria y otra a una profesión más práctica. Debido a sus condiciones, no obstante, suspendió sus actividades, tanto para repararlo como para que a su apertura estuviera dispuesto para la nueva orientación. El rescate más importante que hacen las autoras, dado el objetivo e interés que persiguen, es el de las constituciones que se utilizaron en ese momento, pues fueron las de 1842, a las que únicamente se les agregó la palabra Imperial. Después, este adjetivo sólo se tacharía en el documento para darle nuevamente uso. En suma, encuentran que las constituciones reelaboradas en 1842 fueron normas que rigieron hasta el periodo del Imperio de Maximiliano (1864-1867).

La última etapa analizada por las autoras en este apartado es la del llamado por la historiografía mexicana como del triunfo liberal, en 1867, cuando nuevas y definitivas transformaciones fueron propuestas para el colegio, al que volvió a dársele el nombre de Colegio del Estado. El rector del colegio presentó en octubre de ese año un nuevo reglamento que sería puesto en práctica, en tanto se obtenía la aprobación del Congreso del

Estado. Se decía en ese documento que los candidatos a pertenecer a la institución debían «pertenecer al estado secular y mostrar un Amor comprobado con hechos a las instituciones republicanas» y debían guardar respeto a leyes, reglamentos e instituciones de «los Estados unidos mexicanos» (p. 97). Es decir, comenzaba realmente el periodo de la educación pública laica.

A partir de ese año quedó dividida la educación del estado en los niveles de primaria, secundaria, profesional y estudios especiales. Comenzó así otro momento en el proceso de construcción de un sistema de instrucción pública, como sucedió en todo el país, y en particular en el modelo de colegios y escuelas nacionales de enseñanza secundaria o preparatoria y profesional.

La tercera parte del libro nos ofrece la cuidadosa transcripción de las constituciones, estatutos y reglamentos u otros documentos relativos al Colegio del Estado. Sorprenden ciertamente los pocos cambios que se van haciendo notar en los documentos entre 1824 y 1842, pues la mayor parte de prácticas parecen las mismas. Sobre todo, que se retomaron constituciones anteriores para ponerlas en un documento que se pretendió pasar por nuevo. No así con el gran cambio que se observa en 1867, en el que se presentaron las nuevas constituciones del Colegio, las que, antes de ser aprobadas por el Congreso pasaron por una revisión cuidadosa que corrigió fallas garrafales como agregar que no solamente se trataba de educación secundaria, sino también la superior. Además de otros detalles aparentemente menores pero que podían terminar siendo graves.

Finalmente, el cuarto apartado, ofrece la reproducción de los documentos originales, para que quien quiera hacer su propia transcripción o cotejar la que cuidadosamente hicieron las autoras de la presente obra, esté en posibilidad de hacerlo.

En suma, el libro *Los documentos fundacionales del Colegio del estado de Puebla* es de suma valía, por la interpretación que realizan Herrera y Torres acerca de la historia del mencionado colegio desde fines del siglo XVIII hasta 1867 con base en los documentos transcritos y su conocimiento de la historia de la educación de Puebla. Si bien puede señalarse que no ahondan en las problemáticas que conllevó transitar de las corporaciones de

antiguo régimen a las instituciones de educación pública, o a comparaciones de estas con lo que pasaba en el resto del territorio primero novohispano, después nacional e incluso hispanoamericano,⁶ así como se extraña que no establezcan un diálogo más amplio con la historiografía existente sobre el tema. No cabe duda de que trabajos como este ofrecen una gran oportunidad a los interesados en desentrañar el complejo proceso de construcción y tránsito de una antigua a una nueva enseñanza en el siglo XIX, pues si algo se hace necesario es acudir a las fuentes originales, no siempre al alcance de la mano. Por eso, este tipo de esfuerzo de transcripción tan cuidadoso y bien hecho no puede menos que aplaudirse. Contamos pues con este valioso material —sobre todo las constituciones—, como base para futuras indagaciones en las que se privilegie como segundo paso, investigar como fue la puesta en práctica de la legislación. Es decir, cuál fue la realidad de su aplicación.

