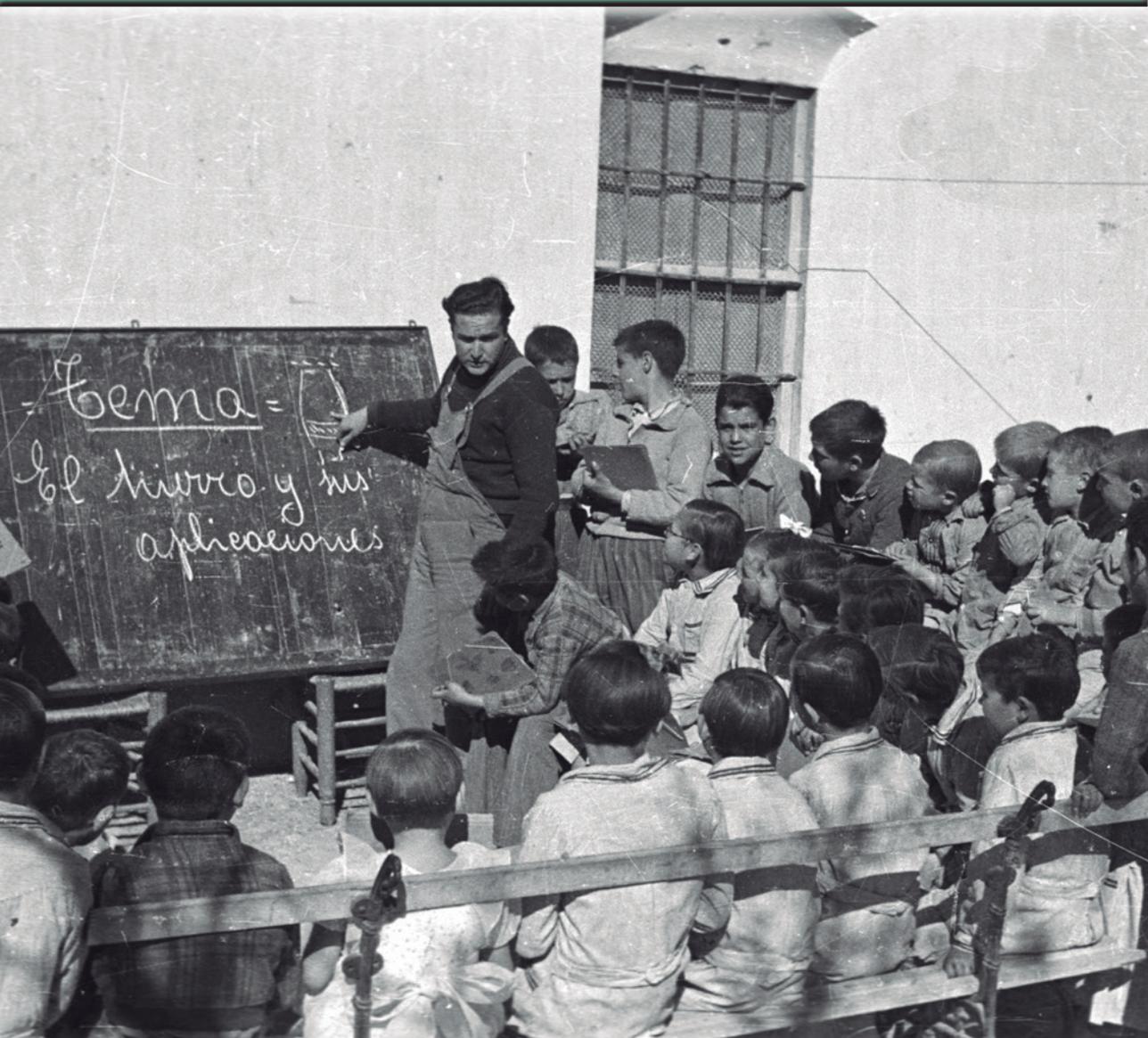


HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



UNED



Nº 19 - 2024

revistas.uned.es/index.php/HMe

Pedagogías alternativas
y educación en los márgenes

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

Directora

Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga*

Secretario

Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

Carme Agulló Diaz, *Universitat de València*

Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*

Carmen Diego Pérez, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Pedro Luis Moreno Martínez, *Universidad de Murcia*

Consejo Asesor / Advisory Board

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

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

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

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, 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*

Antonio Castillo Gómez, *Universidad de Alcalá, España*

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*

Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*

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*

Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

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, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil/Brazil*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*

Pablo Pineau, *Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina*

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*

Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense de Madrid*

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*
Myriam Southwell, *Universidad Nacional de la Plata, Argentina*
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:

Obra de Finezas (1889-1957), Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu.
Fondo Finezas.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes*, coordinado por Segio Valero Gómez (Universitat de València)

SERGIO VALERO GÓMEZ (Universitat de València): <i>Presentación. Pedagogías alternativas y educación en los márgenes.....</i>	11
LUIS MIGUEL LÁZARO (Universitat de València): <i>Ricardo Mella Cea, anarquismo, utopía y educación</i>	15
MERITXELL SIMON-MARTIN (Universitat de Lleida) y GLORIA JOVÉ (Universitat de Lleida): <i>Los «Cursillos de Selección Profesional» en la Escuela Normal de Lleida (1932): una revisión historiográfica ...</i>	49
LLORENÇ GELABERT GUAL (Universitat de les Illes Balears) y XAVIER MOTILLA SALAS (Universitat de les Illes Balears): <i>Música y escuela, una confluencia tardía en la España contemporánea: la LGE como punto de inflexión</i>	79

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

ANDREA TAPPI (Universitat de Barcelona) y JAVIER TÉBAR HURTADO (Universitat de Barcelona): <i>La mala educación. La Transición española en los libros de texto de bachillerato</i>	109
RAÚL RODRÍGUEZ NOZAL (Universidad de Alcalá): <i>Reconocimiento académico de los auxiliares de farmacia en España: del diploma profesional al título oficial (1939-2015)</i>	143
JORDI POMÉS VIVES (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>Fraternal convivencia catalano-castellana en la Universidad de Barcelona (1931-1936). La destacada contribución del grupo intelectual liderado por Pere Bosch-Gimpera.....</i>	177
IVÁN PABLO ORBUCH. (Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina): <i>La difusión de la cultura física en el éter argentino. Las audiciones radiales de 1947</i>	215

CLARA EUGENIA NÚÑEZ (Universidad Nacional de Educación a Distancia): <i>High School Curricula and Human Capital in Nineteenth and Twentieth Centuries Spain</i>	241
MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO (Universidad de La Laguna) y TAMAR GROVES (Universidad de Extremadura): «Abrir las puertas a otros mundos»: <i>el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953-1975)</i> ..	285
FERNANDA GÄLZER (Universidad Feevale, Brasil), MAGNA LIMA MAGALHÃES (Universidad Feevale, Brasil) y CLAUDIA SCHEMES (Universidad Feevale, Brasil): <i>O ensino e a campanha de nacionalização no Vale do Rio dos Sinos/RS</i>	325
SABRINA FAVA (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia): <i>Paola Carrara Lombroso and picture postcards as educational products: a way to educate young readers and citizens of tomorrow</i>	355
JOAQUÍN ESTEBAN ORTEGA (Universidad de Valladolid): <i>Antonio Valleriani y la narratividad pedagógica en el Círculo Educativo de Teramo. Balance histórico-teórico</i>	377
JOSEFA DÓLERA-ALMAIDA (Universidad de Murcia), DOLORES CARRILLO-GALLEGO (Universidad de Murcia) y ENCARNA SÁNCHEZ-JIMÉNEZ (Universidad de Murcia): <i>Puig Adam y el Instituto-Escuela de Madrid</i>	401
ÁLVARO ÁLVAREZ RODRIGO (Universitat de València): <i>‘¡Mujer! Quiero hablar contigo...’ La construcción de la feminidad a través de las revistas cinematográficas durante el primer franquismo</i>	437

ENTREVISTA

JAVIER GONZÁLEZ MORENO (Universidad de Murcia): <i>Entrevista con Federico Mayor Zaragoza, Ministro de Educación (1981-1982) y Director General de la UNESCO (1987-1999)</i>	473
--	-----

PROYECTOS, DOCUMENTOS Y FUENTES

CHRIS DE AZEVEDO RAMIL (Universidad Federal de Pelotas, Brasil), ELIANE PERES (Universidad Federal de Pelotas, Brasil) y VANIA GRIM THIES (Universidad Federal de Pelotas, Brasil): <i>Políticas de acervos para a pesquisa em história da educação: o caso do Hisales (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros escolares) – Brasil</i>	491
--	-----

RESEÑAS

RAMÓN NAYA ORTEGA y LOURDES PRADES ARTIGAS. <i>Hablamos diferentes idiomas, pero una misma lengua. multilingüismo y pedagogías en las brigadas internacionales</i> Por Isabel Vilafranca Manguán	527
HOWARD GARDNER. <i>Una mente sintética. Memorias del creador de la teoría de las inteligencias múltiples</i> Por Antonio Viñao Frago	535
BEATRIZ COMELLA GUTIÉRREZ y MERCEDES MONTERO DÍAZ (coords.) <i>Sororidad. Redes de ayuda entre mujeres en los siglos XIX y XX</i> Por Guillermo Fernando Arquero Caballero.....	545
ÁLVARO RIBAGORDA y LEONCIO LÓPEZ-OCÓN (eds.). <i>La Universidad Central durante la Segunda República: las facultades de ciencias y su contexto internacional</i> Por Fernando García Naharro.....	549
BLANKA KUDLÁČOVÁ (ed.). <i>Two sides of the same coin. Examples of free and unfree education in Slovakia during the period of socialism</i> Por Antonio Fco. Canales.....	555
RITA HOFSTETTER y SOLENN HUITRIC (DIRS.). <i>Regards sur l'histoire de l'éducation, une perspective internationale</i> Por Lajos Somogyvári.....	561
GARY MCCULLOCH, ANTONIO F. CANALES y HSIAO-YUH KU. <i>Brian Simon and the struggle for education</i>	567
Por Mariano González Delgado	
LISTADO DE EVALUADORES/AS 2023.....	575

SECCIÓN MONOGRÁFICA

PRESENTACIÓN. PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES

*Presentation. Alternative pedagogies and education
on the margins*

Sergio Valero Gómez^a

Los trabajos que conforman el presente monográfico son una representación de los debates y los resultados del XXI Coloquio de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), que se celebró en Valencia entre el 6 y el 8 de julio de 2022.

Aquel encuentro, organizado por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia, llevó por título *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes*. Sus organizadores, conscientes de que, en cualquier contexto social, más allá de los límites de los sistemas educativos, culturales, sociales y políticos establecidos y mayoritarios, han existido (y existen) otras realidades y situaciones, tuvieron la intención de recoger investigaciones centradas en aquellas iniciativas educativas (teóricas y/o prácticas) ideadas y/o realizadas fuera de dichas fronteras.

El objetivo era constatar su fuerza rupturista, creadora y transformadora, sin que importara su éxito o fracaso, sino su intencionalidad de empujar la realidad hacia nuevas posiciones. Porque, muchas veces, las propuestas más heterodoxas han llegado a conseguir que sus protagonistas alcanzaran la ortodoxia social y aquello que se consideraba normalidad en ese momento. Sin embargo, en otros, la exclusión continuó y pudo llegar a la marginación. E, incluso, en un tercer caso, el desarrollo

^a Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Valencia. Av. Blasco Ibáñez, 28. 46010 Valencia. España. Sergio.Valero@uv.es  <https://orcid.org/0000-0001-7354-9289>

autónomo, fuera de los márgenes institucionales y mayoritariamente aceptados, ha sido buscado, agradecido y aprovechado.

Todo ello se puede comprobar en los textos que se incluyen en este monográfico. Tres ejemplos de teorías y prácticas educativas que cambiaron o influyeron en su momento sobre la realidad educativa, dejando un legado en el medio y el largo plazo.

El primero de ellos entronca con una tradición historiográfica de largo recorrido: el análisis de los planteamientos pedagógicos anarquistas. El texto de Luis Miguel Lázaro («Ricardo Mella Cea: anarquismo, utopía y educación») nos muestra no solo la importancia que, desde bien temprano, adquirió la educación en el entramado ideológico y de propuestas del anarquismo español, sino también la pluralidad interna de dichas expresiones, enfrentando las ideas de Mella Cea con las más conocidas y reconocidas dentro de este movimiento: las de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia.

En este sentido, Mella destacó por conectar con el principio esencial del movimiento ácrata: la libertad. A partir de ahí construyó toda una propuesta en la que se huía de imponer cualquier tipo de principio ideológico y de organización social en la escuela. Suponía, como decimos, no solo romper con la principal tradición de los sistemas educativos nacionales desde su conformación a finales del siglo XVIII –la difusión de valores ciudadanos y nacionales–, sino también con muchos de los teóricos anarquistas, que apostaban por construir una educación alternativa a la oficial, en la que se hiciera difusión de sus propios fundamentos para la construcción de la revolución y de la sociedad futura.

Ahora bien, las propuestas heterodoxas, si bien en un principio han cobrado tradicionalmente fuerza fuera de los muros de las instituciones, también han tenido un papel clave en aquellos momentos en los que se han filtrado en su interior. De ahí que sea clave la observación de dos momentos seminales de la España del siglo XX: los años treinta y los setenta.

En el primer caso, la importancia de la Segunda República en la renovación educativa es una cuestión innegable. Los cambios afectaron a múltiples facetas de la vida educativa, y, entre otros muchos objetivos, los nuevos gestores pretendieron cambiar las prácticas que se vivían en

las escuelas, introduciendo en ellas unas nuevas formas de enseñar que entroncaran con las tendencias más avanzadas de la escuela moderna. Para ello, como se puede ver en el trabajo de Meritxell Simon-Martin y Gloria Jové, «Los «cursillos de selección profesional» en la Escuela Normal de Lleida (1932): una revisión historiográfica», era necesario que aquellos que debían llevar adelante estas prácticas –los maestros– tuvieran una formación didáctica y pedagógica adecuada. Aprendizaje que, además, debían demostrar si pretendían ser maestros nacionales, dado que el cambio en la formación del Magisterio se hizo inseparable del proceso de selección de los enseñantes de la escuela pública.

El análisis de una fuente apenas antes utilizada –los propios cuadernos de los cursillistas– nos ofrece una visión novedosa de este cambio que tuvo también bastantes resistencias entre opositores y maestros, nada receptivos a unas nuevas formas de hacer, aprender y enseñar. Se trató, pues, de introducir en la escuela pública –la dirigida a la gran mayoría de la población– lo que hasta ese momento se hacía únicamente en instituciones educativas para minorías sociales, intentando, por tanto, convertir en ortodoxia la heterodoxia, tal y como sucedió con otras medidas puestas en marcha por los rectores izquierdistas –republicanos, socialistas y comunistas– del Ministerio de Instrucción Pública de los años treinta.

Aquello que está, en un momento dado, en los márgenes no tiene por qué estarlo indefectiblemente y la Segunda República fue un ejemplo paradigmático. Su legado, además, no podemos establecer que fuera completamente perdido y aquella renovación que supuso poner énfasis en la formación pedagógica y didáctica de los maestros para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje un camino en el que niños y niñas fueran los verdaderos protagonistas se ha convertido, con el paso del tiempo, en un principio incuestionable para la inmensa mayoría de los propios maestros, a diferencia de lo que ocurrió entonces.

Y en esa misma dirección, la apertura de la escuela pública hacia aspectos no considerados tradicionalmente como propios, nos dirige el texto de Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Música y escuela, una confluencia tardía en la España contemporánea: la LGE como punto de inflexión». Aunque desde principios de siglo se incluyó la música en el plan de estudios de la enseñanza primaria –en forma de canto–, hubo

que esperar a los años setenta para que, bajo el marco que establecía la Ley General de Educación, se impulsara, en palabras de los autores, «un ambicioso plan de formación musical». Se incluía, así, la música –tanto en su sentido expresivo como en el receptivo– en la formación básica del estudiantado, de forma que la escuela no se consideraba solo el espacio en el que se transmitían conocimientos enciclopédicos, sino también en el que cabían las expresiones artísticas.

Sin embargo, en ese primer momento, no fue exitosa la implementación de todo lo establecido. Diferentes factores dificultaron e incluso impidieron su puesta en práctica, pero, como había sucedido en los años treinta, el legado de esas primeras propuestas significó una auténtica inclusión de las enseñanzas artísticas en la institucionalidad escolar –siempre mejorable, por supuesto–, de forma que, de nuevo, entre los principios de la cultura escolar del siglo XXI dichas enseñanzas son incuestionables.

La formación del estudiantado, tal y como ya defendían desde el movimiento obrero en el que se incluía el primero de los protagonistas de esta presentación, debe ser integral y, por tanto, reunir todos los aspectos imprescindibles para el pleno desenvolvimiento de los individuos: intelectual, moral, profesional, físico y artístico. Una consideración que en sí misma era heterodoxa en su momento y que actualmente es la más normativa del mundo educativo.

En el estudio de estos procesos, la historia de la educación, tanto en su forma de historia social de la educación como en la de historia de la educación social, ha demostrado un nivel de preocupación prioritario. Así se pudo comprobar en el desarrollo de las sesiones del coloquio que ha dado origen a este monográfico y, del mismo modo, lo ejemplifican los textos que lo componen. Una muestra reducida, aunque significativa, de sus resultados.

Es de desear que esta vía siga avanzando y fructifique en nuevos resultados que nos lleven a atender a aquellos aspectos que pudieron estar en los márgenes –aunque ahora ya no en algunos casos– o que lo sigan estando, ya sea en forma de prácticas, ideas, principios y/o colectivos. Porque las *otras* historias de la educación ayudan a comprender mejor y de forma más compleja las sociedades del pasado. Como se muestra en este monográfico, lo minoritario de ayer puede ser lo mayoritario de mañana.

RICARDO MELLA CEA, ANARQUISMO, UTOPIA Y EDUCACIÓN*

Ricardo Mella Cea, Anarchism, Utopia and Education

Luis Miguel Lázaro^α

Fecha de recepción: 05/09/2023 • Fecha de aceptación: 11/10/2023

Resumen. En España, desde mediados del siglo XIX, el movimiento anarquista prestó una gran atención a las cuestiones culturales y educativas bajo la influencia de los planteamientos de la I Internacional. En nuestro país se tradujo en una apuesta por el modelo de educación integral que Paul Robin había propuesto a los internacionalistas como programa educativo. Una opción que el II Congreso de la Federación Regional Española de la Asociación Internacional de los Trabajadores en Zaragoza en 1872 reafirmaría con la aprobación del proyecto de Trinidad Soriano. En esa corriente se inscribe la que con toda probabilidad constituye la primera aproximación al tema educativo de Ricardo Mella Cea, una figura clave del anarquismo español del último cuarto del siglo XIX. De manera muy clara, la influencia de esas propuestas de educación integral podemos encontrarla en un breve texto de carácter utópico escrito en 1889: «La Nueva Utopía». Un detallado diseño de qué debería ser la educación una vez hecha la Revolución social e instaurado un nuevo modelo de vida, convivencia, trabajo. Junto a ese diseño ideal, Mella consigna reflexiones y propuestas pedagógicas breves que definen, globalmente, una propuesta educativa netamente anarquista, no dogmática, antiautoritaria, coeducativa, paidocéntrica, y que rechaza los premios y los castigos. Un corpus de proposiciones pedagógicas planteado casi una década antes de que Francisco Ferrer fundara la Escuela Moderna de Barcelona. Propuestas que Mella defenderá entre 1910 y 1912 como alternativa al modelo *ferreriano*, que finalmente será el que asuma la Confederación Nacional del Trabajo, CNT, arrumbando el modelo antisectario que Mella defiende.

Palabras clave: Ricardo Mella; Educación integral; Utopía educativa; Educación anarquista.

^α Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. Luis.Lázaro@uv.es  <https://orcid.org/0000-0003-3090-146X>.