Rosalina Ríos Zúñiga

Universidad Nacional Autónoma de México

rorst5@hotmail.com

⁶ Dorothy Tanck de Estrada, «La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838», en *Historia de la educación en la ciudad de México*, coords. Pilar Gonzalbo Aizpuru y Anne Staples (México: Colmex/Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012), 117-174. Enrique González González, *Por una historia social de las universidades de la América Hispánica en el periodo colonial* (México: IISUE-UNAM, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, UAM, Ediciones de Educación y Cultura, 2017). Anne Staples, «La educación después de las reformas de 1833», en *Masonería y sociedades secretas en México*, coords. José Luis Soberanes Fernández y Carlos Francisco Martínez Moreno (México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018), 385-400.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN IBEROAMÉRICA. ANÁLISIS HISTÓRICO

Por TERESA GONZÁLEZ PÉREZ (coord.). Valencia, Tirant humanidades: márgenes, 2020, 812 páginas. ISBN: 978-84-17973-20-9.

Desde diferentes puntos del planeta, en las últimas décadas, las mujeres han tratado de reconstruir su historia. El sistema androcéntrico que todavía impera en nuestras sociedades las ha mantenido históricamente en la periferia, la exclusión y el olvido, por lo que su historia ha sido borrada u olvidada de manera sistemática. En el libro *La educación de las mujeres en Iberoamérica. Análisis histórico*, autoras de diferentes nacionalidades, contextos y trayectorias tratan de recuperar la historia de la educación de las mujeres, así como las aportaciones y la influencia ejercida por ellas a través de los siglos en España y Latinoamérica. Las investigaciones a este respecto son cada vez más numerosas y este libro ofrece un compendio de diferentes temáticas y contribuciones para la reivindicación de la historia desde una perspectiva de género. Así, se adentra en la educación femenina en sus diferentes niveles a través de los siglos y sus referentes olvidados. El libro se estructura en tres partes diferenciadas: una primera parte que se corresponde con los siglos XVI-II y XIX, una segunda que contiene los textos relativos a la primera mitad del siglo XIX, y una tercera que recoge desde la segunda mitad del siglo XX a los albores del siglo XXI.

A modo de introducción, Teresa González Pérez realiza un primer acercamiento a la naturaleza y el sentido de la educación de las mujeres. La coordinadora del libro destaca y celebra el aumento de estudios relacionados con la historia de la educación de las mujeres de manera progresiva desde los años ochenta del pasado siglo. Tal y como ella explica, las propias mujeres han rescatado la memoria educativa de sus iguales, han dado voz a las «sin voz», se han proclamado protagonistas de la historia y se han enfrentado a las normas patriarcales imperantes. Este

libro pone de manifiesto, una vez más, esta realidad. A través de diecinueve textos, relacionados con la educación femenina, se exponen diferentes realidades históricas en diversos espacios, contextos y niveles.

El primer capítulo escrito por Ana Armenta-Lamant Deu, «La educación femenina de las clases populares durante la Ilustración española: ¿enseñanza o adoctrinamiento?», versa sobre la educación de las mujeres de clase obrera a lo largo del siglo XVIII. La autora nos acerca tanto a la realidad de las maestras como a la de las alumnas y explica cómo la educación femenina no preocupaba a gobernantes y eclesiásticos. Así, los avances que se dieron fueron mucho menores a los del resto de Europa por el arraigo a los valores tradicionales, el ideal de mujer defendido, la estrecha relación entre la educación y la Iglesia católica y la falta de medios destinados a la formación de las mujeres. Sin embargo, a pesar del alto absentismo y analfabetismo, existieron casos en los cuales la educación resultó fundamental para la mejora social de las mujeres.

En el segundo texto, «Modelo educativo para las mujeres españolas en el siglo XIX. Reforzando el arquetipo tradicional», Teresa González Pérez analiza la formación del carácter de las mujeres a través de la educación en las Islas Canarias desde el año 1857 con la promulgación de la Ley Moyano. La autora profundiza en el caso de esta región ultraperiférica de España por sus características específicas en ese momento. La situación económica, política y social era más precaria, la tasa de analfabetismo mayor y el acceso de las niñas a la educación menor, mientras que los representantes públicos eran negligentes en este sentido. A pesar de ello, a lo largo del artículo se recoge cómo proliferaron publicaciones de mujeres que hablaban de la educación de las mujeres y de su ideal de mujer. Las mujeres se reivindicaron y comenzaron a ocupar el espacio público a través de su participación en congresos a favor de la educación de las mujeres.

En tercer lugar, Adelina Arredondo habla sobre la nueva concepción de la mujer, la modernidad, la alfabetización de las niñas y la feminización del magisterio en el momento de construcción del Estado Independiente Mexicano en el capítulo «Cómo fue emergiendo y cómo fue sedimentándose y normalizando el oficio femenino de enseñar. El caso de México». En este contexto, Adelina habla sobre las «amigas» —maestras que cuidaban a niñas de entre 3 y 10 años—, la importancia

de las congregaciones religiosas para la educación de las mujeres, las desigualdades existentes, el ideal de mujer del momento y el papel de la educación rural para la feminización del magisterio dadas las condiciones precarias, el bajo sueldo y las exigencias de esta enseñanza. La educación rural mejoró la alfabetización significativamente y contribuyó a la generalización de la profesión de maestra en el marco de la creación del Estado Independiente.

El capítulo titulado «Las escuelas de señoritas de Gran Canaria: síntesis de una formación de adorno» trata la enseñanza de las lenguas extranjeras en la formación de las mujeres de clase acomodada. Las Islas Canarias han contado históricamente con unas características propias por su desarrollo de la economía en relación con turistas y comerciantes internacionales. Así, a través del Reglamento del Colegio de Señoritas de Nuestra Señora de Rosario, María Jesús Vera-Cazorla analiza cuestiones tales como el modelo de mujer que definían estas escuelas en el siglo XIX y el currículum que seguían o su organización, deteniéndose en la enseñanza de idiomas como un elemento de distinción de clase.

En «Del hogar al colegio y del colegio al hogar y a la calle. Acceso a la educación e identidades de género: el Colegio Superior de Señoritas (Costa Rica, 1888-1940)», Eugenia Rodríguez Sáenz incide en la construcción de la identidad de las mujeres como madres, esposas y formadoras de ciudadanos. En este colegio, al cual también accedían alumnas pobres a través de un sistema de becas, se fundó la Liga Feminista en 1923. Un año antes, con las Campañas Sanitarias de 1922, las mujeres adquirieron el rol de educadoras sociales. Se les formó en hábitos de urbanidad, moral e higiene como promotoras de las políticas higienizadoras del Estado, lo que permitió a las mujeres contar con visibilidad pública y adquirir un papel como agentes activos de la transformación social.

El texto que cierra la primera parte del libro es «La educación y participación de las mujeres en las revistas pedagógicas» de Teresa González Pérez y Soledad Montes Moreno. En este capítulo se emplea una doble metodología cualitativa y cuantitativa para analizar la presencia femenina tanto en la participación como en el eje temático de la revista *La Escuela Moderna*. A lo largo del siglo XIX muchas personas ilustres entendieron que la educación de las mujeres era fundamental para el

progreso social y económico del país, lo cual quedó patente con el surgimiento en 1891 de la revista *La Escuela Moderna*. En esta revista escribieron maestras y profesoras sobre la educación de las mujeres, se recuperaron referentes femeninos, se acercaron a la situación de la educación femenina en otros países y, en definitiva, convirtieron la educación de las mujeres en objeto de estudio y discusión.

La segunda parte, centrada en la primera mitad del siglo XX, comienza con el capítulo titulado «Carmen Mondragón versus Nahui Olin, metarelato de la educación mexicana en los años veinte y treinta del siglo XX». En él, Guadalupe Sánchez Álvarez realiza un repaso por la vida de Carmen Mondragón desde su niñez en París, donde escribió *A los diez años sobre mi pupitre*, hasta la figura de Nahui Olin como mujer transgresora, rompedora de normas y precursora de la liberación sexual femenina, pasando por su mudanza a México o su boda y separación. A través de este texto, la autora nos presenta a una mujer que fue juzgada y cuya historia trató de ser borrada tras su muerte por no ceñirse a los roles y espacios que le correspondían por su situación socio-económica.