Abstract. *In Spain, starting from the mid-19th century, the anarchist movement paid great attention to cultural and educational issues resulting from the influence of the ideas derived from the First International. This led, in our country, to a commitment to the integral education model that Paul Robin had proposed to internationalists as an educational program. This choice was endorsed by the Second Spanish Regional Congress of the International Workers' Association in Zaragoza in 1872 with the approval of Trinidad Soriano's project. This movement included what is likely to be the first exploration of the subject of education by Ricardo Mella Cea, a key figure of the anarchist movement in Spain in the last quarter of the 19th century. The influence of these comprehensive education proposals can be seen quite clearly in a brief utopian text written in 1889: "The New Utopia". This presents a detailed design of what education should be like after the social revolution, establishing a new model for life, coexistence, and work. In addition to this ideal design, Mella includes brief pedagogical reflections and proposals that globally define a distinctly anarchist educational proposal, which is non-dogmatic, anti-authoritarian, coeducational, child-centered, and where rewards and punishments are rejected. These pedagogical proposals were presented nearly a decade before Francisco Ferrer founded the Modern School of Barcelona. Mella defended his proposals between 1910 and 1912 as an alternative to the Ferrerian model, which ultimately was adopted by the National Confederation of Labor (CNT), setting aside Mella's non-sectarian model.*

Keywords: *Ricardo Mella; Integral education; Educational utopia; Anarchist education.*

INTRODUCCIÓN

Cuando Ricardo Mella Cea muere a los 64 años, el 7 agosto de 1925, Vigo se echa a la calle al día siguiente para despedir al que había sido durante los últimos once años director gerente de la Compañía de Tranvías de Vigo.¹ Para la prensa local, por necrológica de Ramón Fernández

¹ Agradezco al profesor Antonio Viñao que me animara a escribir este artículo.

Una muy buena aproximación a la vida, pensamiento y obra de Mella puede verse en Vladimiro Muñoz, *Antología ácrata española* (Barcelona: Grijalbo, 1974), 83-202. Son también de interés para profundizar en su obra y planteamientos: J. A. Durán, «Ricardo Mella. Nacimiento y muerte de un anarquista», *Tiempo de Historia* II, 15 (1976): 32-47; Agustí Segarra, *Federico Urales y Ricardo Mella, Teóricos del anarquismo español* (Barcelona: Anagrama, 1977); *El pensamiento de Ricardo Mella*. Selección, prólogo y notas de B. Cano Ruiz (México, D. F.: Editores Mexicanos Unidos, 1979); José Antonio Lobo, «El anarquismo humanista de Ricardo Mella», *Estudios Filosóficos* Vol. 28, 77 (1979): 69-106; Antón Fernández Álvarez, *Ricardo Mella o el anarquismo humanista* (Barcelona: Anthropos, 1990); Álvaro Girón Sierra, «Anarquismo y evolucionismo: Ricardo Mella, la coacción del grupo social y la creación «sociobiológica» del hombre nuevo», *Asclepio* Vol. XLVI, 2 (1994): 131-149; Ángeles

Mato, director de *El Pueblo Gallego*, moría un hombre caracterizado, sobre todo, por la lealtad «para sus ideas, jamás traicionadas ni encubiertas», un hombre de «conducta tenaz, clara e irreductible»². Para la prensa republicana de izquierdas de Madrid muere un «apóstol libertario», un «hombre honorable», que «se distinguía por la profundidad del concepto, la belleza de la forma y su atildamiento de estilo, que le impidió llegar al fondo de las multitudes de paladar hecho a las violentas hojas de los hombres de acción».³ En vida, Azorín, escribiendo sobre el socialismo anarquista en España, señalaba que esa corriente ideológica «cuenta con espíritus ponderados y discretos como Ricardo Mella y Anselmo Lorenzo».⁴ Desde la revista de la familia Urales, ya muerto Mella, dan cuenta de la desaparición del «escritor anarquista español de más recia pluma» que «ponía en el arte de escribir las palabras justas para dar las ideas claras».⁵ Un hombre que «Idealmente se colocó en una posición que podríamos llamar anarquismo sin adjetivos».⁶ Para Max Nettlau, fue «una desgracia que Mella no se diera más a conocer internacionalmente, que sus ideas tan límpidamente expresadas en *Acracia* (Barcelona, 1886-88) y en el *Segundo Certamen* de 1889, no entraran en la discusión internacional». Una lástima que «no haya hecho oír su voz más lejos, dando a conocer su original manera de ver las cosas».⁷

Barrio Alonso, *Ricardo Mella: frustraciones federales y expectativas libertarias de un idealista tranquilo* (Santander: Editorial Universidad de Cantabria, 2015); y Stephen Luis Vilaseca, *Anarchist Socialism in Early Twentieth-Century Spain: A Ricardo Mella Anthology* (Springer International Publishing, 2020).

² R. F. M., «Deuda cívica. Por la memoria de Ricardo Mella», *El Pueblo Gallego*, 11 de agosto de 1925, 1.

³ «Un apóstol libertario. Ricardo Mella», *La Libertad*, 18 de agosto de 1925, 4. Los obreros y empleados de la empresa de tranvías recogen dinero para erigirle un monumento. Los correligionarios quieren editar un volumen de sus obras, *Ideario*, bajo la dirección técnica de José Prat y Pedro Sierra. La Comisión que promueve la iniciativa pide apoyo económico para que «surja un nuevo libro que lleve algo de luz a los cerebros, pan a los espíritus y remueva, aunque sea en parte, este ambiente de charca que nos asfixia». José Villaverde y Federico Sánchez, «Obra excelente», *La Revista Blanca* III, 59 (1925): 3.

⁴ *Tierra y Libertad* reproduce el texto de Azorín, «El socialismo anarquista», *La Tribuna*, 28 de diciembre de 1906. *Tierra y Libertad* II, 8 (1907): 2. El de Monóvar, como J. Martínez Ruiz, había traducido, por ejemplo, con notas *Las prisiones* de Kropotkin (Valencia: Imprenta Unión Tipográfica, 1897).

⁵ «Ricardo Mella», *La Revista Blanca* III, 55 (1925): 8.

⁶ «Ricardo Mella», 9. Fernando Tarrida del Mármol, según Muñoz, acuña esa denominación. No obstante, según él mismo apunta, en el número del 12 de enero de 1889 del periódico que dirigía Mella en Sevilla, *La Solidaridad*, este había publicado el artículo «La Anarquía no admite Adjetivos». Cfr. Muñoz, *Antología ácrata*, 97.

⁷ M. Nettlau, «Nuestros muertos durante estos últimos años», *La Revista Blanca* V, 2ª época, 87 (1927): 451.

MELLA, UN ANARQUISTA ENAMORADO DE LA LIBERTAD

Así lo veía su buen amigo y correligionario José Prat en octubre de 1925 en el prólogo al *Ideario*.⁸ *Dionysios*, pseudónimo de Antonio García Birlán, en *Solidaridad Obrera* de Gijón, 23 de octubre de 1926, escribe que la obra teórica de Mella es la constante «lucha contra la evidencia», que en sus obras se encuentran «diversidad de sugerencias de las que extraer toda clase de enseñanzas, no doctrinarias, antes bien capaces de fecundar poco explorados, por la actividad libertaria, campos del pensamiento. De aquí lo personal de su obra entera».⁹ Por su parte, Felipe Alaiz, en febrero de 1955, defiende que las obras de Mella «van siempre a las dimensiones profundas y a las evidencias universales».¹⁰

Otra relevante figura en la historia del movimiento anarquista español como Diego Abad de Santillán, a propósito de Mella con el que se había visto tres años antes de su muerte, considera que hablamos de: «uno de los, sin disputa, mejores escritores libertarios de España y de los países de habla castellana». Sin duda, era «uno de los pensadores más sutiles y proféticos, de un educador y ensayista de excepción [...] un gigante en la visión e interpretación del ideario de la libertad».¹¹ Un hombre que juzgaba cualquier dogma como «deleznable y lo combatía como se combate a la peste».¹² De hecho, a su juicio, en toda la producción teórica libertaria en castellano, no se encuentra como en la de Mella «ningún antídoto más vigoroso contra el dogmatismo, contra el fanatismo y la ceguera de los creyentes, de los adoradores del pasado o de los adoradores del porvenir soñado, que se prosternan de igual modo ante

⁸ José Prat, «Ricardo Mella», prólogo en Ricardo Mella *Ideario* (Gijón: Imprenta «La Victoria», 1926), 8. Es la síntesis que también hace Guisán: «Anarquismo sin etiquetas, libertad sin dogmas, resumen de la filosofía moral y política de Ricardo Mella». Esperanza Guisán, «Prólogo» en Fernández, *Ricardo Mella*, 17. Para Mella, el anarquismo «no significa otra cosa que la sustitución del régimen de la fuerza por el régimen de la industria, del trabajo. Organizar el mundo para la paz, es su propósito». Para ello, «La igualdad, es su principio; la libertad, su instrumento; la solidaridad, su fin». R. Mella, *Lombroso y los anarquistas. Refutación por [...]*. (Barcelona: «Ciencia Social», editores, 1896), 64.

⁹ Recogido por Prat, «Ricardo Mella», 9.

¹⁰ Felipe Alaiz, «Prólogo», en Ricardo Mella, *Ideario* (Orleans: s.a., Texto mimeografiado), 2, sin paginar.

¹¹ Diego Abad de Santillán, «Calendario. Septiembre de 1861: Nacimiento de Ricardo Mella», *Reconstruir* 14 (1961): 16.

¹² Abad, «Calendario», 20.

sus ídolos y ante sus idolatrías». ¹³ Vladimiro Muñoz, en esa línea, señala cómo su crítica al anarquismo jacobinista y dogmático, ya definida con claridad en los primeros años del siglo XX, paradójicamente, «será ignorada por el anarquismo español posterior, que si bien considerará a Ricardo Mella como a su gran pensador, estará divorciado con su pensamiento». ¹⁴

Es significativa la valoración que una figura de la talla y trayectoria de Federica Montseny hace de Ricardo Mella: «el pensador más profundo con que ha contado el pensamiento anarquista en España». ¹⁵ Ramón Liarte lo ve, acertadamente, como el «idealista tranquilo», como un «anarquista de una pieza» que «en moral, en pedagogía, en cultura, en política en sociología y en humanidades propone y ofrece soluciones anarquistas». ¹⁶ Álvarez Junco considera a Mella «el mejor representante del individualismo libertario español», ¹⁷ ajustada apreciación para un pensador que tenía como divisa la total libertad individual y concebía la Anarquía como «el libre funcionamiento de los individuos y de las colectividades de los pueblos y de las naciones». Un funcionamiento «espontáneo, ageno [*sic*] a toda regla, a toda ley que no resida en ellos mismos como parte integrante de la naturaleza que por ella se rige», pero que no dejaba de proclamar que «¡En nombre de la solidaridad rechazamos el individualismo!». ¹⁸

Para Durán, «En sus escritos se encierra la más brillante aportación española a las teorías revolucionarias en el periodo de la Restauración». ¹⁹ Lobo resume su obra como la de un humanista anarquista, atendiendo a que, para él, la preocupación central de su pensamiento es «emancipar

¹³ Abad, «Calendario», 21.

¹⁴ Muñoz, *Antología ácrata*, 109.

¹⁵ Federica Montseny, *Qué es el anarquismo* (Barcelona: La Gaya Ciencia, 1976), 29.

¹⁶ Ramón Liarte, «Comentamos a Mella», en *Ideario. Ricardo Mella* (Barcelona: Producciones Editoriales, 1978), 11 (sin paginar).

¹⁷ José Álvarez Junco, *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)* (Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1976), 17.

¹⁸ R. Mella, *Sinópsis social. La Anarquía, la Federación y el Colectivismo* (Sevilla: Imp. A. Resuche, 1891), 4 y 14. Es, una vez más, ese compromiso leal de Mella con la libertad como divisa que señala Fernández, *Ricardo Mella*, 182-183.

¹⁹ Durán, «Ricardo Mella. Nacimiento», 41.

al hombre» en todos los sentidos.²⁰ Girón lo considera «sin duda alguna el teórico anarquista español más brillante de su época».²¹ Para Gómez Tovar, Ricardo Mella «representa uno de los vértices más característicos de la acracia española».²² Y, por terminar, Barrio considera que Mella es de los teóricos del anarquismo en España «el de discurso más ponderado y reflexivo, el menos abstracto aunque, quizá también, el más profundo y trascendente, desde el punto de vista sociológico».²³

Una mirada la de Mella, en suma, crítica y preocupada por todo lo que vitalmente le envuelve, a la que la educación, su sentido y orientación, no va a escapar. Entronca de esta forma con una larga tradición que se fortalece y expande –más allá de Owen, Fourier²⁴ o Proudhon²⁵– con la Primera Internacional y la reflexión sobre la educación integral que aportará, sobre todo, Paul Robin, pero también James Guillaume.²⁶ Unos planteamientos educativos, los de Mella, que acabarán, no obstante, siendo arrumbados en la práctica anarcosindicalista mayoritaria de la segunda década del siglo XX, pero con una raíz neta y genuinamente

²⁰ Lobo, «El anarquismo humanista», 104.

²¹ Girón, «Anarquismo y evolucionismo», 132.

²² Luis Gómez Tovar, «Las curvas del pensamiento» en *Utopías libertarias españolas, siglos XIX-XX*, ed. Luis Gómez Tovar y Javier Paniagua (Madrid: Ediciones Tuero/Fundación Salvador Seguí, 1991), 25.

²³ Barrio, *Ricardo Mella: frustraciones*, 9.

²⁴ David Leopold, «Education and Utopia: Robert Owen and Charles Fourier», *Oxford Review of Education* Vol. 37, 5 (2011): 619-635. Es clarificador el estudio introductorio, «Pré-Âmbulo. O fracasso de uma apropriação», de René Schérer a los textos sobre educación de Charles Fourier, *A infância emancipada* (Lisboa: Antígona, 2007), 7-38. Y Joel Spring, *A primer of libertarian education* (New York: Free Life Editions, 1975), 15-27.

²⁵ Maurice Dommanget, «La théorie de la pédagogie polytechnique chez Proudhon», *La Revue Internationale* 3, 14 (1947): 247-60. Tina Tomasi, «Pierre-Joseph Proudhon» en *Ideologie libertarie e formazione umana* (Firenze: «La Nuova Italia» Editrice, 1973), 94-125. En la *Revue d'études proudhonniennes* 6 (2020): Pierre Ansart, «Proudhon, philosophe de l'éducation», 133-146 y Bernard Vuyenne, «Les textes de Proudhon sur l'éducation», 157-160.

²⁶ Paul Robin: *De l'enseignement intégral* (Versailles: Imprimerie de Cerf, 1869) y James Guillaume, *Ideas sur l'organisation sociale* (Chaux-de-Fonds: Imprimerie Courvoisier, 1876). Vid. Maurice Dommanget, «Paul Robin» en *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin* (Madrid: Fragua, 1972), 349-381; Michael P. Smith, «Integral Education», en *The Libertarians and Education* (London: George Allen & Unwin, 1983), 18-37; Angus McClaren, «Revolution and Education in Late Nineteenth Century France», *History of Education Quarterly* 3 (1981): 317-335; Conrad Vilanou, «Introducción» a Paul Robin, *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. (Un antecedente de la Escuela Moderna) (Barcelona: José J. de Olañeta, editor, 1981), 5-31; y Geoffrey C. Fidler, «Anarchism and education: *éducation intégrale* and the imperative towards *fraternité*», *History of Education* Vol. 18, no. 1 (1989): 23-46.

anarquista que se decantaba por una educación, a ser posible, también sin adjetivos en las prácticas educativas del movimiento anarquista.

ANARQUISMO Y EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DE LA PRIMERA INTERNACIONAL

Ha existido siempre un amplio acuerdo sobre que una de las notas que mejor caracterizan al movimiento anarquista español es su sostenido interés por la educación y la cultura, por hacer de ellas bienes que compartir de manera generalizada, tanto como instrumento de mejora y perfección personal como de herramienta para lograr una verdadera transformación social que pasa primero por la individual. Díaz del Moral escribía en 1929 que «los ácratas españoles manifiestan un vivo interés por la cultura. No hay Congreso obrero en donde no se plantee el problema de la enseñanza».²⁷ Lida, Boyd, Álvarez Junco, y Litvak han enfatizado igualmente esa singularidad del anarquismo español,²⁸ una preocupación que toma especial fuerza a partir de la creación de la Primera Internacional y la celebración de sus primeros Congresos desde el de Ginebra en 1866, de amplio eco en las filas anarquistas españolas.

La hegemonización de la corriente bakuninista en el internacionalismo español a partir del Congreso de Córdoba de 1872, consagra la dependencia teórica de esa corriente en España respecto de su homónima extranjera. Los debates y conclusiones aprobadas en torno a la enseñanza integral en los Congresos de la Internacional en Lausana en 1867 y Bruselas en 1868 son la fuente de influencia clara de esos mismos planteamientos en España.²⁹ El modelo educativo derivado de la enseñanza

²⁷ Juan Díaz del Moral, *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas-Córdoba: (antecedentes para una reforma agraria)* (Madrid: Revista de Derecho Privado, Gráfica Universal, 1929), 182.

²⁸ Clara E. Lida, «Educación anarquista en la España del ochocientos», *Revista de Occidente* 97 (1971): 33-47; Carolyn P. Boyd, «The Anarchists and Education in Spain, 1868-1909», *The Journal of Modern History* Vol. 48, no. 4 (1976): 125-170; Álvarez, *La ideología política*, 515-540; y Lily Litvak, *Musa libertaria. Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913.)* (Barcelona: Antoni Bosch, editor, 1981), 253-283.

²⁹ En los meses de agosto y septiembre de 1869 *La Federación*, órgano de la Sección barcelonesa de la Asociación Internacional de los Trabajadores (A.I.T.), publica ya una serie de artículos bajo el título «De la Enseñanza Integral». Sobre el de Lausana: James Guillaume, *L'Internationale: documents et souvenirs (1864-1878)*, Tome I (Paris: Société Nouvelle de Librairie et d'Édition, 1905), 35-36; el dictamen de la ponencia puede consultarse en Jacques Freymond, *La Primera Internacional*, Congreso de Ginebra, 1866. Congreso de Lausana, 1867. Congreso de Bruselas, 1868, tomo I (Madrid: Zero, 1973), 311-316. Sobre el de Bruselas, donde se presentan dictámenes sobre enseñanza integral por

integral, en tanto que cuestiona la base ideológica de la división del trabajo, contribuye a la tarea de la emancipación obrera. Y al defender una instrucción politécnica, basada en los planteamientos de Pierre-Joseph Proudhon, que busca la formación del obrero consciente y capacitado, está convirtiendo su propuesta educativa en algo que interesa mucho al anarquismo español.³⁰

Ya en el I Congreso Obrero Español, celebrado en Barcelona en 1870, el día 25 de junio se aprueba que en el Orden del día del próximo Congreso figure el tema «De la enseñanza integral; su inmediata aplicación».³¹ En enero de 1872, el Consejo Federal de la Región Española, ante la prohibición legal de la Internacional en España, elabora un Manifiesto. En él encontramos una reclamación explícita de enseñanza integral para ambos sexos «en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan estas desigualdades intelectuales, en su casi totalidad ficticias», de tal modo que «los efectos destructores que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros, no vuelvan a reproducirse».³² Todo este interés, pronto se traduce en la elaboración de un programa de enseñanza integral detallado y con voluntad de que sea puesto en práctica en las escuelas que vaya creando y sostenga la I Internacional en España. Es un modelo que se pretende alternativo. Las críticas anarquistas al modelo educativo de la burguesía son, en esencia, anticapitalistas. La educación verdaderamente liberadora debe aspirar a finiquitar un régimen social basado en la explotación. Así aparece ya con claridad en el Orden del día del II Congreso de

la Sección de Bruselas, Encuadernadores de París, Sección de Lieja, Círculo de Rouen y Secciones de Ginebra, respectivamente: Guillaume, *L'Internationale* Tomo I, 69-70; los textos presentados están en Freymond, *La Primera Internacional* tomo I, 430-447. En Bruselas reconocen que, por el momento, era «imposible organizar una enseñanza racional», por lo que se limitan a invitar a las diferentes Secciones de la Internacional a «establecer cursos públicos siguiendo un programa de enseñanza científica, profesional y productiva, es decir enseñanza integral, para remediar en la medida de lo posible la instrucción insuficiente que los obreros reciben en la actualidad». Considerando la reducción de las horas de trabajo como «una condición previa indispensable». Guillaume, *L'Internationale*, 69-70. En adelante, todas las traducciones de textos extranjeros citados son responsabilidad mía.

³⁰ Hay que considerar que, como apunta Smith, «la Internacional estaba menos dividida sobre la educación que en otros aspectos. Tanto Marx como Bakunin creían que la educación integral debía ser la base del sistema educativo de la nueva sociedad que imaginaban». Smith, *The Libertarians*, 29.

³¹ *I Congreso Obrero Español. Barcelona, 1870*. Estudio preliminar y notas de Víctor Manuel Arbeloa. (Madrid: Víctor M. Arbeloa, 1972), 324.