El sexto capítulo trata sobre la figura y obra de Júlia Lopes de Almeida. A través de cuatro de sus textos (*A falência*, *A intrusa*, *Cruel amor* y *Correio da roça*), Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa analiza la educación de las mujeres brasileñas a inicios del siglo XX. En este capítulo, «La educación para las mujeres brasileñas a inicios del siglo XX en las páginas de las novelas de Júlia Lopes de Almeida», Pessoa nos muestra la visión de esta autora que militó activamente en las sociedades femeninas, participó en la creación de la Academia Brasileira de Letras-ABL, y, a pesar de los impedimentos que tuvo por el hecho de ser mujer, escribió más de cuarenta obras. A través de cuentos, textos para teatro, literatura infanto-juvenil y crónicas, habló de mujeres con realidades muy diferentes y planteó la necesidad de transformar su educación.

A continuación, «La educación arqueo-antropológica argentina en perspectiva de género: comienzos del siglo XX» indaga sobre el desarrollo de esta educación a través de Antonia Juliane Dillenius. El artículo se centra en Antonia por ser la primera mujer en obtener un doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad de Buenos Aires, con un tema de Antropología Física, así como por su relevancia y su trascendencia internacional. Paola Silvia Raimundo explica, de esta forma, la

producción de Antonia Juliane Dillenius, la polémica de su temática y la importancia de las mujeres que abrieron la senda a otras para acceder a la universidad como estudiantes y también como profesoras.

Nailda Marinho Costa y Libaina Xavier en «El asociativismo de mujeres en Brasil y las tesis de Branca Canto de Melo en el primer congreso internacional feminista (1922)» discuten el activismo y las concepciones educativas de esta autora de cara a reflexionar sobre la historia de la formación del profesorado en Brasil. A lo largo del texto se desarrolla un debate en torno a los conceptos de género e historia de las mujeres, la creación de la Federación Brasileira por el Progreso Femenino, la realización del Primer Congreso Internacional Femenino, la vida y obra de Branca Canto de Melo y la lucha organizada de las mujeres brasileñas a comienzos del siglo XX.

En el capítulo titulado «Educadoras chilenas que trabajaron por la igualdad educativa para niñas y jovencitas en el siglo XX», Estela Socías Muñoz recoge los aportes educativos de cinco educadoras que mantuvieron una constante e importante preocupación por la educación en su país, y que ayudaron a que hoy en día las niñas tengan pleno acceso al sistema educativo. Amanda Labarca fue la primera mujer latinoamericana en ejercer una cátedra universitaria. Creadora de la Liga Cívica Femenina, abogaba por la educación democrática y laica al tiempo que defendía la independencia económica y espiritual de la mujer. Irma Salas fue Directora General de Educación Secundaria y varias de sus propuestas pedagógicas aún subsisten en el sistema educativo chileno. Teresa Clera Mirtin, mujer católica y directora de la Escuela Normal Rural Femenina, destacó por sus aportaciones a la lecto-escritura en educación preescolar. Viola Soto Guzmán habló sobre la necesidad de adaptar el currículum y la metodología a la idiosincrasia de cada centro y Mabel Condemarín Gimberg luchó por una mejora de la educación especial.

El duodécimo texto, «Entre la tradición y la modernidad. Modelos y discursos educativos de la mujer española en los textos escolares de la Segunda República (1931-1936)», Teresa Rabazas Romero y Carlos Sanz Simón analizan los manuales escolares de este período a fin de conocer qué modelos de mujer se sugerían y cuál era la presencia femenina en ellos. A través de manuales escolares para niñas y textos escolares disciplinares, han podido advertir la coexistencia de diferentes modelos de

mujer. Entre textos de carácter progresista y conservador, en este momento histórico se difundieron diversos ideales de mujer (santa, intelectual, vinculada al ámbito doméstico, feminista, etc.). Sin embargo, desde la perspectiva de la importancia de los mensajes y las representaciones se recalca cómo, por primera vez, las mujeres comenzaron a escribir y a ser y poner sobre la mesa referentes y figuras fuera de los roles de género tradicionales.