³² Citado en Clara E. Lida, *Antecedentes y desarrollo del movimiento obrero español (1835-1888)*. *Textos y documentos* (Madrid: Siglo XXI, 1973), 205.

la Federación Regional Española de la A.I.T. que había de celebrarse en Zaragoza a partir del día 7 de abril de 1872. En él, cumpliendo lo acordado dos años antes en el de Barcelona, se plantea la discusión sobre «la Enseñanza integral, esta institución que afianzará el éxito de la social Revolución; por medio del desarrollo completo, físico e intelectual de todos los individuos del género humano». Una enseñanza integral que es vista como:

el conjunto de conocimientos facilitados a todos, sin excepción, sin distinción alguna: es el trabajo, la industria, el arte, la actividad humana, puesto en armónica e inseparable relación con la ciencia: es el enlace constante y natural de la capacidad humana, intelectual y físicamente considerada: es la gimnasia, el desarrollo higiénico y razonado de todas las facultades del ser humano, utilizados en el trabajo, en los servicios que determinan el progreso y el perfeccionamiento de la sociedad.³³

Como los internacionalistas en el Congreso de Bruselas, los españoles reconocen que hacer realidad esa educación a la que aspiran no será viable más que cuando «hayan desaparecido los monopolizadores de toda clase que existen en la sociedad», o hasta que «los grandes medios que para ello son necesarios estén a disposición de la colectividad, o, en una palabra, hasta que se haya realizado la Liquidación social». No lo permite todavía «el interés que tienen los dominadores de que permanezcan esclavos los trabajadores económica e intelectualmente para tenerlos oprimidos».³⁴ Finalmente, los internacionalistas se muestran convencidos de que esa «preciosísima institución» que es para ellos la enseñanza integral una vez lleguen a conseguir que sea implantada y con ella se eduque a «las nuevas generaciones obreras» en escuelas «inauguradas por nosotros mismos, es la más firme y sólida garantía del afianzamiento de las preciosas conquistas de la Revolución social, y de la estabilidad eterna, de entonces para adelante, de la Justicia en las relaciones humanas».³⁵

³³ «El Congreso de Zaragoza», *La Federación* 137 (1872): 1.

³⁴ «El Congreso de Zaragoza», 1.

³⁵ «El Congreso de Zaragoza», 1.

En el Congreso de Zaragoza se presenta un proyecto de enseñanza integral que redacta el sevillano Trinidad Soriano, bakuninista de la primera hora que siendo estudiante de ingeniero en Barcelona se afilia a la Alianza Internacional de la Democracia Socialista.³⁶ El plan de enseñanza contempla un proceso de tres fases para la formación del alumno. La primera es una educación «artística», la segunda «científica» y la tercera «industrial» o técnico-profesional. Una vez superadas estas tres fases, «al haber recibido el hombre toda la enseñanza integral deberá escoger el oficio que más le plazca, e instruirse en las ciencias que requiera su especialidad, ensayándose en los medios de producción que para ello sean necesarios; lo cual constituirá la parte técnica de la industria que hayan de ejercer».³⁷ El plan prevé, casi en los mismos términos que en el acuerdo aprobado a este respecto en el Congreso de Bruselas, la necesidad de que, ante una enseñanza tan completa, exigiendo muchos medios, sea la Federación de cada localidad la que la proporcione con la creación de escuelas, bibliotecas, museos, gabinetes, laboratorios y todo lo que contribuya a ella. Es bien conocida la observación que acompaña a la aprobación del dictamen: «Por más luminosas que se consideren las ideas en que se funda el método propuesto, no debe aprobarse este ni otro alguno, por ser de la incumbencia de las colectividades del porvenir resolver lo que juzguen mejor respecto al particular».³⁸

En diciembre de 1872 se celebra en Córdoba el III Congreso Obrero. En él se emite un dictamen sobre el punto número 11: «Medios para establecer escuelas puramente internacionales en el mayor número posible de poblaciones». Después de relacionar el clásico binomio miseria-ignorancia, plantea la necesidad «de la instrucción revolucionaria socialista del obrero. [...] palanca que removerá y aniquilará el viejo mundo consolidando una revolución completa, que, regenerándonos del yugo de la ignorancia nos allanará el camino de nuestra completa

³⁶ El Programa de la Alianza Internacional de la Democracia Socialista de 1869, aspira a que todos los niños de ambos sexos, desde su nacimiento a la edad adulta, cuenten con «igualdad de medios de desarrollo, es decir mantenimiento, educación e instrucción en todos los niveles de la ciencia, la industria y las artes». Para ellos es claro que «esta igualdad, inicialmente solo económica y social, redundará en llevar cada vez más a una mayor igualdad natural de los individuos, eliminando todas las desigualdades artificiales, productos históricos de una organización social tan falsa como inica». Guillaume, *L'Internationale*, 132.

³⁷ El texto del plan puede verse en Lida, «Educación anarquista», 44-47.

³⁸ Lida, «Educación anarquista», 47.

regeneración social». Ese potencial de transformación social no puede darlo la educación a cargo del Estado, ya que, además de escasa o inexistente, la enseñanza que existe «está emponzoñada por el virus autoritario, clerical y burgués –fuerza, farsa y explotación–, muy útil para obtener el resultado que estamos presenciando: hacer al hombre el esclavo del hombre, intelectual, política y económicamente». Respecto a la parte pedagógica, el dictamen considera que, en las escuelas internacionales instaladas en locales de las distintas federaciones, como libros deben utilizarse los periódicos y folletos internacionalistas, y como profesores, «el obrero que sepa un poco puede y debe enseñar al que sabe menos».³⁹

El Congreso Obrero de Sevilla celebrado en 1882 introduce un cambio más denominativo que cualitativo en el tema de la enseñanza. En su segunda sesión se discute el tema «Medios para fomentar la propaganda y conseguir mayor desarrollo en la organización». En la siguiente sesión se acuerda que, entre otros medios, para conseguir lo propuesto se establezcan «escuelas laicas», obviamente excluida cualquier enseñanza religiosa, pero también al margen del Estado.⁴⁰ Reuniones posteriores como el V Congreso de la Unión de los Trabajadores del Grupo de la Federación Regional Española, celebrado en abril de 1884 en Montellano, confirman esta nueva denominación. Los delegados andaluces presentan un dictamen, aprobado por el Congreso, sobre el tema «Estudios de los medios de mejorar la pésima situación del trabajador del campo», que propone como uno de los caminos «el establecimiento de escuelas laicas que coadyuven a la instrucción del obrero, sin cuyo requisito no podrá elevarse al nivel que su clase reclama».⁴¹

ANARQUISMO, EDUCACIÓN Y UTOPIA EN RICARDO MELLA

Ciertamente, la educación no es la preocupación más central de la reflexión teórica de Ricardo Mella. Sin embargo, podemos encontrar y conocer su opinión sobre el tema ya en textos tempranos de su producción. Es perfectamente lógico y coherente que así sea y se ocupe de la

³⁹ Citado en Josep Termes, *Anarquismo y sindicalismo en España*. (Barcelona: Crítica, 1977), 172.

⁴⁰ Anselmo Lorenzo, *El proletariado militante*. Memorias de un Internacional (Madrid: Zero, 1974), 422.

⁴¹ «El quinto Congreso de la Unión de los Trabajadores del campo de la Federación Regional Española», *El Chornaler* 21 (1884): 2.

cuestión de la enseñanza considerando que, justo, esa preocupación por la educación y la cultura, como acabamos de ver, constituye una de las características que con más fuerza y singularidad distinguen históricamente al movimiento anarquista español.

A todas esas tomas de postura en favor de una enseñanza integral, organizada por los propios trabajadores, se refiere Ricardo Mella en el que, probablemente, sea el primer texto suyo expresamente dedicado a la cuestión.⁴² En él escribe que «En nuestros congresos, asambleas, estatutos y reglamentos reconocemos la necesidad de la instrucción como uno de los medios, quizá el más eficaz, de apresurar el advenimiento de la Revolución social». Reconoce que «Algunas secciones y federaciones han respondido a esta necesidad, creando escuelas laicas, pero no tantas que satisfagan por completo las apremiantes demandas del Proletariado». Esa denominación de escuelas laicas es el reflejo del acuerdo del Congreso de Sevilla de 1882 al que cita, la alternativa obrera internacionalista porque «si nosotros no nos instruimos, la burguesía, que nos explota y quiere ignorantes, no ha de hacerlo por mucho que declama a favor de nuestra enseñanza». Deberían ser pues «las secciones y federaciones de la asociación de trabajadores de la Región española» las que, «abandonando luchas estériles y peligrosas para los intereses del Proletariado», centren sus esfuerzos «en primer lugar a fomentar la instrucción como medio de formar más eficazmente la conciencia revolucionaria de todos los compañeros», porque con «la instrucción laica estendida (sic) por todas partes mataría por completo ese terrible cáncer que nos devora: la ignorancia». Las bondades de autogestionar los trabajadores esa enseñanza alternativa a la que proporciona –cuando lo hace– el Estado y la Iglesia se hacen evidentes más allá de que «podríamos hacer más eficazmente nuestra propaganda», porque:

⁴² «Instrucción» [Editorial ¿Ricardo Mella?], *La Propaganda* III, 72 (1883): 1. El texto, editorial, va sin firma. Sin embargo, cabe recordar que también los más significados y destacados textos de Mella sobre educación en *Acción Libertaria* en 1910 y 1911 aparecieron sin firma. Por el uso de algunos adjetivos no muy habituales, que también se encuentran en otros textos del vigués, podría inferirse su autoría. En cualquier caso, en tanto que editorial, refleja la posición de la redacción, lo que, obviamente, le incluye a él también. El semanario *La Propaganda*, Vigo 1881-1883, constituye la primera iniciativa de Mella –en ese momento inicial todavía republicano federal– en el terreno de la prensa que no tardaría en derivar ideológicamente al anarco-colectivismo. Le acompañan en la redacción Federico Sánchez, Ángel Bernárdez Rodríguez, que comienza ahí su carrera en la prensa, y Joaquín Nogueira Alonso, destacado líder federalista vigués.

Arrancando el mayor número de inteligencias a la viciosa instrucción teocrático-burguesa, educando a nuestros hijos en los principios de moral universal, sustituyendo a la enseñanza religiosa con la científica o integral, el camino de la Revolución sería más franco, más espedito (sic) y el imperio de la justicia se retardaría mucho menos de lo que se retardará si el Proletariado no acierta a encaminar sus pasos por el sendero más corto y más seguro para llegar al fin.⁴³

Se impone, pues, que «los que ya hemos vislumbrado un rayo de luz de ese Porvenir que tanto apetecemos», asuman la tarea de «despejar el camino que la humanidad tiene que recorrer (sic) deseosa de llegar cuanto antes a la mayor suma de bienestar como meta de todos sus ideales». El compromiso debe centrarse en «encontrar el medio más barato y fácil de realizar este pensamiento que entraña, más quizá que otros muchos, uno de los caracteres de la gran cuestión social». Con un optimismo infatigable, en un bienio en el que la actuación y desarrollo de la legalizada en 1881 Federación de Trabajadores de la Región Española lo avala, y una fe inmovible en el valor de la educación, de la lucha contra la ignorancia, como una de las más poderosas herramientas de transformación y cambio social, apela el texto, como colofón, al compromiso y movilización para trabajar de manera sostenida en esa dirección:

Propagadores de una idea redentora, jamás esta podrá triunfar si no sabemos evitar el terrible escollo de la ignorancia. Revolucionarios, meditaad que la hora de nuestra emancipación tanto más tardará en sonar cuanto más tiempo permanezcamos en la ignorancia. Eduquémonos, instruyámonos que el Porvenir es nuestro.⁴⁴

Ese dilema lleva a los internacionalistas a plantearse qué debe ser lo primero que hay que hacer: ¿Esperar a que todo el mundo esté educado de acuerdo a los principios emancipadores para entonces hacer esa revolución social? O, por el contrario, hacer esa revolución social ya al margen de los beneficios esperados de generalizar la educación integral.

⁴³ «Instrucción», 1.

⁴⁴ «Instrucción», 1.

Es lo que se lleva a debate en los dos Certámenes socialistas. En el primero tácitamente en algunos de los temas propuestos en 1885; de forma explícita en el Segundo de 1889, disuelta ya el año antes la Federación de Trabajadores de la Región Española. Reflexiones planteadas en un contexto en el que las tensiones y disputas entre corrientes que apuestan por el trabajo societario en la legalidad frente a las que quieren hacerlo en la clandestinidad, y las no menos divisorias discusiones entre colectivistas y comunistas sobre el modelo económico deseable en el futuro ideal al que todos aspiran.⁴⁵

Esa es la cuestión que plantea el tema VII, propuesto por la Sección de Dependientes de Café de Reus: «¿Es preciso para la emancipación del ser humano que la revolución intelectual preceda a la revolución material?». Anselmo Lorenzo es el ganador. Busca combatir una «preocupación harto arraigada aún», una verdadera «rémora» que es la «causa de retraso en el triunfo de la anhelada emancipación del obrero: tal es la creencia de que ha de esperarse que todos los trabajadores sean ilustrados para que pueda ser posible la Revolución Social».⁴⁶ No tiene duda de que a la Revolución material ha de precederle la Revolución intelectual para analizar los males que aquejan a la sociedad y esbozar los principios de la sociedad reformada.

Para Lorenzo, el problema es el monopolio de la ciencia, la exclusión de la mayoría del acceso a la educación superior, y ser muchos los que se quedan «con una instrucción primaria asaz insuficiente, y muchos más aún viven en las poblaciones rurales sin haber aprendido a leer ni escribir». Es la «endemia social» del analfabetismo en España de la que, justo a propósito de los datos del Censo de 1887, hablará Federico Oloriz: más del 68% de analfabetos, frente al 35,5 de Irlanda,

⁴⁵ Sobre el Primer Certamen puede verse Manuel Morales, «La subcultura anarquista en España: el primer certamen socialista (1885)», *Mélanges de la Casa de Velázquez* 27-3 (1991): 47-60. Aquí Mella presenta sus trabajos «Diferencias entre el Comunismo y el Colectivismo» y «El Problema de la emigración en Galicia», ambos premiados y donde se define como socialista libertario en oposición al anarco-comunismo. Muñoz, *Antología ácrata*, 95. Sobre el Segundo Certamen puede verse Manuel Morales, «El segundo certamen socialista, 1889: notas para un centenario», *Mélanges de la Casa de Velázquez* 25 (1989): 381-395.

⁴⁶ Anselmo Lorenzo, «Capacidad revolucionaria del proletariado», en ¡Honor a los mártires de Chicago! Grupo «Once de Noviembre», *Segundo Certamen Socialista. Celebrado en Barcelona el día 10 de noviembre de 1889 en el Palacio de Bellas Artes* (Barcelona: Establecimiento Tipográfico «La Academia», 1890), 241.

36,9 de Francia, 42,2 de Bélgica, 44,5 de Austria, y 57,1 de Hungría.⁴⁷ Por lo demás, Lorenzo, con un optimismo insobornable, cree que esa Revolución intelectual está lograda desde que se reconoció que «la emancipación de los trabajadores ha de ser obra de los trabajadores mismos».⁴⁸

El internacionalista Abayá Garriga obtiene el accésit a ese premio y coincide con Lorenzo en que no hace falta hacer una revolución intelectual para lograr la material, pero su trabajo describe un panorama de las oportunidades educativas de los trabajadores muy poco optimista: «¿Qué puede aprender la mayor parte de los obreros, no pudiendo frecuentar los focos de enseñanza, sin alimentarse, sin poder vestirse, habiendo en hediondas pocilgas y fatigados por un penoso e ímprobo trabajo?». Incluso suponiendo que las sociedades obreras «quitándose parte del escaso alimento de que puede disponer el proletario» crearan escuelas, bibliotecas, laboratorios y museos duda mucho que los obreros acudirían después de doce o catorce horas de duro trabajo y muy mal pagado. Ni puede mandar a sus hijos a que se instruyan ni tampoco él puede aprender mucho.⁴⁹ Cree en el poder transformador social del conocimiento científico, porque si todos los niños y adultos de ambos sexos que no pueden «nutrir su inteligencia de ciencia verdadera» accedieran a ella «serviría pronto, al adquirirla, para transformarnos en verdaderos revolucionarios, aptos para hacer liquidación, a cualquier hora, de la caduca sociedad del tanto por ciento y del privilegio». La realidad se impone para él, siendo «muy difícil el proporcionarnos estudios profundos de las ciencias verdaderas», y considera que «lo más probable sería que antes de llegar un diez por mil de explotados a comprender y saber utilizar la ciencia, el resto de productores habría ya muerto de desesperación y sufrimiento».⁵⁰

⁴⁷ Federico Oloriz, «El analfabetismo en España», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* XXIV, 486 (1900): 259-260. Descontados los niños menores de 4 años y los de 6 a 10 que se supone deben estar escolarizados da un 61,4%.

⁴⁸ Lorenzo, «Capacidad revolucionaria», 242 y 246.

⁴⁹ Abayá Garriga, «La revolución intelectual y la material», en *Segundo Certamen Socialista*, 248.

⁵⁰ Abayá, «La revolución intelectual», 249.

MELLA Y «LA NUEVA UTOPIÍA». «EL PARAÍSO ESTÁ DELANTE, NO DETRÁS DE NOSOTROS»⁵¹

Será, de manera especial, en ese Segundo Certamen Socialista donde Mella va a presentar algunos de los textos más destacados de su producción teórica. Participa mandando trabajos a varios de los temas propuestos; firma desde Sevilla, donde vive y trabaja como topógrafo después de haber aprobado la correspondiente oposición. Uno de los escritos por los que fue premiado concurría al tema V propuesto por el Ateneo Obrero de Tarrasa: «El Siglo de Oro.- Novelita filosófica o cuadro imaginativo y descriptivo de costumbres en plena Anarquía o de la Sociedad del porvenir». Lo gana por su trabajo «La Nueva Utopía».⁵² Max Nettlau lamentaba en 1928 el escaso número de obras que pudieran considerarse utopías anarquistas.⁵³ En el apéndice que sobre ese tema incorpora en su libro de 1897, incluso empezando desde François Rabelais y Gabriel de Foigny, son ciertamente pocas las obras que reconoce como tales. Una es la de Mella,⁵⁴ a la que considera «un foco donde convergen y se nos aparecen en visión brillante, los resultados lógicos de todos los pensamientos en la obra teórica y propagandista de Mella». Entiende que el texto es «un cuadro verdaderamente encantador de lo que podrá producir el esfuerzo libre, reforzado (no limitado) por la solidaridad y la reciprocidad».⁵⁵

⁵¹ Ricardo Mella, «La Anarquía». En *Segundo Certamen Socialista*, 72. Es la última línea de ese texto premiado.

⁵² Ricardo Mella, «La Nueva Utopía. Cuatro palabras», en *Segundo Certamen Socialista*, 201-227. El otro trabajo con accésit era «El Siglo de Oro», de M. Bugués, de Sabadell, 229-237. Mella, asimismo, concursó al tema XVI, «Deber del trabajador en la actualidad» a propuesta de la «Unión Local de Resistencia» de Sabadell, con su texto «Organización, agitación revolución». Al tema III, propuesto por el «Círculo Obrero» de Barcelona: «Suponiendo una Sociedad verdaderamente libre o anarquista y llevada la instrucción al grado máximo concebible, ¿puede ser causa de inharmonía (sic) social lo que llaman pasiones humanas?»; ganó Teobaldo Nieva. Accésit fue para Mella con su conocido trabajo «Breves apuntes sobre las pasiones humanas», 115-137. Gana también el premio del Tema I propuesto por el grupo «Avant» de Barcelona: «Anarquía. Su origen, progreso, evolución, definiciones e importancia actual y futura de este principio social», con su trabajo «La Anarquía», 53-72. Igualmente obtiene el premio del tema XIV, propuesto por el «Grupo Cosmopolita» de Buenos Aires: «Bases científicas en que se funda el colectivismo», por su trabajo «El Colectivismo. Sus fundamentos científicos», 309-327. Por último, contribuye con su texto «El crimen de Chicago. Reseña histórica de los sucesos de Chicago en 1886-87», 371-438.

⁵³ Max Nettlau, «Sobre la «Nueva Utopía» de Ricardo Mella», *La Protesta* VII, 280 (1928): 143.