A continuación, da comienzo la tercera parte del libro, la cual trata sobre la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. La inaugura el capítulo que lleva por título «La acción de una mujer destacada en pro de la educación: la pedagoga Beatrice Ávalos y su aporte a la educación en Chile, Gales y Oceanía» de Jaime Caiceo Escudero. Siguiendo la línea de textos anteriores, en este se recupera la biografía, el pensamiento pedagógico y la visión de una educadora importante. Beatrice Ávalos, a lo largo de su vida y en diferentes países del mundo, luchó por la mejora de la situación económica y educativa de las mujeres en los países en desarrollo y se implicó especialmente en la formación del profesorado.

El capítulo número catorce, «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo», está escrito por Isabel Grana Gil. En él realiza un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de las trayectorias de mujeres profesoras que fueron sancionadas de una u otra forma durante el franquismo. La autora destaca cómo la depuración fue menor entre las mujeres, pero la pérdida fue cualitativamente mayor ya que se truncó la independencia y vida libre y pública que comenzaban a tener muchas de ellas. Así, recoge las trayectorias vitales y laborales de Concepción Albornoz Salas, María de los Desamparados de Alcedo y de la Espada, Carmen Ambroj Ineva, María Amigo Amigo, Olimpia Arozena Torres, Isabel Bullido Gómez, Consuelo Burell i Mata, Francisca Bustos Jiménez, Donaciana Cano Iriarte, Carmen Castro Medinaveitia, Dolores Escribano Baonza, Adela Gil Crespo, Pilar Madariaga Rojo, Sara Maynar Escanilla y María Dolores de Palacio Azara.

En «La educación católica femenina y el modo francés de educar de las hermanas de San José de Chambéry en Curitiba, Sur de Brasil, 1946 a 1970», Heloísa H. Daldin Pereira y Ariclê Vechia explican la educación escolar femenina que introdujo esta congregación religiosa siguiendo el

molde francés del catolicismo. Las autoras analizan cómo se preparaba a las alumnas para la vida en sociedad y el comportamiento adecuado a su estatus como burguesas y al mismo tiempo madres, responsables del mantenimiento del matrimonio, la armonía de la familia y los valores católicos tradicionales. Analizan también el modelo de mujer que transmitían los periódicos para muchachas y que coinciden con el ideal mencionado (virginidad, inocencia, recato, maternidad, amor, comprensión, etc.).

El siguiente capítulo trata de analizar la representación y caracterización que se hace de las mujeres que aparecen en las novelas rosas ambientadas en las Islas Canarias. De esta forma, María Isabel González Cruz y María Jesús Vera-Cazorla muestran la realidad sociocultural y educativa que subyace a estas novelas en un texto titulado «Género e identidad cultural: perfiles femeninos en un corpus de novela rosa». En él presentan la novela como un agente cultural para la transmisión de ideologías, realizan un repaso del lenguaje como constructor y perpetuador de estereotipos de género y ahondan en los modelos de feminidad y masculinidad imperantes en diferentes entornos y culturas.

«Mujeres en transición: una aproximación al entorno asociativo de las mujeres en la España de los setenta» pone en relieve la participación de las mujeres en el proceso transicional «desde abajo», tal y como explica Pamela Radcliff. Desde esta perspectiva, pone el foco en tres clases de asociaciones: el movimiento feminista (que realizaba reivindicaciones de tipo político-jurídico), las Asociaciones de Amas de Casa (que fueron fieles al régimen, pero durante la transición construyeron un espacio propio de debate en el que se apostó por la evolución o reevaluación de los roles femeninos) y las Asociaciones de Vecinos (espacios mixtos que luchaban por la mejora de los barrios, pero crearon secciones femeninas en las que se trataban temas tales como el sexo, el control de la natalidad o las violaciones).