⁵⁴ M. Nettlau, *Bibliographie de l'Anarchie par [...]*, preface de Élisée Reclus, «Appendice. Cap. XXXVIII, Utopies libertaires» (Paris: P. V. Stock, 1897), 211-214.

⁵⁵ Nettlau, «Sobre la «Nueva Utopía»», 143. El texto de Mella se había publicado en tres entregas del suplemento quincenal de *La Protesta* de Buenos Aires en los meses de enero y febrero de 1928,

Álvarez Junco sostiene que «es defecto más reprochable a los anarquistas la imprevisión que el utopismo», en la medida en que «ni hallamos en ellos elaboraciones detalladas de la organización de la sociedad futura ni respuestas serias a los problemas derivados de la socialización o la subsunción de la organización política en la económica». ⁵⁶ Para él, considerando que los anarquistas españoles presentan una visión ideal de lo que será la sociedad futura serán utópicos. Barrio matiza para considerarles más idealistas que utópicos. ⁵⁷ Enfoque diferente al de Lily Litvak para la que la utopía anarquista no es «una obra acabada, sino en dinámico proceso, y en la que se concede un amplio margen al desarrollo humano». ⁵⁸ Manuel ve esa dinámica como la esencia de cualquier propuesta utópica: «El pensamiento utópico, cuando cumple su función, es imprevisible». ⁵⁹ Barrio concluye que la confianza insobornable de los anarquistas «en el progreso y la técnica e, incluso, sus aspiraciones universalistas, hacen de la utopía anarquista de fin de siglo una propuesta más literaria que científica reduciendo de hecho el marco de la utopía, al de la sociedad futura. Utopía es el ideal y el ideal es la sociedad futura». ⁶⁰

números 277-279. A pesar del título de su artículo, en realidad lo que hace Nettlau es un resumen valorativo del pensamiento y obras más relevantes de Mella. Un análisis clarificador sobre la reflexión utópica desde el anarquismo español puede verse en Álvarez, *La ideología política*, 311-337. También es interesante el trabajo de Judith Suissa, «Anarchism, Utopias and Philosophy of Education», *Journal of Philosophy of Education* Vol. 35, no. 4 (2001): 627-646. Asimismo, los de Gómez Tovar, «Las curvas», 3-40 y Ángeles Barrio Alonso, «La utopía libertaria», en *Utopías, quimeras y desencantos. El universo utópico en la España liberal*, ed. Manuel Suárez Cortina (Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2008), 221-254.

⁵⁶ Álvarez, *La ideología política*, 317-318. Sin embargo, esa es la caracterización habitual de las utopías anarquistas: una descripción detallada, «Un borrador utópico de la anarquía es una contradicción en sí, algo internamente inconsistente y declarado anatema para los anarquistas, que son ardientes creyentes en la razón y en el método científico». Vid. Frank E. Manuel y Fritzie P. Manuel, *El pensamiento utópico en el mundo occidental. III. La utopía revolucionaria y el crepúsculo de las utopías (siglo XIX-XX)* (Madrid: Taurus, 1981), 276.

⁵⁷ Barrio, «La utopía libertaria», 223.

⁵⁸ Litvak, *Musa libertaria*, 402.

⁵⁹ Frank E. Manuel, *El pensamiento utópico en el mundo occidental*, 273.

⁶⁰ Barrio, «La utopía libertaria», 231. De manera general, Gómez Tovar caracteriza las utopías libertarias españolas no como «el resultado de una detenida labor de excelentes narradores o la consecuencia de singulares ejercicios intelectuales de eruditos preclaros, sino la búsqueda de una respuesta ante una situación social asfixiante». Para él, son «el testimonio excepcional de unos autores que se anticiparon a su tiempo, configurando una serie de aspiraciones de la sociedad y enriqueciendo el pensamiento español contemporáneo». Gómez Tovar, «Las curvas», 5.

El texto «La Nueva Utopía» puede encuadrarse en esa perspectiva.⁶¹ El propio planteamiento del tema del premio por parte del Ateneo Obrero de Tarrasa encierra claramente la voluntad de movilizar e ilusionar a los trabajadores neófitos de anarquismo. Se trata de poder mostrarles visiones, proyectos, esperanzas, sueños, ideales, objetivos, y metas de cambio, presentando los instrumentos, los medios y los procedimientos para lograrlo que, de forma necesaria, pasan por la «negación radical del presente», base de toda utopía.⁶² Mella presenta un universo utópico cimentado en el positivismo científico y el optimismo de la idea *spenceriana* de progreso social garantizado por el desarrollo de la ciencia y el progreso de la técnica que caracteriza al siglo XIX.⁶³ Una idea que comparten por igual socialistas y anarquistas europeos. Baste un solo ejemplo. En el «Manifiesto a los partidarios de la educación integral» de agosto de 1893, que, entre otros, firma Paul Robin, encontramos esa inagotable exaltación del «gran fenómeno histórico», al que «no puede compararse ningún otro, el advenimiento de la ciencia, pertenece a nuestro tiempo. Los genios de otras épocas fueron solo precursores, sus mayores descubrimientos solo sino relámpagos». La ciencia está impulsando críticamente análisis con sus herramientas y sus métodos: «está construyendo síntesis grandiosas; al mismo tiempo, remodela el cerebro humano de una forma nueva y completamente al revés del viejo molde. La ciencia y el espíritu de la ciencia están por todas partes».⁶⁴

Mella nos muestra un cuadro de lo que debía ser la sociedad futura, aunque sin entrar de lleno en la cuestión de cómo se iba a organizar una sociedad sin gobierno ni leyes o cómo armonizar intereses individuales

⁶¹ Un análisis en detalle del texto de Mella puede verse en Gómez Tovar, «Las curvas», 24-33.

⁶² Frank E. Manuel, *El pensamiento utópico en el mundo occidental*, 290.

⁶³ Mella reconocía que, en su formación teórica inicial, además de Pi y Margall, «Proudhon influyó entonces grandemente sobre mis ideas. Más tarde Spencer». Cfr. Federico Urales, «La evolución de la Filosofía en España», *La Revista Blanca* VI, 102 (1902): 163. Fernández Álvarez señala como ejes de su pensamiento, entre otros, «su fe en el progreso y, sobre todo, su creencia en la armonía natural», al lado de su «fe en el progreso y en la ciencia». Fernández, *Ricardo Mella o el anarquismo*, 179. También Barrio, *Ricardo Mella: frustraciones*, 89-90.

⁶⁴ «Manifeste aux amis de l'instruction et du progrès pour la diffusion des principes, méthodes et procédés de l'éducation intégrale», Gante, 13 de agosto de 1893, en *Fêtes pédagogiques. Quatrième Session Normale de Pédagogie Pratique tenue à l'Orphelinat Prévost* (Cempuis (Oise) (Cempuis: Orphelinat Prévost, 1893), 22. Mella, en su texto «La Anarquía», 71, presenta de qué manera disciplinas como la Estadística, la Higiene, la Química y la Mecánica pueden contribuir a facilitar un nuevo y futuro orden social.

y colectivos.⁶⁵ Una utopía moral en la que todo está basado en una organización voluntaria que elimina la explotación y la opresión, donde las necesidades básicas se satisfacen a través de la cooperación, el pacto, el acuerdo, la ausencia de conflictos, la armonía, la autonomía y libertad individuales son la base de un orden social equitativo.⁶⁶ Es el reverso de una sociedad en la que se reprime y ajusticia al «sedicioso que salió o pensó salir a la calle en defensa de su sueño, de su utopía querida, utopía tras la cual ha caminado y camina la humanidad sin rendirse jamás a la engañadora evidencia de la enseñanza oficial».⁶⁷

El trabajo de Mella podemos verlo también como una propuesta educativa utópica en sentido estricto por dos de los rasgos que habitualmente definen estas especulaciones conceptuales. En primer lugar, por la obvia inviabilidad en las circunstancias sociales y educativas presentes en las que se plantea, y, en segundo lugar, porque dentro de su propuesta es justo en el ideal de educación donde Mella con más detalle nos muestra su contenido y desarrollo descendiendo incluso a la descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje concretos que sustentan la propuesta. Su pesimismo crítico por la educación alienante que proporciona el Estado espolea su reflexión sobre lo que realmente podría y debería ser la educación en una sociedad anarquista, convencido de que «Los moldes estrechos de nuestra instrucción y de nuestra educación social

⁶⁵ Como apunta Suissa, en la utopía anarquista no se puede determinar la forma final de una sociedad humana por adelantado. Lo que se dibuja al lector son «sociedades de la esperanza». Cfr. Judith Suissa, *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective* (Oakland, CA: PM Press, 2010), 139-146.

⁶⁶ Coherente con su idea de qué deba ser la anarquía: «el libre funcionamiento de los individuos y de las colectividades de los pueblos y de las naciones; funcionamiento espontáneo, ageno (sic) a toda regla, a toda ley que no resida en ellos mismos como parte integrante de la naturaleza que por ella se rige». Una vida social en la que «la armonía resulta necesariamente de la mutua autoridad que en cada uno reside para contratar, para producir, consumir, cambiar y gozar». Mella, *Sinópsis social*, 4. Una estructura social basada en una organización donde no son necesarias «disciplina y gerarquía (sic)» una organización que es «sinónimo de asociación voluntaria» que es «el resultado de un contrato tácito o expreso». Para Mella «La Asociación voluntaria, no reglamentada, es el embrión del porvenir». R. Mella, *Táctica socialista*, Biblioteca del «Progreso» (Madrid: Imprenta del «Progreso», 1900), 15, 17 y 24, respectivamente. En «La Nueva Utopía» son perfectamente visibles dos de los elementos constitutivos de la filosofía anarquista que subraya Suissa. Por un lado, la creencia en la viabilidad de sociedades sin conflicto y en armonía; y, por otro, la concepción de la sociedad como una organización en flujo, cambio y experimentación constante. Cfr. Suissa, *Anarchism and Education*, 141.

⁶⁷ R. Mella, *Lombroso*, 51 y *En defensa del anarquismo. Lucha de clases*. Biblioteca de «Tierra y Libertad» (Barcelona: Imprenta «Germinal», 1919), 10.

se romperán al fin como se romperán los moldes de la autoridad y de la legislación. Esto será simultáneo». ⁶⁸

Ricardo Mella presenta su «Nueva Utopía» como «la creación grandiosa de una raza libre», el trabajo secular de nuevas generaciones que «renovaron y vigorizaron el nuevo orden social, afianzándolo por la ciencia, por la libertad y por la justicia conquistadas heroicamente, no concedidas con apariencias de generosidad por quien no podía concederlas». ⁶⁹ En síntesis: «La revolución es su origen, la Justicia su fin». ⁷⁰ Esa revolución social, de la que no da demasiados detalles, ⁷¹ es la responsable de que:

Los sueños más temerarios se han realizado. Navegación aérea, navegación submarina, potencia eléctrica aplicada al movimiento, a la luz y al trabajo, la palabra transmitida inalterable a través del tiempo y del espacio, maravillas de la fotografía jamás previstas, progresos de la mecánica nunca imaginados, todo se ha transformado en realidad para esta feliz generación. ⁷²

Un diseño de sociedad ideal que aporta un nuevo modelo urbanístico separando los espacios de habitabilidad de los de trabajo, que define modelos de producción y relaciones sociales en los que la autonomía y libertad individuales, con la solidaridad como medio, labran la felicidad de sus habitantes. Donde el crimen ha desaparecido en un régimen de abundancia y necesidades bien cubiertas, entre ellas las de la salud con una Medicina que tiene un especial protagonismo en ese proyecto. Y, por supuesto, también las referentes a la formación de hábitos culturales, un

⁶⁸ R. Mella, «Breves apuntes sobre las pasiones humanas», en *Segundo Certamen Socialista*, 128.

⁶⁹ Mella, «La Nueva Utopía», 203 y 205. En su texto hay algún eco del relato utópico breve *Pensativo*, de Juan Serrano Oteiza, el padre de la esposa de Mella, que había ganado con él un premio en el Primer Certamen Socialista en 1885. Cfr. Manuel Morales, «*Pensativo* de Serrano Oteiza, ejemplo de literatura anarquista», *Nueva Revista de Filología Hispánica* XXXVIII, 1 (1990): 297-306.

⁷⁰ Mella, «La Nueva Utopía», 226.

⁷¹ Barrio, «La utopía libertaria», 233-234.

⁷² Mella, «La Nueva Utopía», 211. En la obra de Marian Burguès premiada con el accésit hay profusión de aerostatos y velocípedos eléctricos como medios de transporte, de teléfono como medio de comunicación o edificios que se construyen solo en acero y cristal. Burguès, «El Siglo de Oro», 230. Sobre Marian Burguès puede verse Andreu Castells, «L'inadaptable terrisser Marian Burguès i Serra (Sabadell, 1851-1935)», *Arraona: revista d'història* 1 (1976): 49-64. Un análisis del texto de Burguès en Gómez Tovar, «Las curvas», 34-38.

modelo utópico en el que «Los centros de recreo, las bibliotecas y los museos, verdaderas escuelas de gimnasia moral e intelectual, completan aquel cuadro grandioso del más alto grado de perfección humana».⁷³ Una nueva sociedad en la que «Trabajar, cambiar, consumir, estudiar, gozar, vivir, en fin, en la más alta expresión de la palabra, es nuestra aspiración común. Progresar, perfeccionarse, nuestro constante anhelo».⁷⁴ Unas aspiraciones para las que, lógicamente, la educación tiene asignada una relevante función.

Para empezar, «Entre los edificios notables de la ciudad descuellan las escuelas públicas, el centro local de relaciones y negocios, la casa de corrección médica, las bibliotecas y museos, los centros de recreo y otros». Esas escuelas públicas, que constituyen «un verdadero resumen enciclopédico de todos los conocimientos humanos», son «fomentadas por la iniciativa de asociaciones consagradas a la enseñanza»,⁷⁵ y no dependen para nada de un Estado que ya no existe, con lo que la enseñanza «ha perdido también su carácter oficial y su uniformidad forzosa». Es así porque:

El ideal del precepto único, del productor universal, de la garantía del Estado, son conceptos desterrados de todas las inteligencias. En la «Nueva Utopía» menosprecian esas instituciones que suponen incapacidad e insuficiencia de las iniciativas privadas, y así no necesitan del Estado como curandero único, como maestro exclusivo, como productor indispensable, como protector irremplazable. Para la enseñanza, como para las demás manifestaciones de la actividad bastan las iniciativas particulares asociadas.⁷⁶

El eco de Reclus cuando escribe que «Todo está organizado para el sometimiento y la obediencia de los trabajadores incluida la educación:

⁷³ Mella, «La Nueva Utopía», 211.

⁷⁴ Mella, «La Nueva Utopía», 226.

⁷⁵ Mella, «La Nueva Utopía», 206.

⁷⁶ Mella, «La Nueva Utopía», 221-222. Defiende la idea siempre central en su pensamiento de libertad y autonomía para el individuo y la colectividad, de modo que «Cada familia instruye a sus hijos, según lo cree conveniente, y no viene obligada a aceptar una reglamentación común imposible» (222). Pocos años después insiste en ese planteamiento cuando niega el deber social de educar y mantener a los niños: «Que el padre y la madre eduquen como quieran a los menores, a sus hijos [...] No necesitamos de una sociedad o estado protector que nos arrebatase a nuestros hijos so pretexto (sic) de educación». Mella, *Sinópsis social*, 17.

¡Si queremos criar una generación libre, derribemos primero las cárceles llamadas colegios y los liceos!»,⁷⁷ aflora en la escritura de Mella cuando sostiene que «Los institutos y universidades oficiales, creados para fomentar una enseñanza errónea y convencional, dentro de límites estrechos y coercitivos, sobran donde la libertad lo ha invadido todo». Más claramente: «La enseñanza no puede ni debe organizarse como un cuartel o un convento».⁷⁸ La enseñanza en «Nueva Utopía» se imparte, como en el Orfanato de Robin en Cempuis, en régimen de coeducación porque «seres nacidos para vivir constantemente en mancomunidad de relaciones y de sociedad deben ser educados también fuera de toda separación irracional». De este modo, «La mujer adquiere así cuantos conocimientos puede adquirir el hombre y se sustrae a esa inferioridad que por tanto tiempo la ha reducido a la esclavitud y a la servidumbre».⁷⁹

Mella precisa poco en qué consisten las «poderosas agrupaciones» privadas de los «hombres consagrados a la instrucción de la niñez» a los que «no les falta la cooperación de la mujer, cuya vocación los arrastra a compartir con ellos las penalidades y los grandes placeres de su sacerdocio», más allá de que «son tan diversas como diversas son las necesidades de su ministerio y los diferentes métodos aplicados».⁸⁰ El mayor

⁷⁷ Élisée Reclus, *L'avenir de nos enfants* (Lille: Imprimerie C. Lagache, 1886), 5.

⁷⁸ Mella, «La Nueva Utopía», 224.

⁷⁹ Mella, «La Nueva Utopía», 222.

⁸⁰ Mella, «La Nueva Utopía», 222. En este aspecto se aparta mucho de la propuesta internacionalista de Bruselas o de la que hace Guillaume. Este, en su diseño de lo que debería ser la educación integral en un régimen comunal, considera que la enseñanza «no debe ser confiada a una casta especial de profesores: todos los que conocen una ciencia, un arte, un oficio pueden y deben estar comprometidos a enseñarlo». Guillaume, *Idées*, 40. Marian Burguès en el «El Siglo de Oro» también se ocupa, aunque de forma muy breve, de la educación en el contexto utópico que dibuja, donde existe un «Palacio de la Infancia» instalado en la playa que atiende y educa a niños de 1 a 10 años en el que «Las risas eran la nota característica de aquella infancia». Presenta al profesorado como «una numerosa colonia de individuos de ambos sexos que, por voluntad y abnegación, se habían impuesto el deber de velar por la nueva generación, estudiando, bajo la dirección de fisiólogos y psíquicos, los caracteres de la tierna juventud para irlos dirigiendo científicamente hacia la instrucción y educación integrales». Por supuesto, no falta el reconocimiento a la Ciencia aplicada a la educación, que «se había excedido a sí misma en la invención de aparatos de todas clases, juegos higiénicos e instructivos para todos los gustos iniciados por tal variedad de temperamentos e instintos». En las pocas líneas que dedica al tema educativo sí encontramos una propuesta absolutamente singular. Con una mirada naturista todavía nada habitual, Burguès, años más tarde alfarero y ceramista muy destacado, presenta a los niños jugando en la playa «sin otro traje que el nativo» de forma despreocupada, «sin aprensiones ni temores y sin ocultación de instintos» porque estaban «acostumbrados a distinguir en qué consiste la diferencia sexual, sin el falso rubor que les hiciera concebir el pensamiento de cubrir ninguna parte de sus cuerpos». Burguès, «El Siglo de Oro», 232.

detalle de su propuesta pedagógica conceptual y especulativa lo fija en una poco habitual descripción pormenorizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El marco global en el que visualiza un futuro idealizado y mejorado, en buena medida, por la educación es el modelo de educación integral:⁸¹

No es el objeto de estos centros la formación de sabios enciclopédicos, cosa por otra parte imposible, dado el gran desarrollo alcanzado por las ciencias. El plan de enseñanza no tiene otro objeto que dar a conocer a todos los hombres los principios generales de las artes, las ciencias para que de este modo puedan manifestarse las inclinaciones de cada uno libremente y consagrarse a la especialidad más en armonía con su temperamento, su carácter y sus aficiones.⁸²

Mella no da mucho detalle del trabajo del docente pero, implícitamente, evidencia que acompaña y guía el viaje de descubrimiento, la exploración que supone el aprendizaje, que abre la puerta a la adquisición de nuevos conocimientos aprovechando el interés natural del niño, optimizando los abundantes recursos didácticos de los que disponen las escuelas y, sobre todo, usando en los primeros años –ecos de Locke, Rousseau, Pestalozzi y Froebel– el juego como motor de aprendizaje que permite a los niños explorar y experimentar el mundo contribuyendo a su educación. De manera gradual, mediante el juego y utilizando la curiosidad de los alumnos –«La curiosidad natural de los niños es el más poderoso auxiliar del profesor»– pasa de lo concreto a la comprensión más abstracta de lo estudiado de cualquier materia. Los recursos didácticos que tienen en ese nivel de lo que sería la enseñanza primaria «permiten a los niños adquirir los conocimientos consiguientes en medio de sus juegos y sin coartar su libertad ni torcer las inclinaciones ni movimientos espontáneos de su naturaleza».⁸³ Así, los profesores «aprovechan las aficiones infantiles, y sutilmente van introduciendo entre sus

⁸¹ La desarrollada de manera práctica por Paul Robin en el Orfanato de Cempuis entre 1880 y 1894. Una educación «liberadora y pacificadora, capaz de formar organizaciones sanas y equilibradas» que está «orientada al desarrollo paralelo y armonioso de todo el ser», y que «servirá de base a la enseñanza especializada, al aprendizaje profesional». Vid. «Manifeste aux amis de l'instruction», 25.

⁸² Mella, «La Nueva Utopía», 207-208.

⁸³ Mella, «La Nueva Utopía», 206. Algunos de los dispositivos y materiales didácticos que presenta evocan, en alguna medida, los «dones» o «regalos», los «*Fröbelgaben*» de la pedagogía froebeliana.

juguetes las letras del alfabeto, figuras geométricas, láminas demostrativas de los primeros elementos de geografía, historia natural, fisiología, aritmética y otras ramas de la ciencia universal». ⁸⁴ El aro y la pelota se utilizan para enseñar Geometría y Física, las láminas convertidas en puzles ayudan con la Geografía. «Con pedacitos de cartón recortados a propósito combinan las letras y los números». Los jardines, presentados como «centros verdaderamente de experimentación», son también recurso didáctico porque «los arbustos y plantas del jardín sirven de unidades para adquirir los primeros elementos del cálculo aritmético». Con la perspectiva integral y como parte del proceso de aprendizaje, se fomenta la actividad física de los niños en los gimnasios «donde desarrollan sus fuerzas y su agilidad sin cansancio ni fatiga y como un pasatiempo agradabilísimo. El niño pasa de uno a otro ejercicio siempre contento y siempre aprendiendo». ⁸⁵

Con un enfoque pedagógico de carácter positivista científico centrado en la indagación directa, en la exploración y recopilación de datos objetivos a través de la experimentación y la observación sistemática, asentando el conocimiento en la experiencia sensible, los alumnos cuando «su desarrollo físico e intelectual lo permite, van ampliando sus conocimientos con nociones generales de todas las ciencias. Las principales teorías les son enseñadas por métodos teórico-prácticos que hacen facilísimo el conocimiento de su naturaleza y desarrollo». Así, con el variado material didáctico que tienen a su disposición, estudian los principios de la Astronomía, la Física y la Química, «el estudio, en fin, de todos los elementos naturales en sus diversos estados, que forman el conjunto de una sabia enseñanza integral». ⁸⁶

Por último, en los talleres y laboratorios de las escuelas «se encuentran miniaturas de todas las máquinas más importantes, instrumentos de trabajo de diferentes clases, aperos de labranza, instrumentos científicos de maravillosos resultados, todo cuanto puede interesar a la instrucción del hombre, desde lo más rudimentario hasta las más complicadas combinaciones de las leyes naturales aplicadas hábilmente al

⁸⁴ Mella, «La Nueva Utopía», 206-207.

⁸⁵ Mella, «La Nueva Utopía», 207.

⁸⁶ Mella, «La Nueva Utopía», 207.

trabajo». En ese modelo, el alumno «no ignora nada de cuanto pueda interesarle, todos los órdenes de conocimientos le son comunes», de este modo «puede elegir a conciencia su profesión, a fin de entrar en el concierto social como miembro útil a sí mismo y a sus semejantes». ⁸⁷ Aquí Mella –en línea con la importancia que Proudhon concede al trabajo, a las competencias profesionales– sí coincide con Guillaume cuando proponía que, a partir de los doce o trece años, los alumnos harán su «aprendizaje como productor», un proceso en el que conjugarán lecciones teóricas y aprendizaje en los talleres a cargo de los maestros trabajadores. De esta forma pasará a ser un productor útil que con su trabajo reembolsará a la sociedad «la deuda que su educación le habrá contraído con ella». ⁸⁸

El resultado final de esa acción utópica en educación supone que «La desigualdad intelectual ha recibido así un rudo golpe». Recogiendo con claridad la idea manifestada en el *Programa de la Alianza Internacional de la Democracia Socialista* de 1869, de trabajar para lograr «cada vez más a una mayor igualdad natural de los individuos», ⁸⁹ Ricardo Mella, con la fe en la Ciencia que caracteriza al anarquismo, ⁹⁰ apunta que:

La ciencia médica presta sus auxilios a la enseñanza y hace desaparecer muchas imperfecciones patológicas y fisiológicas que abrían en otros tiempos verdaderos abismos entre los hombres. Hay pequeñas desigualdades de aptitudes producidas por la misma naturaleza, que se manifiesta siempre en diferentes grados de diversa perfección, pero no desigualdades incomprensibles de los conocimientos adquiridos, de los medios sociales necesarios a la producción. Las manifestaciones pueden ser desiguales, pero la causa originaria es idéntica. En calidad de inteligencia todos los hombres son esencialmente iguales, se dijeron los soñadores de la «Nueva Utopía», y no cesaron en su empeño hasta ver confirmado por la experiencia este bello ideal. ⁹¹

⁸⁷ Mella, «La Nueva Utopía», 208.

⁸⁸ Guillaume, *Idées*, 43.

⁸⁹ Guillaume, *L'Internationale*, 132. Vid. Nota al pie 36.

⁹⁰ Álvarez, *La ideología política*, 65-89.

⁹¹ Mella, «La Nueva Utopía», 208. Es lo que piensa y repite a propósito de la autoridad moral del inteligente sobre el ignorante: «a medida que la educación sea más completa y la instrucción más enciclopédica, esas influencias sociales e intelectuales, esa especie de autoridad espontánea se

Y, al contrario de lo que era norma antes del establecimiento de «Nueva Utopía», donde el obrero estaba excluido de sus beneficios —«Para él son cuentos maravillosos todos nuestros adelantos científicos: la educación moral y artística y sus goces indeclinables, poco más que nada»—⁹² ahora, en esa nueva sociedad, se subvierte el privilegio ya que gracias a la educación científica generalizada se ha conseguido de la ciencia:

el más alto grado de extensión posible, hallándose todos iniciados en ella, y teniendo todos, por consiguiente, la aptitud necesaria para su aplicación a las necesidades de la vida, sin que sean ya necesarios aquellos títulos académicos que en la antigüedad constituían un privilegio y que hacían de la Universidad un centro odioso donde, más bien que difundir la ciencia, se daba a los privilegiados la instrucción necesaria para oprimir y explotar a los desheredados.⁹³

Idealización que no le abandona. Escribía Mella en 1896: «He aquí lo que dicen los anarquistas: la próxima revolución debe, ante todo y sobre todo, apagar todas las hambres: hambre física, hambre intelectual, hambre moral».⁹⁴ Justo lo que avizora unos años más tarde en otro breve texto utópico firmado con su pseudónimo Raúl:

[...] la tierra es inmenso hormiguero de hombres laboriosos: se trabaja con placer, se goza con exquisita ternura, se investiga, se estudia, se embellece el mundo con la maravillosa espontaneidad de

limitará más y más reduciéndose en último término a una cuestión de modestia y cortesía social». Mella, *Sinópsis social*, 5. Son ideas que años más tarde también expone Lorenzo en su texto de carácter utópico *El Banquete de la vida*, donde el espíritu de solidaridad hace posible la extensión del conocimiento y ha permitido «que de las ínfimas clases sociales surja el genio en toda su magistral grandeza. He aquí por qué la fraternidad humana pugna resueltamente contra la mezquindad exclusiva y restrictiva de los usurpadores», democratizando el acceso al estudio, al arte y a la ciencia. Anselmo Lorenzo, *El banquete de la vida*. Concordancia entre la naturaleza, el hombre y la sociedad (Barcelona: Imprenta «Luz», 1905), 30. El estudio, 27-30; el arte, 63-66; y la ciencia, 67-70.

⁹² R. Mella, *Lombroso*, 51.

⁹³ Mella, «La Nueva Utopía», 222. Es una convicción que siempre le acompaña. En una conocida conferencia suya de 1904 reconoce el poder transformador del acceso al conocimiento científico: «La educación de las ciencias, si queréis positiva y materialista, hannos elevado, dignificándonos y redimiéndonos». Cfr. «Las grandes obras de la civilización (Conferencia)», en Ricardo Mella, *Páginas anarquistas*. (Buenos Aires: Editorial Fuego, s.a. pero 1925), 118. Publicado en *Natura* 12 (1904): 186-190 y 13 (1904): 195-199. Una inestimable ayuda para fechar los múltiples artículos de Mella está en: <https://www.libertarian-labyrinth.org/bibliographies/ricardo-mella-chronological-bibliography/>.

⁹⁴ Mella, *Lombroso*, 67.

la felicidad lograda. [...] Ahora todo es plácido. [...] Al conjuro de una hermosa igualdad que tiene pan para todos, luz para todos, goces para todos, los hombres se ayudan, se aman. [...] Al conjuro de la suprema justicia que proclama al hombre igual al hombre, se concierta la felicidad humana por el esfuerzo generoso y espontáneo de cada uno, y el trabajo tórnase gran fiesta de amor, de belleza, de ciencia.⁹⁵

La educación integral tiene en los internacionalistas, tanto europeos como españoles, una inevitable caracterización utópica que parte del reconocimiento inequívoco en los dictámenes y las resoluciones de sus primeros Congresos, y en sus artículos doctrinales en la prensa libertaria, de la imposibilidad de poder desarrollarla de manera generalizada para todo el mundo si no se produce un cambio, una verdadera revolución social que lleve a una nueva sociedad triunfante el socialismo y la anarquía. También es visible en Mella esa idea. Como ya señalé, él asume una concepción del progreso *spenceriana*, entendiendo que las sociedades avanzan desde estados primitivos hacia formas más complejas y desarrolladas en una evolución social gradual de adaptación a esas formas más avanzadas. Así, aunque cree que «La humanidad, desenvolviéndose progresivamente, nos suministra la prueba de que caminamos hacia el mejoramiento de las condiciones de la existencia», está igualmente convencido de que «La instrucción de que ciertamente carece, no solo el pueblo, sino también gran parte de las clases llamadas directoras, no puede obtenerse sin romper antes todas las ligaduras con que oprimen al hombre las dominantes preocupaciones de la religión y la política»,⁹⁶ porque, como denuncia, «Edúcasenos, como suele decirse, en la religión de nuestros mayores; enséñasenos la obediencia, el respeto a la autoridad y a la propiedad».⁹⁷ Se impone como vía paralela un cambio de mentalidades producido por el influjo de una nueva educación alternativa «cuando nuestra razón llega a la madurez y entramos de lleno en el desigual combate por la existencia», momento en el que «hallamos de un lado indiferentismo que hipócrita finge creencias y respetos, y de otro las conquistas del gran poder analítico de nuestros

⁹⁵ Raúl (pseud. Ricardo Mella), «La visión del porvenir», *El Porvenir del Obrero*, 151 (03/06/1904): 2.

⁹⁶ Ricardo Mella, «La Anarquía», 68.

⁹⁷ Mella, *Lombroso*, 82.

tiempos, positivistas y materialistas en el orden científico, más o menos socialistas en el político». ⁹⁸

Entre tanto, «Mientras el Estado tenga sometida la enseñanza, mientras la Iglesia se introduzca en las escuelas, y mientras las condiciones de desigualdad social principalmente no sean destruidas, es imposible que la instrucción se generalice y llegue a todos por igual». Mella sostiene que para lograr una verdadera educación integral:

Lo primero que se necesita es emancipar por completo la enseñanza y facilitar a todos los hombres iguales medios de adquirirla, colocarlos en igualdad de condiciones económicas y sociales, lo cual solo es hacedero después del triunfo definitivo de la anarquía. [...] A menos de acudir a la rebelión no puede el hombre educarse en la libertad. ⁹⁹

MELLA, UN CORPUS PEDAGÓGICO LIBERTARIO

Ricardo Mella, en sus diversos textos, construye un corpus pedagógico, disperso, no necesariamente buscado, que, globalmente, configura una propuesta educativa integral centrada en la coeducación, en la igualdad educativa de hombres y mujeres, de niños y niñas que preconiza en la «Nueva Utopía» y en *Lombroso y los anarquistas* de 1896, ¹⁰⁰ y que defiende el juego como motor de aprendizajes y la enseñanza científica como base de toda la enseñanza, tal como explicita en «Nueva Utopía». Apuesta por una educación en libertad, antiautoritaria, que critica el sometimiento y la obediencia, cuando escribe y denuncia que la dominación política del Estado «es el complemento del privilegio económico y recíprocamente». Dominación que «tiene a su cargo, no solo la subordinación presente, sino también la continua transmisión de los hábitos de obediencia». Para ello, «La bayoneta y el fusil no le bastan y dispone de la escuela y de la iglesia, del circo y de la taberna, de la prensa, del libro y del teatro. Todo conspira a un mismo fin». ¹⁰¹ Reprueba que la

⁹⁸ Mella, *Lombroso*, 82.

⁹⁹ Mella, «La Anarquía», 68.

¹⁰⁰ Mella, *Lombroso*, 20.

¹⁰¹ Mella, *En defensa del anarquismo*, 10. Con ligeras variaciones es el mismo párrafo en *Lombroso*, 51.

disciplina sea el objetivo central de la escuela cuando señala que «Nada hay más rebelde que los niños. Toda la educación actual se dirige principalmente a sofocar la rebeldía en la infancia y en la adolescencia, cuando en realidad “en la vida social, todos los hombres somos insubordinados”, porque “La rebeldía es natural en el hombre”». ¹⁰² Y, por último, critica el uso de los premios y los castigos como modelador de la conducta de niños y adultos, el que la sociedad no deba «hacer más que esto: premiar el mérito, pagar el trabajo, asalarinar las actividades disponibles. La obra comienza en la escuela. Se estimula a los niños con el higuí de un premio y por temor al castigo». ¹⁰³

Lo hace casi una década antes de que Francisco Ferrer Guardia abra la Escuela Moderna en Barcelona. El pensamiento pedagógico de Ricardo Mella merece ser reivindicado. Una concepción educativa que se termina de definir con una extraordinaria claridad en sus artículos de polémica ¹⁰⁴ con la redacción y alguno de los colaboradores habituales del semanario *Tierra y Libertad*. Un colofón que defiende una enseñanza «sin adjetivos» que fustiga el sectarismo jacobinista ácrata. Ya lo había hecho en 1902 en *La bancarrota de las creencias*, donde denunciaba que «las capillas, como las iglesias, chicas o grandes, se alzan por todas partes. La creencia tiene sus altares como los tuvo la fe», porque «También entre los hombres de aspiraciones más sanas se hace plaza el egoísmo, la vanidad, la petulancia necia y la ambición baja». ¹⁰⁵ Ahora, entre 1910 y 1912, rechaza el sectarismo de algunos maestros racionalistas comprometidos con una defensa del racionalismo escolar como necesariamente transmisor de la ideología anarquista. Les reprocha que «lo que se quiere en todo caso es educar, inculcar en los niños un modo especial de conducirse, de ser y de pensar. Y contra esta tendencia, toda imposición, se levantarán siempre cuantos pongan por encima de cualquier finalidad la independencia intelectual y corporal de la juventud». Por la misma razón por la que considera que no hay ningún derecho a imponer a los niños ningún dogma religioso, entiende que «tampoco lo hay para

¹⁰² Mella, *Lombroso*, 89.

¹⁰³ R. Mella «El principio de la recompensa y la ley de las necesidades», *Ciencia Social* 2 (1895): 34.

¹⁰⁴ Un agrio debate *ad hominem* en el que sus contrincantes son más egotistas que anarquistas. Cfr. R. Mella «Incidente terminado», *Acción Libertaria* II, 23 (1911): 2.

¹⁰⁵ R. Mella, «La bancarrota de las creencias», *La Revista Blanca* VI, 107 (1902): 343-344.

aleccionarlos en una opinión política, en un ideal social, económico y filosófico». Para él no hay duda de que «la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa». Lo que procede pues es una práctica educativa «Fuera de toda bandería», en la que «instituir la enseñanza, arrancando a la juventud del poder de los doctrinarios aunque se digan revolucionarios», porque «Verdades conquistadas, universalmente reconocidas, bastarán a formar individuos libres intelectualmente».¹⁰⁶

Mella denuncia a los correligionarios que identifican «ciencia, racionalismo, y anarquismo, y se sale del paso convirtiendo la enseñanza en una propaganda, en un proselitismo». Lo hacen sin «considerar que lo que para los adultos es simplemente propaganda, para los niños resulta imposición». Se reafirma en que «No, no tenemos el derecho de imprimir en los vírgenes cerebros infantiles nuestras particulares ideas. Si ellas son verdaderas, es el niño quien debe deducirlas de los conocimientos generales que hayamos puesto a su alcance. No opiniones, sino principios bien probados para todo el mundo».¹⁰⁷ Él tiene muy claro que:

Cualquiera, pues, que sea la base de una doctrina política, económica o social, y por grande que sea el amor que por ella sintamos, nuestro debido respeto a la libertad mental del niño, al derecho que le asiste de formarse a sí mismo, ha de impedirnos atiborrar su cerebro de todas aquellas ideas particulares nuestras que no son verdades indiscutibles y comprobadas universalmente, aunque sí lo sean para nosotros.¹⁰⁸

Finalmente, desde *El Libertario* en 1912, Ricardo Mella seguirá criticando que, con ese modelo educativo ideologizado al máximo, «Sin quererlo, fabricamos hoy hombres a medida de nuestros prejuicios, de nuestras rutinas», cuando, en realidad, «Nuestros esfuerzos, en materia de enseñanza, deben propender, no a un proselitismo extensivo, sino al cultivo intensivo de las inteligencias».¹⁰⁹

¹⁰⁶ Sin Firma (S.F.) [Ricardo Mella], «El problema de la enseñanza (Primera Parte)», *Acción Libertaria* I, 5 (1910): 1.

¹⁰⁷ S.F. [Ricardo Mella], «El problema de la enseñanza (Segunda Parte)», *Acción Libertaria* II, 11 (1911): 1.

¹⁰⁸ S.F. [Ricardo Mella,] «Cuestiones de enseñanza (Primera parte)», *Acción Libertaria* II, 20 (1911): 2.

¹⁰⁹ R. Mella, «El verbalismo en la enseñanza», *El Libertario* I, 7 (1912): 2.

Nota sobre el autor

LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia. Ha trabajado, en especial, el campo de la historia de la educación popular. En concreto el movimiento escolar racionalista y anarquista en España en el primer tercio del siglo XX. También se ha ocupado de la educación de adultos en perspectiva histórica en sus manifestaciones a través de las Universidades Populares tanto en Francia como en España. Se ha interesado y publicado diversos trabajos sobre la renovación pedagógica española en el tardo-franquismo y la transición. En los últimos años su foco de investigación se ha centrado en el estudio del republicanismo blasquista, las escuelas laicas y la educación popular impulsada por el fomento de la lectura y la edición popular. Fruto de ese trabajo es su más reciente publicación *La Nueva Atenas del Mediterráneo. Vicente Blasco Ibáñez, cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim-Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació, 2021, 640 páginas. En la actualidad investiga y escribe sobre Pacifismo y educación en la Europa de entreguerras, 1919-1939.

OBRAS DE RICARDO MELLA

- Mella, Ricardo. «La Anarquía». En ¡Honor a los mártires de Chicago! Grupo «Once de Noviembre». *Segundo Certamen Socialista. Celebrado en Barcelona el día 10 de noviembre de 1889 en el Palacio de Bellas Artes*, 53-72. Barcelona: Establecimiento Tipográfico «La Academia», 1890.
- Mella, Ricardo. «Breves apuntes sobre las pasiones humanas». En ¡Honor a los mártires de Chicago! Grupo «Once de Noviembre». *Segundo Certamen Socialista. Celebrado en Barcelona el día 10 de noviembre de 1889 en el Palacio de Bellas Artes*, 115-137. Barcelona: Establecimiento Tipográfico «La Academia», 1890.
- Mella, Ricardo. «La Nueva Utopía. Cuatro palabras». En ¡Honor a los mártires de Chicago! Grupo «Once de Noviembre». *Segundo Certamen Socialista. Celebrado en Barcelona el día 10 de noviembre de 1889 en el Palacio de Bellas Artes*, 201-227. Barcelona: Establecimiento Tipográfico «La Academia», 1890.
- Mella, Ricardo. *Sinópsis social. La Anarquía, la Federación y el Colectivismo*. Sevilla: Imp. A. Resuche, 1891.
- Mella, Ricardo. «El principio de la recompensa y la ley de las necesidades». *Ciencia Social* 2 (1895): 33-39.