El texto escrito por Lucilene Morandi e Hildete Pereira de Melo, «Mujeres y educación en Brasil: una mirada de género», discute cómo entre 1970 y el siglo XXI, las mujeres superaron la brecha de género en la educación en Brasil a partir de la universalización de la educación. Realiza un análisis histórico sobre la educación de las mujeres en Brasil desde la creación del Estado Nacional y aporta datos segregados por

sexo que muestran el avance de la sociedad brasileña. Sin embargo, destaca el hecho de que, a pesar de que hoy en día exista un acceso igualitario a la educación secundaria y superior, aún exista una evidente injusticia social que se manifiesta a través del laberinto de cristal o la feminización del amor.

El libro lo cierra el capítulo titulado «La influencia de la educación en la mujer costarricense» de María Lizano DiMare. Este texto se centra en las necesidades, las oportunidades y las barreras de las mujeres en la educación actual de Costa Rica a través de la opinión de 265 estudiantes de centros públicos de entre 15 y 41 años. Así, se ha obtenido información sobre la relevancia de la educación, las cuestiones de género, el currículo, la vida estudiantil y la comunidad. Los resultados de esta investigación aportan información tan interesante como es la necesidad manifiesta de promover y recuperar las aportaciones de las mujeres a las áreas científicas y a la sociedad, o la importancia de crear un currículum que trate la comunicación, el respeto, la tolerancia y la igualdad de género.

Con todo lo expuesto anteriormente, podemos comprobar cómo el libro aporta elementos imprescindibles para la recuperación y visibilización de la labor de las mujeres a lo largo de la historia y, de manera más concreta, en el ámbito de la educación. De esta manera, construye una nueva historia que incluye no solo a las mujeres, sino también los temas, teorías y experiencias que habían sido entendidas como irrelevantes o periféricas para ampliar la visión tradicional que ponía al hombre en el centro del conocimiento.

Ainhoa Resa Ocio
Universidad Complutense de Madrid
aresa@ucm.es

EDUCATION, SCHOOL AND CULTURAL PROCESSES IN CONTEMPORARY ITALY

By ROBERTO SANI. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018, 245 pages. ISBN 978-88-6056-569-3.

This book brings together seven studies by the renowned historian of education Roberto Sani, of the University of Macerata. The role played by the Catholic Church in Italian education constitutes the central theme of the different chapters. In focusing on the Church, Sani sets out to question certain commonly accepted tenets of Italian historiography on the subject, and he does so in the line of P. Scoppola, whose influence is present throughout the book. This revisionist approach is evident from the first chapter – dealing with the education of the masses after the country's unification – in which the author describes a liberal educational project based on a public elementary education that is secular and separate from religion. Sani questions the democratic need for this project, emphasizing the way that it actually hampered the extension of the social foundations of the Risorgimento State, pointing to the theory that this objective was actually one of the main causes for the failure of the liberal educational project. In the second chapter, the author describes the importance of the Church's contribution to the Italian educational system. In the decade prior to the Unification, male and female religious teachers made up 26% of all teachers, while in 1875 this percentage was 21% (36% if we only consider males). The presence of the Church was even greater in secondary education: in 1881 only 15% of the *ginnasi* (lower secondary schools) were state schools, while two decades later only 24% of the *licei* (upper secondary schools) were public. Sani then goes on to the increasing role of the religious orders in those aspects of education that had been abandoned by the liberal state, in particular that of special education, but also in preschool and girls' education. Despite this effort, 1879 saw the imposition of "those (...) who showed

themselves to be hostile towards a progressive and peaceful inclusion of Catholic Schools within the school system of the unified State". In other words, the educational system of the newly unified state was being erected against rather than with the Church. The dismal results only reaffirmed the error of the initial premise.