- Mella, Ricardo. *Lombroso y los anarquistas. Refutación por [...]*. Barcelona: «Ciencia Social», editores, 1896.
- Mella, Ricardo. *Táctica socialista*. Biblioteca del «Progreso». Madrid: Imprenta del «Progreso», 1900.
- Mella, Ricardo. «La bancarrota de las creencias», *La Revista Blanca* VI, 107 (1902): 342-345.
- Mella, Ricardo [Sin firma]. «El problema de la enseñanza (Primera Parte)». *Acción Libertaria* I, 5, 16/12/1910, 1.
- Mella, Ricardo [Sin firma]. «El problema de la enseñanza (Segunda Parte)». *Acción Libertaria* II, 11 (1911): 1.
- Mella, Ricardo [Sin firma]. «Cuestiones de enseñanza (Primera parte)». *Acción Libertaria* II, 20 (1911): 2.
- Mella, Ricardo. «Incidente terminado». *Acción Libertaria* II, 23 (1911): 2.
- Mella, Ricardo. «El verbalismo en la enseñanza». *El Libertario* I, 7 (1912): 2.
- Mella, Ricardo. *En defensa del anarquismo. Lucha de clases*. Biblioteca de «Tierra y Libertad». Barcelona: Imprenta «Germinal», 1919.
- Mella, Ricardo. «Las grandes obras de la civilización (Conferencia)». En Ricardo Mella, *Páginas anarquistas*, 107-124. Buenos Aires: Editorial Fuego, s.a. pero 1925.
- Mella, Ricardo. *Páginas anarquistas*. Buenos Aires: Editorial Fuego, s.a. pero 1925.

REFERENCIAS

- Abad de Santillán, Diego. «Calendario. Septiembre de 1861: Nacimiento de Ricardo Mella». *Reconstruir* 14 (1961): 16-24.
- Álvarez Junco, José. *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1976.
- Ansart, Pierre. «Proudhon, philosophe de l'éducation». *Revue d'études proudhoniennes* 6 (2020): 133-146.
- Barrio Alonso, Ángeles. «La utopía libertaria». En *Utopías, quimeras y desencantos. El universo utópico en la España liberal*, editado por Manuel Suárez Cortina, 221-254. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2008.
- Barrio Alonso, Ángeles. *Ricardo Mella: frustraciones federales y expectativas libertarias de un idealista tranquilo*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria, 2015.
- Boyd, Carolyn P. «The Anarchists and Education in Spain, 1868-1909». *The Journal of Modern History* Vol. 48, no. 4 (1976): 125-170.
- Castells, Andreu. «L'inadaptable terrisser Marian Burguès i Serra (Sabadell, 1851-1935)». *Arraona: revista d'història* 1 (1976): 49-64.

- Dommanget, Maurice. «La théorie de la pédagogie polytechnique chez Proudhon». *La Revue Internationale* 3, 14 (1947): 247-260.
- Dommanget, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin*. Madrid: Fragua, 1972.
- Durán, J. A. «Ricardo Mella. Nacimiento y muerte de un anarquista». *Tiempo de Historia* II, 15 (1976): 32-47.
- El pensamiento de Ricardo Mella*. Selección, prólogo y notas de B. Cano Ruiz. México, D. F.: Editores Mexicanos Unidos, 1979.
- Fernández Álvarez, Antón. *Ricardo Mella o el anarquismo humanista*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- Freymond, Jacques. *La Primera Internacional*, Congreso de Ginebra, 1866. Congreso de Lausana, 1867. Congreso de Bruselas, 1868, tomo I. Madrid: Zero, 1973.
- Girón Sierra, Álvaro. «Anarquismo y evolucionismo: Ricardo Mella, la coacción del grupo social y la creación «sociobiológica» del hombre nuevo». *Asclepio* Vol. XLVI, 2 (1994): 131-149.
- Gómez Tovar, Luis. «Las curvas del pensamiento». En *Utopías libertarias españolas, siglos XIX-XX*, editado por Luis Gómez Tovar y Javier Paniagua, 3-40. Madrid: Ediciones Tuero/Fundación Salvador Seguí, 1991.
- Guisán, Esperanza. «Prólogo». En Antón Fernández Álvarez, *Ricardo Mella o el humanismo anarquista*, 9-19. Barcelona: Anthropos, 1990.
- Leopold, David. «Education and Utopia: Robert Owen and Charles Fourier». *Oxford Review of Education* Vol. 37, no. 5 (2011): 619-635.
- Liarte, Ramón. «Comentamos a Mella». En *Ideario. Ricardo Mella*, 5-13 (sin paginar). Barcelona: Producciones Editoriales, 1978.
- Lida, Clara E. «Educación anarquista en la España del ochocientos». *Revista de Occidente* 97 (1971): 33-47.
- Lida, Clara E. *Antecedentes y desarrollo del movimiento obrero español (1835-1888). Textos y documentos*. Madrid: Siglo XXI, 1973.
- Litvak, Lily. *Musa libertaria. Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*. Barcelona: Antoni Bosch, editor, 1981.
- Lobo, José Antonio. «El anarquismo humanista de Ricardo Mella». *Estudios Filosóficos* Vol. 28, 77 (1979): 69-106.
- Manuel, Frank E. y Fritzie P. Manuel. *El pensamiento utópico en el mundo occidental. III. La utopía revolucionaria y el crepúsculo de las utopías (siglo XIX-XX)*. Madrid: Taurus, 1981.
- McClaren, Angus. «Revolution and Education in Late Nineteenth Century France». *History of Education Quarterly* 3 (1981): 317-335.
- Montseny, Federica. *Qué es el anarquismo*. Barcelona: La Gaya Ciencia, 1976.
- Morales, Manuel. «El segundo certamen socialista, 1889: notas para un centenario». *Mélanges de la Casa de Velázquez* 25 (1989): 381-395.

- Morales, Manuel. «La subcultura anarquista en España: el primer certamen socialista (1885)». *Mélanges de la Casa de Velázquez* 27-3 (1991): 47-60.
- Morales, Manuel. «Pensativo de Serrano Oteiza, ejemplo de literatura anarquista». *Nueva Revista de Filología Hispánica* XXXVIII, 1 (1990): 297-306.
- Muñoz, Vladimiro. *Antología ácrata española*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- Schérer, René. «Pré-Âmbulo. O fracaso de uma apropriação». Prólogo a Charles Fourier. *A infância emancipada*, 7-38. Lisboa: Antígona, 2007.
- Segarra, Agustí. *Federico Urales y Ricardo Mella, Teóricos del anarquismo español*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- Smith, Michael P. *The Libertarians and Education*. London: George Allen & Unwin, 1983.
- Spring, Joel. *A primer of libertarian education*. New York: Free Life Editions, 1975.
- Suissa, Judith. «Anarchism, Utopias and Philosophy of Education». *Journal of Philosophy of Education* Vol. 35, no. 4 (2001): 627-646.
- Suissa, Judith. *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Oakland, CA: PM Press, 2010.
- Termes, Josep. *Anarquismo y sindicalismo en España..* Barcelona: Crítica, 1977.
- Tomasi, Tina. «Pierre-Joseph Proudhon». En *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: «La Nuova Italia» Editrice, 1973.
- Vilanou, Conrad. «Introducción». Paul Robin. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. (Un antecedente de la Escuela Moderna), 5-31. Barcelona: José J. de Olañeta, editor, 1981.
- Vilaseca, Stephen Luis. *Anarchist Socialism in Early Twentieth-Century Spain: A Ricardo Mella Anthology*. Springer International Publishing, 2020.
- Voyenne, Bernard. «Les textes de Proudhon sur l'éducation». *Revue d'études proudhoniennes* 6 (2020): 157-160.

LOS «CURSILLOS DE SELECCIÓN PROFESIONAL» EN LA ESCUELA NORMAL DE LLEIDA (1932): UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA*

The «Cursillos de Selección Profesional» public examinations in the Lleida Teacher Training School (1932): a historiographical review

Meritxell Simon-Martin^a y Gloria Jové^b

Fecha de recepción: 31/01/2023 • Fecha de aceptación: 22/10/2023

Resumen. El Gobierno Provisional de la República promovió, entre otras iniciativas educativas, una reestructuración de la instrucción pública primaria y de la formación de maestros. En este contexto, el 3 de julio de 1931 promulgó un Decreto que estructuraba un nuevo formato de formación de primaria y de ingreso en el Magisterio que sustituía a las oposiciones entonces vigentes: los «cursillos de selección profesional». Se trata de una temática en Historia de la Educación que no ha sido objeto de estudio sistemático. Tanto aquellos que los mencionan de pasada como aquellos que se centran en su estudio lo hacen en base a publicaciones institucionales y educativas. Hasta la fecha, solo existen dos trabajos que hayan incorporado, aunque de forma breve, la voz de los/as

* Las autoras agradecen los comentarios y sugerencias aportados por los/as revisores/as anónimos/as, que han sido clave para la reescritura de la versión final de este artículo, así como la ayuda de Pepita Raventós Pajares, jefa del servicio de Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida. Este trabajo ha sido financiado por el Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya (Subvenciones a proyectos de actividades conmemorativas, de investigación y de difusión de la memoria democrática MEM220/23, MEM200/20/000041, MEM200/20/000043), Ministerio de Presidencia (Subvenciones memoria democrática 240-MD-2021, 180-MD-2022), Ministerio de Cultura y Deportes (Ayudas para la descripción y digitalización de archivos con patrimonio documental 1353- 874706-2022).

^a Dpto. de Ciencias de la educación, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universidad de Lleida. Plaça Víctor Siurana, 1, 25001 Lleida, España. meritxell.simon@udl.cat  <https://orcid.org/0000-0002-9486-3020>

^b Dpto. de Ciencias de la educación, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universidad de Lleida. Plaça Víctor Siurana, 1, 25001 Lleida, España. gloria.jove@udl.cat  <https://orcid.org/0000-0003-3750-861X>

«cursillistas». Este artículo se propone hacer una breve revisión historiográfica y presentar un estudio de caso entorno a la Escuela Normal de Lleida. Este estudio toma como fuentes históricas manuscritos inéditos (11 diarios escritos por unos 190 cursillistas en febrero de 1932) del Fondo de la Escuela Normal de Lleida (1841-1950), que se encuentra en el Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida (AUdL). Además, el artículo propone una hipótesis de trabajo: el método de formación/evaluación de los/as cursillistas en base a un escrito «autobiográfico» (las «cuartillas») que estableció el Decreto del 3 de julio de 1931 es una innovación pedagógica que estaría, al menos en la concreción que se materializó en Lleida, de acorde con la perspectiva didáctico-pedagógica de Célestin Freinet.

Palabras clave: Formación de maestros; Escuela republicana; Cursillos de selección profesional.

Abstract. *The Provisional Government of the Republic promoted, among other educational initiatives, a restructuring of public primary education and primary teacher education. Hence, on July 3, 1931, it promulgated a Decree that structured a new training format for primary school teachers and a new entry scheme into the civil servant teaching profession: the “cursillos de selección profesional”. This historical phenomenon has not been the subject of systematic research in History of Education. A few publications mention these new public examinations in passing and those that focus specifically on them do so based on institutional sources and contemporary educational publications. There are only two works that have incorporated, albeit briefly, the viewpoint of the “cursillistas” – i.e., the primary school teachers sitting the new public examinations. This article seeks to put forward a brief historiographical review of this line of inquiry and present our Lleida Teacher Training School case study. Our study examines unpublished manuscripts (11 diaries written by about 190 “cursillistas” in February 1932) from the Lleida Teacher Training School Holding (1841-1950), which is held at the Archive and Document Management Service, University of Lleida (AUdL). Our current work-in-progress research includes a working hypothesis, which we also put forward in this article: the method of training and assessing the “cursillistas”, which is based on “autobiographical diaries” (the “cuartillas” mentioned in the 1931 Decree), is a pedagogical innovation that seems to be, at least in the form that took in Lleida, in accordance with the didactic-pedagogical perspective of Célestin Freinet.*

Keywords: *Teacher training; Republican school; Cursillos de selección profesional public examinations.*

INTRODUCCIÓN

La educación, pública, gratuita, mixta, y activa, fue una de las prioridades de la Segunda República española como motor de cambio social. Para ello, el Gobierno Provisional de la República promovió una reestructuración de la instrucción pública primaria y de la formación de maestros: se crearon y construyeron nuevas escuelas primarias, se aumentó la plantilla del Cuerpo de Maestros, se elevó el salario de los docentes, y se reformó el modelo de formación, selección y perfeccionamiento profesional del Magisterio, modificando tanto el plan de estudios de la carrera de Magisterio como sustituyendo las antiguas oposiciones al Cuerpo de Maestros por un nuevo procedimiento formativo y selectivo.

En efecto, los ocho primeros meses de la República, en los que todavía no se habían constituido las Cortes, fueron dirigidos por un Gobierno Provisional y estuvieron marcados por una serie de medidas legislativas que el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes llevó a cabo con celeridad. Una de sus primeras medidas, considerada como urgente, fue lograr la escolarización universal de la población infantil, o al menos aumentar significativamente su tasa. La situación de la enseñanza pública en la España a comienzos de la década de los treinta estaba marcada por indicadores que señalaban carencias de todo tipo. A nivel de educación primaria, faltaban maestros y edificios escolares, la graduación de la enseñanza era casi testimonial, y no se contaba con suficientes plazas escolares públicas para escolarizar a toda la población infantil. Para remediar estas carencias, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes diseñó un plan quinquenal de creación de escuelas y de apertura de aulas en locales habilitados o alquilados por los ayuntamientos o en edificios escolares que con el tiempo se planeaban construir. Se estimaba que sería necesario crear 27.000 nuevas aulas y se fijó un plazo de cinco años para lograrlo, habilitando el crédito que se precisaba para la creación de 7.000 nuevas plazas de maestro.¹

La dificultad de llevar a la práctica este plan quinquenal implicaba, además del presupuesto, fijar el procedimiento para seleccionar con rapidez y agilidad a este nuevo cuerpo de docentes. Las últimas oposiciones al Magisterio, que se habían convocado en 1928, estaban sin concluir por problemas administrativos y jurídicos, y organizar un nuevo concurso

¹ Mariano Pérez Galán y Manuel de Puelles Benítez, *La enseñanza en la Segunda República española* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011).

oposición requeriría mucho tiempo y dinero. Por ello, se optó por una solución práctica y urgente, que permitiese además conectar a los nuevos maestros con los ideales educativos de la República. Esta solución consistió en organizar unos cursillos de selección, de tres meses, en los que se tratarían temas relevantes, al tiempo que se efectuaría una selección de los aspirantes. Aunque en tres meses de cursillo no pudiera asegurarse una sólida formación, ni una auténtica renovación pedagógica de los maestros inscritos, al menos se esperaba conectarlos con los nuevos ideales republicanos, y se garantizaría poder efectuar una mínima selección de los aspirantes. De este modo, y con el fin de incorporar maestros/as que pudieran ejercer de forma inmediata en las nuevas escuelas proyectadas por la República, el 3 de julio de 1931 se aprobó un Decreto que introdujo una iniciativa pedagógica alternativa, de carácter *formativo y selectivo*: los cursillos de selección profesional, que tuvieron lugar entre 1931 y 1936.

A pesar de la riqueza de la historiografía sobre la educación durante la Segunda República, existen escasísimos trabajos que exploren este aspecto de la formación y selección de maestros/as: los cursillos de selección profesional. Este artículo se propone (1) hacer una breve revisión historiográfica que sitúe esta laguna temática. Además, (2) presentaremos nuestro estudio de caso de la Escuela Normal de Lleida, que toma como fuentes históricas manuscritos inéditos: 11 diarios escritos por unos 190 cursillistas en febrero de 1932 (cfr. tabla 1 más adelante). En última instancia, este artículo se propone (3) (re)abrir esta línea de investigación, así como invitar a otros investigadores a explorar los fondos de otras escuelas normales para contribuir a elucidar, de forma colectiva, este aspecto de la historia de la educación durante la Segunda República que, hasta ahora, no ha sido objeto de interés académico sistemático y que, sin embargo, supuso una iniciativa pedagógica novedosa en lo referido a la selección de maestros para escuelas públicas.

LOS CURSILLOS DE SELECCIÓN PROFESIONAL: DESCRIPCIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

El proyecto educativo de la Segunda República ha despertado el interés de numerosos/as investigadores/as en Historia de la Educación.²

² Alfonso Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España. T. II: Pedagogía contemporánea* (Madrid: Dykinson, 1994); Manuel de Puelles Benítez, *Historia de la educación en España. Tomo IV. La*

Gracias a estos trabajos, hoy tenemos un conocimiento extenso sobre las reformas legislativas que se promulgaron a la largo de los dos bienios republicanos,³ así como su ejecución a nivel regional y local;⁴ su naturaleza pedagógica, didáctica, ideológica y política⁵; y su dimensión de género.⁶

educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939) (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 1991); José María Fernández Soria, «Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 337-53; Emilio Ortega Berenguer, *La Enseñanza pública en la II República: Málaga 1931* (Málaga: Diputación provincial de Málaga, 1982); Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana 1931-1939* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980); Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República Española* (Madrid: Cuadernos para el Diálogo, Edicusa, 1977).

³ Julio Ruiz Berrio (dir.) *La educación en España. Textos y documentos* (Madrid: Edit. Actas, 1996); Mercedes Samaniego Boneu, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista* (Madrid: CSIC, 1977); Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República. Primer Bienio* (Madrid: Santillana, 1977).

⁴ José Montaña, *La educación en Utrera durante la Segunda República* (Sevilla: Patronato del Real Alcázar, 2009); Fernando Gómez Jiménez, *La educación durante la Segunda República: la educación en Sevilla (1932-1936)* (Almería: Háblame Ediciones, 2008); Angela Caballero Cortés, *Política y enseñanza primaria en Málaga durante la Segunda República (1931-1939)* (Granada: Adhara, 1995); Xosé Manuel Cid Fernández, *Educación e Ideoloxía en Ourense na Ila República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio Primario* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1989); Juan Benvenuty Morales, *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la reforma* (Cádiz: Diputación provincial de Cádiz, 1987); Adrián Herranz y Buenaventura Delgado Criado, «La Educación en Cataluña durante la Segunda República», *Bordón: Revista de pedagogía* 252 (1984): 225-44. Para una revisión historiográfica de los estudios sobre la enseñanza durante la Segunda República a nivel nacional/local véase María del Pilar García Salmerón, «La política y las realizaciones educativas de la segunda República a la luz de los estudios locales», *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 8 (2004): 101-23.

⁵ Héctor Vicente Sánchez, «La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República», *Historia de la Educación* 36 (2017): 301-20; María del Mar del Pozo Andrés, «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 27 (2008): 105-35; María del Mar del Pozo Andrés, «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito», *Historia Educación: Revista Universitaria* 22-23 (2003-2004): 317-46; Mónica Moreno Seco, «La política religiosa y la educación laica en la Segunda República», *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* 2 (2003): 83-106; Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Renovación arquitectónica y pedagogía al aire libre en España», en *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle*, eds. Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, y Jean-Noël Luc (Paris: Éditions Recherches, 2003), 148-60; María del Carmen Palmero Cámara, «La educación especial en la Segunda República española. Una coyuntura crítica en la historia reciente de las necesidades educativas especiales», *Revista de ciencias de la educación* 166 (1996): 217-40; María Dolores Gómez Molleda, «Educación, masonería y Segunda República: Algunos aspectos críticos», *Historia de la Educación* 9 (1990): 131-52.

⁶ Elena Sánchez de Madariaga (coord.) *Las maestras de la República* (Madrid: Catarata, 2020); María del Mar del Pozo Andrés, «El feminismo de las maestras republicanas: reflexiones iniciales», en *Clara Campoamor y el voto femenino*, ed. Rosa Capel Martínez (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Área de Gobierno Empleo y Servicios a la Ciudadanía, 2007), 271-89.

Este interés académico ha tomado también la forma de material didáctico divulgativo, dirigido especialmente a la comunidad educativa.⁷

En el marco de este interés académico extenso, la figura del/de la docente y su formación profesional ha ocupado un lugar prominente. Los trabajos publicados nos permiten tener hoy una visión general de la evolución de la formación y selección de los docentes republicanos, tanto a nivel estatal,⁸ como regional y local.⁹ En estos trabajos se han abordado dimensiones educativas, como la inspección de primera y segunda enseñanza, la organización interna de las instituciones, los planes de estudio implementados, y los sistemas de evaluación aplicados, por ejemplo. Los/as maestros/as republicanos/as han sido objeto de un interés particular, siendo estudiados/as desde el punto de vista de su recorrido biográfico y profesional, tanto el de aquellos/as que ejercieron durante el Franquismo como aquellos/as que fueron depurados/as y/o exiliados/as.¹⁰

⁷ Luz Martínez Ten y Carmen Herrero Linares, *La educación en la Segunda República: guía didáctica para Secundaria y Bachiller* (Madrid: FETE-UGT D.L., 2016); Salomó Marqués Sureda, *Ensenyar a pensar. En memòria dels mestres de la República* (Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals, Memorial Democràtic, 2013).