The Sani-Scoppola thesis, insofar as it calls for a revision of some of the principle hypotheses on the history of education in Italy, is extremely compelling. However, two objections might be posed. The first has to do with some overlapping of the normative and descriptive realm, which risks leading to a revision based on a nostalgic lament – a historiographically sterile one – about what could have been but was not. The second objection has to do with an international perspective. The conflict between the liberal state and the Catholic Church, far from being exclusive to Italy, was a phenomenon common to all of Catholic Europe and, by extension, to Latin America. Could the establishment of a national educational system that integrated the Catholic Church have been attempted in all of these countries? In theory it could have been done, and in Spain the first vein of liberalism even pointed in this direction, but in practice this kind of system did not prosper in any of these countries. In much the same way, none of the states built upon the Napoleonic model adopted in practice systems very different from the Italian one in terms of the public/state versus private/denominational opposition criticized by Sani. It is important, therefore, that we not lose sight of this general framework when revisiting specific scenarios. With these observations we do not mean to question or invalidate the intuition behind Sani's approach, but we believe it needs to be expanded and incorporated into a much more ambitious international context in order to reinterpret the complex historical relationship between the liberal state and the Catholic Church.

After these first two chapters, notable for their historiographical significance, Sani undertakes studies of concrete aspects of the Italian educational panorama in the 20th century. The third chapter addresses the issue of teacher training, a matter that had been ignored during the modernization of the educational system that took place in the Giolitti period that preceded World War I. The author gives an overview of the renovation of the *scuole normali* and of the teacher training reform of 1918, which Gentile and Radice substituted for their own reorganization in 1923. Of particular interest are the university pedagogical schools,

created at the start of the century; these programs, which were meant to provide a university-level formation to potential school directors and inspectors, were abruptly discontinued by Gentile in the name of a more static, traditionalist conception of teacher training.

The fourth chapter focuses on policies regarding textbooks under the Fascist regime. Sani studies the activities of the commissions in charge of approving textbooks during the first years of Fascism and describes the attempts to modernize and improve the quality of publishing. In 1929, this practice of oversight was discarded in favor of a single-text policy, which led to a radical reorganization of the Italian publishing market. This publishing market also comprises the subject of chapter five, which deals with the Catholic educational publications for the masses that were produced between the wars. Born in the context of a cultural struggle against the socialists, this editorial sector made considerable advances in subject matter as well as in business practices and distribution. The most noteworthy aspect of this area, however, is the idea put forward by Sani that these Catholic mass publications were not part of the Fascist propaganda, but that they were propagated within a self-referential framework that adhered to ethic and cultural values that were quite distinct from those of Fascism.

Chapter six deals with the study of civic education under the Italian Republic which followed on the heels of the Fascist defeat. For the author, this type of education sprang from the concerns of the allied military authorities regarding the importance of teaching and instilling democratic ideals in a country that for two decades had been subjected to dictatorship and anti-democratic propaganda. This explains, for example, the inclusion in post-war elementary school programs of Dewey, an author who was opposed by the powerful communist movement. In a context of political and cultural confrontation between communists and Catholics, Sani relates the attempts by the Christian-democrats then in power to formulate a viable civic education project. In keeping with his penchant for questioning commonly accepted notions, he also poses the insidious question of whether this civic education negotiated among the parties really responded to a sense of nation. At this point, Sani turns again to Scoppola, alleging the persistence of a Christian-inspired ethical backdrop running beneath the ideological confrontations.

The final chapter, dedicated to educator and priest Don Lorenzo Milani, centers on the internal debates of the Catholic movement under the Italian republic. For Sani, in the context of a struggle against the communists for cultural predominance, Don Milani represents the radical questioning of one of the premises of the Italian republic: the role of the Christian-democratic party as the political delegate of the Catholic masses. The author concludes the book, therefore, posing a weighty, thoughtful question about the relationship between Catholicism and the Italian state.

In general terms, Sani's book is gladly received. On the one hand, the study and exposition of key processes and aspects of the history of Italian education, carried out with the historiographical thoroughness of one of Italy's outstanding education historians, justifies in itself the volume's publication. Added to this is the fact that its publication in English makes it readily accessible to an international audience. But even more importantly, as we have pointed out in this review, the author goes several steps further, posing far-reaching, interpretive questions with a decidedly revisionist aim that are sure to incite intense historiographical debate that should reach well beyond Italy's borders.

Antonio Fco. Canales
Universidad Complutense de Madrid
antcanal@ucm.es