⁸ Manuel Santander Díaz, «La formación del magisterio primario durante el siglo XX», *Revista Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria* 26 (2010): 57-103; Juan Antonio Ávila Fernández y Alejandro Holgado Barroso, *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)* (Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General de Educación, 2008); Antonio Molero Pintado, «Los maestros republicanos: Legislación y conflictividad profesional (1931-1936)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 16 (1997): 285-302; Alberto del Pozo Pardo y María del Mar del Pozo Andrés, «La creación de la Escuela Normal Central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español. Primera etapa: 1806-1939», *Revista española de pedagogía* 47, no. 183 (1989): 49-82; Agustín Escolano Benito, «Las escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación* 269 (1982): 55-76; Manuel de Guzmán, *Cómo se han formado los maestros (1871-1971). Cien años de disposiciones oficiales* (Barcelona: Prima Luce, 1973).

⁹ María Isabel Sancho Rodríguez, «La enseñanza normalista y primaria en Jaén (1931-1939)», *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses* 162 (1996): 1723-841; Juan Francisco Cerezo Manrique, *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)* (Salamanca: Diputación, 1991); Antón Costa Rico, *Escolas e Mestres: A Educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Servicio Central de Publicacións, Consellería de Presidencia e Administración Pública, 1989); Antonio Molero Pintado y María del Mar del Pozo Andrés, *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1902-1932): Un precedente histórico en la Formación Universitaria del profesorado español* (Alcalá de Henares: Departamento de Educación, Universidad de Alcalá de Henares, 1989); Leoncio Vega Gil, *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)* (Salamanca: Amarú Ediciones, 1988); Salvador Ferrer Maura, «Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)», *Revista de educación* 240 (1975): 41-50.

¹⁰ Carmen de la Guardia Herrero, *Maestras republicanas en el exilio* (Madrid: Catarata, 2020); Salomó Marqués Sureda, *1939: l'exili del magisteri a Catalunya* (Barcelona: Associació de Mestres Rosa

A pesar del número y riqueza de estos trabajos, existe una dimensión de la historia de la educación durante la Segunda República española en general y de la formación y selección de maestros/as republicanos/as en particular que no ha sido prácticamente abordada: los cursillos de selección profesional que el Gobierno Provisional de la República, así como los sucesivos gobiernos republicanos, promovieron en los años 1931, 1933, 1935 y 1936.

Desde 1914, en las Escuelas Normales estaba vigente el denominado Plan del 14 o Plan Bergamín, un plan de estudios que pretendía modernizar y sistematizar la formación de los maestros. En él se disponía que la edad mínima de ingreso en las Escuelas Normales sería a los catorce años, mediante un examen de ingreso, al que seguían cuatro cursos de formación. Estos incluían prácticas, que se alternaban con el horario lectivo, y concluían con un examen final de reválida. El único requerimiento para ingresar a esta formación era haber cursado los estudios primarios. Su plan de estudio, que, para un sector del Magisterio, resultaba excesivamente enciclopedista, fue implementado por profesorado normalista. Este se había formado, desde 1909, en la Escuela Superior de Magisterio (que pasó a denominarse Escuela de Estudios Superiores de Magisterio a partir de 1914). Se trata de una institución de formación de maestros que fue considerada por muchos como el artífice de la renovación pedagógica en España, tanto durante la segunda década del siglo XX como durante la etapa republicana.

En septiembre de 1931, el Plan del 14 fue sustituido por el denominado Plan Profesional. En él se disponía que la preparación del Magisterio comprendería tres etapas: una de cultura general, otra de formación profesional, y otra de práctica docente. La primera etapa se desarrollaría en

Sensat, 2019); Salomó Marqués Sureda y José Ignacio Cruz Orozco, «El exilio pedagógico de 1939», *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 9-24; María del Mar del Pozo Andrés, «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», en *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, eds. Feliciano Montero García y Joseba Louzao Villar (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2015), 317-39; Juan Carlos Vázquez Calvo y Santiago García Jiménez, *La depuración de la enseñanza primaria en la provincia de Cáceres, 1936-1944. El personal docente, la administración educativa y la organización escolar* (Cáceres: Institución Cultural El Brocense, 2008); Dolores Pla Brugat, *Els exiliats catalans: un estudio de la emigración republicana española en México* (México: Libros del Umbral, 1999); Salomó Marqués Sureda, «Mestres del Baix Empordà a l'exili durant el franquisme», *Estudis del Baix Empordà* 14 (1995): 253-63; María Jesús Dueñas Cepeda, «La represión en el profesorado de la enseñanza primaria en Valladolid durante la guerra civil española (1936-1939)», *Tabanque: Revista pedagógica* 7 (1991): 23-8.

los Institutos de Enseñanza Media, exigiéndose el bachillerato para acceder a los estudios de magisterio; la segunda, en la Escuela Normal, en régimen coeducativo, lo que suponía una novedad; y la tercera etapa, en las escuelas primarias graduadas, anejas a las Normales.

Es en el contexto histórico de este nuevo Plan Profesional, aprobado el 29 de septiembre de 1931, que se diseñaron los cursillos de selección profesional. El decreto del Gobierno republicano del 3 de julio de 1931 fue destinado a incorporar, casi de forma inmediata, a maestros/as que pudieran ejercer en las nuevas escuelas que se disponían a crear, así como para dar respuesta a aquellos/as maestros/as que aprobaron las últimas y accidentadas oposiciones de 1928, correspondientes al Plan Bergamín de 1914 pero que, por problemas administrativos, no obtuvieron plaza. Este decreto fue aprobado en el marco de una perspectiva pedagógica alternativa que estructuraba un nuevo formato de formación de docentes de primaria y de selección para una plaza de maestro/a en las escuelas de la República.

Firmado por Niceto Alcalá-Zamora y Torres (Presidente del Gobierno Provisional de la República) y por Marcelino Domingo (Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y maestro de profesión), el decreto de 3 de julio de 1931 respondía a un doble objetivo: posibilitar la contratación de un gran número de maestros/as que pudieran ejercer en las nuevas aulas que el gobierno se disponía a crear, así como ofrecerles una formación cultural, ideológica, pedagógica y didáctica acorde con los ideales de la República. Los cursillos tenían una duración de 3 meses y constaban de tres partes, atendiendo las vertientes pedagógica, práctica y cultural de la formación docente: clases de pedagogía, letras, ciencias, y de organización y metodología (que se realizaban en las Escuelas Normales); prácticas de enseñanza (en las escuelas primarias); y lecciones de orientación cultural y pedagógica (que tenían lugar en la universidad). El Decreto del 3 de julio de 1931, complementado por otras disposiciones a lo largo de los meses siguientes y redefinido en los decretos de 1933, 1935 y 1936, fue diseñado por la Dirección General de Primera Enseñanza, dirigida por Rodolfo Llopis. Profesor normalista en la ciudad de Cuenca en los años anteriores al advenimiento republicano, fue también impulsor de las principales reformas que se promovieron en relación con la formación de los maestros. Entre estas, sobresale la configuración del nuevo plan de estudios de Magisterio (el Plan

Profesional), que se aprobaría unos meses después de la implantación de los Cursos (el 29 de septiembre de 1931).

Como ya hemos comentado, existen escasísimos trabajos que exploren este aspecto de la formación y selección de maestros/as durante la Segunda República: los cursos de selección profesional. Antonio Molero Pintado ofrece un resumen general sobre las propuestas legislativas que fue aprobando el Ministerio de Instrucción Pública, así como el impacto que estas reformas supusieron. En él se incluye una breve descripción de los cursos.¹¹ Otros autores, en sus estudios específicos sobre cómo se ejecutaron las reformas legislativas en Escuelas Normales a nivel provincial, también abordan, de una forma más o menos extensa, la cuestión de los cursos.¹²

Existen solo algunos autores que hayan centrado su interés en estudiar los cursos de selección profesional como tema central de sus trabajos. Xosé Manuel Cid Fernández y María Dolores Candedo Gunturiz los examinan desde el ámbito provincial, es decir, analizando la interpretación y aplicación que se hizo en Ourense de los decretos promulgados desde Madrid.¹³ Los autores ofrecen fechas y cifras de como transcurrieron los cursos en sus distintas ediciones (convocatorias, número de cursillistas, plazas de maestro/a vacantes, incidentes, etc.) y, sobre todo, describen la oposición que los cursos suscitaban entre aquellos/as que, habiendo aprobado las últimas oposiciones convocadas (1928), no obtuvieron plaza y quisieron boicotear este nuevo proceso de entrada al ejercicio del Magisterio. Las fuentes primarias consultadas se centran principalmente en la prensa generalista (*Galicia, La Región*) y publicaciones educativas contemporáneas (*Escuela de Trabajo*).

¹¹ Antonio Molero Pintado, «La Segunda República y la formación de maestros», *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009): 85-94.

¹² Bernardino Pellitero Vázquez, «Maestros de la República: los cursillistas del 36», *La Piedriquina: Anuario* 14 (2021): 88-101; Francisco Javier Alejo Montes, «Los planes de estudios de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Cáceres en la Segunda República», *Historia de la Educación* 37 (2019): 365-82; Adelina María Sirvent Garriga, «Rodolfo Llopis Educador» (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2012); Consuelo Domínguez Domínguez, «La enseñanza en Huelva durante la II República (1931-1936)» (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, 1996); María del Carmen Palmero Cámara, «La formación del magisterio en la Rioja republicana (1931 - 1936)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 275-92.

¹³ Xosé Manuel Cid Fernández y María Dolores Candedo Gunturiz, «Cursos de selección y actividades de formación permanente del magisterio republicano en Ourense», *Educació i cultura. Revista mallorquina de pedagogia* 8-9 (1990): 133-40.

Leoncio Vega Gil aporta una descripción más detallada de la naturaleza pedagógica y logística de cada uno de los decretos que rigieron los cursillos de selección profesional de 1931 a 1936.¹⁴ Su análisis se basa en publicaciones institucionales (el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Boletín Oficial de la Provincia de Zamora), publicaciones de carácter educativo (*El Magisterio Zamorano*, *Revista de Pedagogía*, así como los escritos de Roberto Llopis, *La revolución en la escuela* (1933) y *Hacia una escuela más humana* (1934), de Marcelino Domingo, *La escuela en la República* (1932), de Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única* (1931), y de Pedro Loperena, *Del gobernar «nuevo estilo»*. *La jubilación forzosa de 33 profesores de escuelas normales* (1933)) así como publicaciones eclesiásticas (*Boletín Oficial del Obispado de Zamora*). Además, a partir de extractos de la prensa local (*El Heraldo de Zamora*), Vega Gil ofrece una descripción de la oposición que suscitó su ejecución en Zamora entre los/as maestros/as que ya ejercían en la provincia y aquellos/as que habían empezado sus estudios de magisterio en base al plan Bergamín (incluidos aquellos que habían aprobado las oposiciones de 1928).

Por su parte, María del Pilar García Salmerón hace una descripción de los cursillos, como Vega, en base a los decretos y las órdenes ministeriales.¹⁵ También comenta las vicisitudes logísticas de la ejecución de estos en Cuenca en base a los libros de actas del claustro de esta Escuela Normal. Además, García aporta una novedad: analiza brevemente los «ejercicios» (así los llama la autora) realizados por los estudiantes y que el tribunal evaluaba al final del primer mes de formación (una dimensión del Decreto de 1931 que abordamos más adelante). Es decir, aporta la visión de los/as propios/as maestros/as. Esta autora destaca la intención de transmitir la ideología socialista y republicana en algunos de los temas tratados. Los contenidos de ciertas conferencias respondían a una visión particular de la historia, así como a resaltar la diferencia

¹⁴ Leoncio Vega Gil, «Hacia la formación universitaria del maestro. Zamora (1931-1936)», en *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours*, eds. Jean-Louis Guereña, Ève-Marie Fell y Jean-René Aymes (Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 1998), 203-22.

¹⁵ María del Pilar García Salmerón, «Los Cursillos de Selección Profesional: un nuevo procedimiento de acceso a la función docente durante la II República», en *Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Oviedo, 12-15 de junio de 2001, 383-89; María del Pilar García Salmerón, «Repercusiones conqenses algunas disposiciones político-educativas emanadas desde la Dirección General de Primera Enseñanza», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 43 (2002): 61-71.

entre la escuela tradicional y la escuela nueva, identificada totalmente con el régimen republicano. Estos documentos son también el objeto de análisis de Eduardo Castaño Verdejo, a los que el autor llama «cuadernillos». ¹⁶ Su trabajo de fin de master sobre la selección de maestros/as en el distrito universitario de Valladolid incluye una sección donde describe algunos de los escritos realizados por los/as maestros/as. Extrayendo la información que estos incluyen, el autor cita los nombres de los/as formadores/as, la pedagogía empleada, el material didáctico utilizado y las opiniones que esta formación suscitaron en los/as cursillistas.

En definitiva, Eduardo Castaño Verdejo, María del Pilar García Salmerón, Leoncio Vega Gil, y Xosé Manuel Cid Fernández y María Dolores Candedo Gunturiz nos ofrecen descripciones de la naturaleza política, pedagógica y logística de los cursillos de selección profesional que se diseñaron en el Decreto del 3 de julio de 1931 y que se reformularon en disposiciones posteriores. Para estos autores, los cursillos supusieron un intento de renovar el proceso de selección de entrada al cuerpo docente en las escuelas de la República, reemplazando así, de forma temporal, las antiguas oposiciones, una formación continuada de tipo pedagógica, práctica y cultural que no logró la unanimidad de toda la comunidad educativa, incluidos los/as propios/as maestros/as.

Tal y como hemos afirmado, escasos son los trabajos que hayan abordado de forma central los cursillos de selección profesional decretados por el Gobierno de la República. Tanto aquellos que los mencionan de pasada como aquellos que se centran en su estudio lo hacen en base a publicaciones institucionales y educativas (los textos legislativos, la prensa educativa, la prensa local). Es decir, los abordan desde un punto de vista oficial-administrativo y logístico. Que sepamos, solo existen dos autores que hayan incorporado la voz de los/as cursillistas: María del Pilar García Salmerón, en su análisis de los «ejercicios», y Eduardo Castaño Verdejo, en su análisis de los «cuadernillos». Lo hacen de forma breve y con el objetivo de *ilustrar* la *materialización* de los cursillos que describen en sus provincias.

¹⁶ Eduardo Castaño Verdejo, «Procesos de selección del profesorado de primera enseñanza en el distrito universitario de Valladolid (1931-1939)» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Valladolid, 2021).

Es esta laguna historiográfica que, en base al estudio de caso de la Escuela Normal de Lleida, nos proponemos examinar. Nuestro objetivo consiste en *(re)abrir, compartir y fomentar* esta línea de investigación (los cursillos de selección) y transformar el conocimiento histórico académico generado en una oportunidad para impulsar el espíritu crítico, reflexivo y comprometido de los jóvenes educandos de hoy. Y lo hacemos en base a una exploración detallada de *las voces de los/as cursillistas* presentes en el Fondo de la Escuela Normal de Lleida (1841-1950), custodiado por el servicio de Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida. Estamos convencidas de que las voces de los/as cursillistas que ahora pasamos a presentar son una valiosísima fuente de conocimiento para reflexionar sobre cómo conseguir, en la actualidad, experiencias de aprendizaje dinámicas, sólidas, creativas e inclusivas, tal y como mencionamos brevemente al final de este artículo.

LOS CURSILLOS DE SELECCIÓN EN LA ESCUELA NORMAL DE LLEIDA (1932): UN ESTUDIO DE CASO

Nuestro propósito es estudiar los cursillos de selección (1) en base a la polifonía de voces de los/as propios cursillistas y (2) desde una vertiente didáctico-pedagógica y archivística. Esto es posible gracias a la naturaleza de los manuscritos centrales que forman parte del Fondo de la Escuela Normal de Lleida: las redacciones escritas por los aproximadamente 190 cursillistas que realizaron los cursillos en la Escuela Normal de Lleida durante el mes de febrero de 1932. Estas redacciones manuscritas forman parte de este fondo documental, que, además, incluye documentos tales como exámenes, planes de estudio, evaluaciones, expedientes, actas de reuniones, memorias de actividades, documentos administrativos, y fotografías, entre otros. Estas redacciones representan un volumen de c.2.100 ítems. Cada redacción tiene entre 1 y 4 páginas y están reagrupadas en 11 diarios. Cada diario corresponde a un día de formación: los días 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25 de febrero de 1932 (cfr. tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los 11 diarios que contienen las redacciones escritas por los/as cursillistas

Título	Fecha	Año	Descripción	Legajo	Número de inventario
Redacciones del 12 de febrero de 1932	12/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al viernes 12 febrero 1932	LEGAJO 1	FCE/099003
Redacciones del 13 de febrero de 1932	13/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al sábado 13 febrero 1932	LEGAJO 11	FCE/118002
Redacciones del 15 de febrero de 1932	15/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al lunes 15 febrero 1932	LEGAJO 8	FCE/118007
Redacciones del 16 de febrero de 1932	16/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al martes 16 febrero 1932	LEGAJO 2	FCE/099004
Redacciones del 17 de febrero de 1932	17/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al miércoles 17 febrero 1932	LEGAJO 3	FCE/099005
Redacciones del 18 de febrero de 1932	18/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al jueves 18 febrero 1932	LEGAJO 4	FCE/099006
Redacciones del 19 de febrero de 1932	19/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al viernes 19 febrero 1932	LEGAJO 9	FCE/118008

Título	Fecha	Año	Descripción	Legajo	Número de inventario
Redacciones del 20 de febrero de 1932	20/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al sábado 20 febrero 1932	LEGAJO 5	FCE/099007
Redacciones del 23 de febrero de 1932	23/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al martes 23 febrero 1932	LEGAJO 10	FCE/118009
Redacciones del 24 de febrero de 1932	24/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al miércoles 24 febrero 1932	LEGAJO 6	FCE/099008
Redacciones del 25 de febrero de 1932	25/02/1932	1932	Diario de los/as cursillistas correspondientes al jueves 25 febrero 1932	LEGAJO 7	FCE/099009

Fuente: AUdL. Escola Normal de Lleida. 1932. Inventario. Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida.

Por su formato, creemos (aunque matizamos al final de este artículo) que se trata de las «cuartillas» a las que se refiere el Decreto del 3 de julio de 1931. Y es que, durante la formación ofrecida en las Escuelas Normales (el primer mes de los cursillos de formación), los/as cursillistas asistían a clases teóricas por la mañana, y a lecciones modelo (así llamadas) por la tarde. Estas últimas consistían en observar clases prácticas con niños de primaria en escuelas de la comunidad. El Decreto, de un contenido muy pedagógico y con unas directrices muy concretas, además preceptuaba que los/as cursillistas debían entregar, al final de cada lección, una redacción (unas «cuartillas»), donde debían recoger brevemente las notas y observaciones que les sugirieran las actividades formativas del día. En Lleida, estas «cuartillas» tenían un doble cariz: descriptivo (los/as cursillistas recopilaban aquellos elementos de la formación que les interpelaban) y de opinión personal (los/as cursillistas expresaban sus

opiniones sobre cuestiones de pedagogía y didáctica en base a sus vivencias personales, algunos/as de ellos/as con años de experiencia). En principio, estos escritos servían a los tribunales para evaluar las capacidades de comprensión y sentido crítico de los/as aspirantes, y en caso de que fueran satisfactorios, obtener su plaza en el Cuerpo de Maestros. Tal y como explicamos y matizamos más adelante, en nuestro proyecto, exploramos la posibilidad de considerar estos escritos como «autobiográficos», es decir, como textos articulados en primera persona sobre la dimensión del «yo» del autor y que ayudan en el devenir maestro/a.

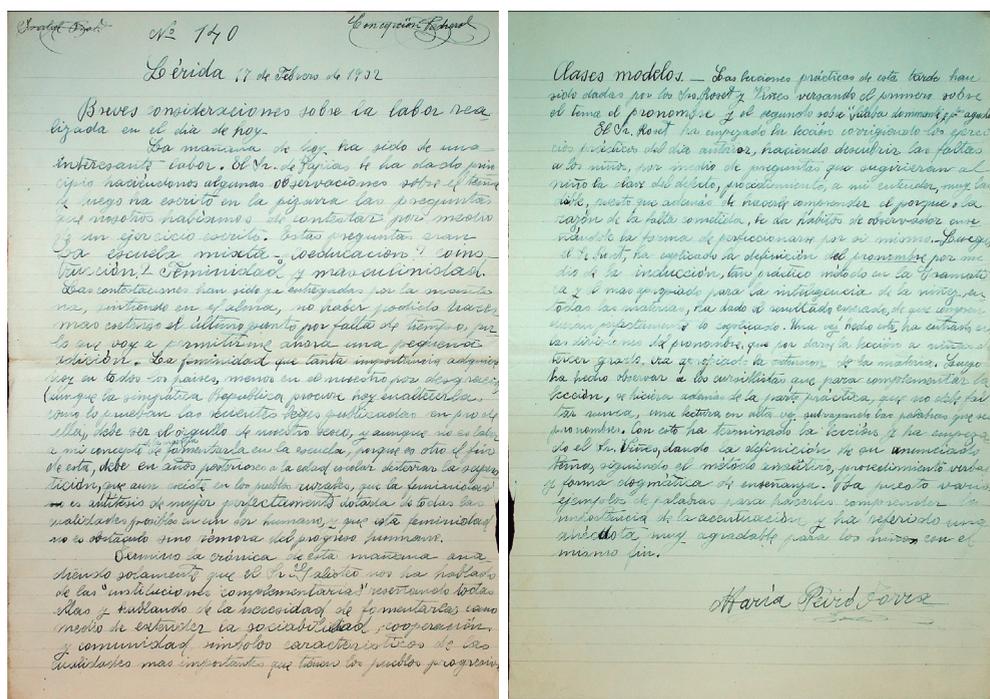
En base a estas directrices definidas en el Decreto del 3 de julio de 1931, los 11 diarios que custodia la Universidad de Lleida corresponderían a estas «cuartillas», escritas durante 11 de los 30 días de formación del cursillo de selección en la Escuela Normal de Lleida. Los/as cursillistas denominaban a estos escritos «diario», «diario del día», «impresiones de la jornada», «resumen de la jornada», entre otros. A título provisional, los términos que nosotros utilizamos para referirnos a estos textos son «diario» y «redacción». Actualmente, estas redacciones se encuentran reagrupadas en 11 legajos (los 11 diarios antes mencionados, que corresponden a 11 de los 30 días de formación). Como explicamos más adelante, tenemos noticia de que se han conservado documentos de esta naturaleza didáctico-pedagógica en algunos Fondos de Escuelas Normales. Imaginamos que los «ejercicios» a los que se refiere María del Pilar García Salmerón y los «cuadernillos» a los que se refiere Eduardo Castaño Verdejo son también las «cuartillas» mencionadas en el Decreto del 3 de julio de 1931.

Convencidas de la relevancia de la línea historiográfica que nos proponemos (re)abrir (los cursillos de selección profesional) y del valor histórico, patrimonial, archivístico y didáctico-pedagógico de las fuentes primarias (los 11 diarios escritos por cursillistas leridanos en febrero de 1932), nuestro trabajo hasta hoy,¹⁷ ha consistido en digitalizar, transcribir con la ayuda de instrumentos propios de la Archivística y de las Humanidades Digitales, y hacer un primer vaciado introductorio de estos

¹⁷ Financiado con el apoyo del Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya (Subvenciones a proyectos de actividades conmemorativas, de investigación y de difusión de la memoria democrática MEM220/23, MEM200/20/000041, MEM200/20/000043), Ministerio de Presidencia (Subvenciones memoria democrática 240-MD-2021, 180-MD-2022), Ministerio de Cultura y Deportes (Ayudas para la descripción y digitalización de archivos con patrimonio documental 1353- 874706-2022).

11 diarios. Esto nos permite afirmar que cada redacción está firmada por un cursillista (al que se le atribuye un número de lista), está fechada, y firmada por dos compañeros de formación al principio del documento (en los laterales izquierdo y derecho). Además, los avatares o incidencias de este cursillo de selección (duración, horarios, contenido de las clases, formadores/as, clases prácticas, entrega de las redacciones a los vocales, incidentes, etc.) son recogidos, de forma fragmentada, por el conjunto de las c.2.100 redacciones. La Imagen 1 nos ilustra el prototipo de estas redacciones.

Imagen 1. Prototipo de redacción escrita por los/as cursillistas durante el mes de febrero de 1932



Fuente: AUDL. Escuela Normal de Lleida. FCE099005_Lección_0025, Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida.

Esta lectura introductoria de las redacciones nos ha permitido crear un *dataset* con el vaciado de fechas, nombres de los/as cursillistas, nombres de los/as formadores/as, los títulos de los temas y de las lecciones modelo, así como algunos de las incidencias (por ejemplo, el hecho de que

muchos candidatos se quejaban de que no tenían tiempo de escribir las redacciones, o de que había incongruencias entre la teoría pedagógica de la mañana y la didáctica de la tarde). También hemos constatado que los temas abordados durante las lecciones teóricas de la mañana corresponden a los ejes del ideal educativo republicano: la laicidad, la coeducación, la pedagogía activa, la centralidad del niño como sujeto que aprende, la cultura y las artes, la educación física, las actividades educativas fuera de la escuela, la cooperación entre la escuela y la comunidad, etc.

Paralelamente a la lectura y análisis introductorio de los 11 diarios, también hemos consultado los catálogos relacionados con las Escuelas Normales que se encuentran en el Archivo General de la Administración (AGA) así como los del Archivo de la Universidad de Zaragoza. Esta investigación archivística nos permite afirmar que existen documentos de naturaleza administrativo-pedagógica relacionadas con los cursillos de selección en la mayoría de provincias del Estado Español, con libros de actas de las sesiones de los claustros de las escuelas normales, documentación que acredita la gestión de las escuelas normales y expedientes de los/as cursillistas. Además, se conserva el material didáctico-pedagógico, «cuartillas» (también llamadas «ejercicios»), en algunas provincias, como por ejemplo Madrid, Huesca, Zaragoza, Teruel, Soria y Logroño entre otras.

A nivel archivístico, las ayudas públicas que hemos conseguido hasta ahora también nos han permitido realizar las tareas de tratamiento de documentos previas al estudio de los datos de investigación. Como hemos mencionado, hemos digitalizado los 11 diarios (realizado a partir de un inventario ya existente, llevado a cabo con una ayuda del Memorial Democràtic en 2009),¹⁸ para su consiguiente captura en la aplicación de gestión documental, con sus correspondientes metadatos, en el sistema de gestión para los documentos de la Universidad (SGD – UdL) así como para su clasificación. Se trata de un sistema de gestión para los documentos certificado por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) en base a la norma UNE ISO 30301 y forma parte de los sistemas de gestión de la Universidad, con lo que contribuye a su evaluación y mejora continuada. Estas tareas de tratamiento

¹⁸ Esta ayuda de 2009 se obtuvo gracias a la colaboración con la Fundación de la Universidad de Lleida.

documental no solo facilitan la actividad investigadora que efectuamos, ya que posibilitan la extracción de datos a partir de los documentos en CSV creados y de los datasets generados, sino que, además, como explicamos al final, permiten su preservación a largo plazo, y, su eventual puesta a disposición para el público.

En esta línea, por medio de Transkribus, una plataforma desarrollada por las universidades de Innsbruck, Valencia y Rostock como parte de los proyectos europeos «tranScriptorium» (2013–2015) y «READ» (Recognition and Enrichment of Archival Documents, 2016–2019), también hemos iniciado un modelo de entrenamiento en Inteligencia Artificial con el fin de obtener transcripciones automáticas de los 11 diarios manuscritos.¹⁹ En base a este entrenamiento previo, actualmente, en el marco del programa estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación NEO-TEC, la empresa valenciana Transkriptorium está produciendo las transcripciones automáticas de los diarios digitalizados y elaborando un análisis probabilístico de los *digital assets* que hemos creado hasta ahora.²⁰

El trabajo archivístico e histórico que hemos realizado hasta la fecha nos ha permitido elaborar nuestra hipótesis de trabajo inicial: el método de formación/evaluación de los/as cursillistas en base a un escrito «autobiográfico» (las «cuartillas») que estableció el Decreto del 3 de julio de 1931 es una innovación pedagógica que estaría, al menos en la concreción que se materializó en Lleida, de acorde con la llamada corriente freinetista (Célestin Freinet), que llegó al Estado Español desde Francia

¹⁹ Pepita Raventós, Celio Hernández, y Meritxell Simon-Martin, «AI and Archive Handwritten Text Recognition Applied to Patrimonial Holdings: An Example of 10 Diaries Written by Spanish Republican Teachers in 1932», 7th Computational Archival Science (CAS) Workshop, 2022 IEEE Big Data Conference, 19 de diciembre 2022, Osaka, Japón; Pepita Raventós, Celio Hernández, y Meritxell Simon-Martin, «IA y archivo. La tecnología de reconocimiento de textos manuscritos en fondos patrimoniales: un ejemplo de 10 diarios en la formación de maestras y maestros en el año 1932», *Tábula* 25 (2022): 83-98; Meritxell Simon-Martin, Pepita Raventós, Celio Hernández, y Gloria Jové, «The contribution of women educators to the educational ideals of the Second Spanish Republic (1931-1936): the use of Handwritten Text Recognition techniques to the reading and analysis of manuscripts», History of Education Society UK Annual Conference «Histories of Education as Curation: Methods, Interpretations and Technologies in an Age of Global Upheaval», 18-20 de noviembre 2022, Universidad de Exeter, Reino Unido; Meritxell Simon-Martin, «History of Education as Digital History: the use of Handwritten Text Recognition (HTR) technologies in the study of the Normal School of Lleida during the Second Spanish Republic (1931-1936)», Summer Conference of the International Centre for Historical Research in Education (ICHRE), 15 de junio 2022, Institute of Education, University College London.

²⁰ «Extracción de información de imágenes de documentos de texto», ayuda concedida a Transkriptorium en la convocatoria de 2022 y adjudicada en abril de 2023 (SNEO-20222386).

vía la provincia leridana a partir de los años 1920 por medio del «movimiento Batec» (tal y como explicamos brevemente en el apartado siguiente). Las «cuartillas» que alberga el servicio de Archivo y Gestión de Documentos de la Universidad de Lleida, comparadas con los equivalentes que hemos examinado en los archivos antes mencionados,²¹ presentan ciertas peculiaridades que sugieren que la pedagogía Freinet está presente en las redacciones escritas por cursillistas leridanos durante el mes de febrero de 1932. Como explicamos brevemente a continuación, ello puede haberse concretado por varios hechos que tuvieron lugar en el contexto leridano.

Célestin Freinet (1896-1966) fue un pedagogo francés que propuso una manera distinta de hacer escuela. La esencia de su práctica educativa consistía en crear condiciones para que la voz de estos/as emergiera y se generaran aprendizajes a partir de ellas, a fin de construir una nueva escuela y una nueva ciudadanía. En efecto, la pedagogía y las técnicas Freinet pretendían desarrollar la proactividad y la capacidad creadora de los/as alumnos/as, de forma que opinaran, discutieran, experimentaran, trabajaran, e investigaran con un espíritu crítico para con la realidad, con el objetivo de fomentar la transformación social. Para ello Freinet concretó, entre otros, cinco recursos didácticos que tuvieron mucha repercusión entre los educadores innovadores europeos de la época: el texto libre, la imprenta escolar, la revista escolar, los intercambios epistolares, y el cuaderno de rotación. Este último consistía en hacer una doble recopilación de las actividades realizadas por los alumnos de la escuela a lo largo del curso. Es decir, cada alumno hacía su propio cuaderno, en el que sintetizaba lo que había ido aprendiendo a lo largo del curso. Al final de cada unidad de estudio (sobre un punto de gramática, un tema de biología, un hecho histórico, etc.), el alumno creaba un documento textual y visual donde reflejaba lo aprendido. Además, al final del curso, se creaba un cuaderno colectivo formado por una selección de estos documentos. Se trataba de un trabajo a la vez individual y colectivo que permitía al alumnado sintetizar, consolidar y reflexionar sobre el contenido aprendido durante el año lectivo, y al/la maestro/a evaluar el progreso de la clase. Estas técnicas freinetistas aspiraban a dar voz, protagonismo y autonomía crítica al educando por

²¹ Correspondientes, por ejemplo, a las provincias de Madrid, Huesca, Zaragoza, Teruel, Soria y Logroño.

medio de la articulación dialógica del «yo» como proceso metacognitivo de devenir maestro/a.²²

Las técnicas Freinet atrajeron a muchos/as maestros/as y pedagogos/as leridanos/as porque, en su contexto de escuela rural, como en los contextos educativos de Freinet, debían hacer frente a la falta de recursos materiales. Esta técnica freinetista fue introducida en el Estado Español desde la provincia de Lleida, siendo el maestro leridano Jesús Sanz Poch uno de sus embajadores. Sanz Poch conoció las técnicas Freinet en el Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra gracias a la beca de estudios que le otorgó la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE). La técnica Freinet también fue incorporada a las escuelas de primaria gracias a Herminio Almendros, un pedagogo de Albacete destinado a Lleida como inspector de escuelas. Almendros conoció la corriente freinetista de la mano de Jesús Sanz Poch, publicando en 1932 el primer escrito en castellano sobre la pedagogía de Freinet: *La imprenta en la escuela*.²³

Almendros sirvió de puente entre Sanz Poch y el movimiento Batec («latido» en catalán), que fue un grupo de maestros/as leridanos/as, principalmente rurales, que, a partir de finales de los años veinte y de forma espontánea, empezaron a reunirse para apoyarse pedagógica y profesionalmente en las tierras de Lleida. Los/as maestros/as batequistas, es decir, aquellos/as que fundaron y/o formaron parte del movimiento de renovación pedagógica que se creó en la provincia de Lleida con el nombre de Batec), se reunían de forma informal en el Café Express, situado en la calle Mayor de Lleida. A partir de los años treinta, empezaron a reunirse una vez al mes en las escuelas de cada uno de los miembros, de una forma algo más sistemática.²⁴ En estos encuentros, los/as maestros/as intercambiaban ideas sobre la pedagogía y didáctica que desarrollaban en sus clases. Dentro del eclecticismo metodológico que les caracterizaba, las técnicas Freinet fueron especialmente utilizadas. En efecto, en estas reuniones, los/as maestros/as batequistas visitaban las escuelas donde trabajaban,

²² Francisco Imbernon, *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet. Cinquanta anys després* (Barcelona: Biblioteca de Guix, 2010).

²³ Para un estudio consagrado a la presencia y legado de Freinet en España véase José Luis Hernández Huerta, *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía* (Valladolid, Castilla Ediciones, 2012).

²⁴ La revista *Escola*, editada por Pepita Úriz Pi, se hace eco de las distintas reuniones que tuvieron lugar en los distintos pueblos el primer domingo de cada mes.

utilizaban el diario y los intercambios de cartas con los niños como herramienta de formación en primaria, así como, en algunos casos, la imprenta escolar. Existen indicios de que, a finales de 1932, un grupo de batequistas freinetistas fundó, en 1933, una cooperativa para promover la imprenta en la escuela, conocida como la Cooperativa española de la técnica Freinet. Esta cooperativa creó la revista *Colaboración*, que se editó hasta inicios de la Guerra Civil y permitió la difusión del movimiento. En 1934 la cooperativa organizó el I Congreso de la Imprenta en la Escuela, que tuvo lugar en Lleida. En 1935 se celebró en Huesca el II Congreso, donde, además de la imprenta, se introdujo el cine y los vinilos en las escuelas de la Cooperativa. El III Congreso debía celebrarse el 22 de julio de 1936 en Manresa, pero el comienzo de la Guerra Civil no lo permitió.²⁵

Las técnicas Freinet fueron pues utilizadas por maestros/as que ejercían en la provincia de Lleida, como el propio Jesús Sanz, así como Josefa Úriz Pi, José de Tapia, Patricio Redondo, María Rich, Alejandro Tarragó, y Pau Farrús.²⁶ Úriz Pi fue la directora de la Escuela Normal de Lleida (mixta a partir de la época republicana) durante el transcurso de los cursillos de 1931 y fue la editora de la revista *Escola*, del grupo Batec.²⁷ De Tapia, Redondo, Rich, y Tarragó fueron formadores de los cursillos de selección de la Escuela Normal de Lleida en febrero de 1932, y Farrús cursillista ese mismo año.

Como directora de la Escuela Normal de Lleida, Úriz Pi fue la persona responsable de organizar la primera edición de los cursillos de selección. Para materializar las directrices articuladas en el Decreto del 3 de julio de 1931, Úriz Pi confió la formación de los cursillistas a los maestros que ejercían en escuelas de la provincia y que estaban relacionados con el movimiento Batec.²⁸ José de Tapia ejercía como maestro en Montoliu, Patricio Redondo en Puigvert de Lleida, María Rich en Guissona, y Alejandro Tarragó en Algerri.²⁹ En los diarios arriba mencionados se

²⁵ Fernando Jiménez Mier y Terán, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros* (Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2007), 49.

²⁶ Gloria Jové, «Viatges escolars a través del temps a partir d' un quadern de rotació del mestre Pau Farrús», *Revista d'Estudis del Pla d'Urgell* 6 (2015): 45-60.

²⁷ Jiménez Mier y Terán, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, 16.

²⁸ Jiménez Mier y Terán, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, 32, 33, 66.

²⁹ Jiménez Mier y Terán, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, 130, 131, 137, 138.

constata que los cuatro maestros impartieron lecciones como formadores en los cursillos de selección que se realizaron en 1932 en la Escuela Normal de Lleida.

Esta «freinetización» batequista de los cursillos de selección podría haberse concretado de forma muy particular en Lleida por medio de los escritos «autobiográficos» que los/as cursillistas debían escribir al final de cada jornada de formación. El formato de esta tarea estaría en línea con el principio freinetiano de dar voz, protagonismo y autonomía crítica al educando por medio de la articulación dialógica del «yo» como proceso metacognitivo de devenir maestro/a. Como ya hemos mencionado, los/as cursillistas llamaban a esta tarea «diario», «diario del día», «impresiones de la jornada», «resumen de la jornada», entre otros. Una comparación entre los manuscritos que alberga la Universidad de Lleida (las redacciones arriba mencionadas) y sus supuestos equivalentes en otras provincias³⁰ sugiere que se trata de una actividad que, en la Escuela Normal de Lleida, tomó un cariz «autobiográfico». En efecto, los manuscritos que hemos podido consultar en otras provincias son referidos como «ejercicios» y toman el aspecto de examen tradicional. Enunciados como «Ejercicio de física: cómo se razonó con los fenómenos de electrólisis para establecer a la discontinuidad de la electricidad» y «Principales factores, fases y contenido de la evolución político social en los diversos pueblos que intervienen en la doble obra de la conquista (fase musulmana) y de la reconquista (fase cristiana) de la Península Ibérica» van seguidos de una explicación «objetiva» por parte de cada cursillista. A diferencia de estos «ejercicios», los manuscritos leridanos toman un giro más personal y experiencial, tal y como ilustra la redacción que se puede leer en la Imagen 1.

Dicho esto, la lectura introductoria de estas redacciones «autobiográficas» albergadas en la Universidad de Lleida también nos alerta de una posible alternativa a esta afirmación. Esta lectura introductoria abre la posibilidad a que los cursillistas entregaran, además de las «cuartillas» definidas en el Decreto, una redacción adicional, esta de carácter más «autobiográfico». A título de ejemplo, la redacción de la cursillista María Peiró (cfr. Imagen 1), ante el tema propuesto por José de Tapia el 17

³⁰ Cfr. pie de página 21.

de febrero de 1932, «La escuela mixta - ¿Coeducación? ¿Coinstrucción? Feminidad y masculinidad», nos alerta de esta posibilidad alternativa:

La mañana de hoy ha sido de una interesante labor. El Sr. de Tapias (sic) le ha dado principio haciéndonos algunas observaciones sobre el tema y luego ha escrito en la pizarra las preguntas que nosotros habíamos de contestar por medio de un ejercicio escrito. Estas preguntas eran La escuela mixta - ¿Coeducación? ¿Coinstrucción? Feminidad y masculinidad. Las contestaciones han sido ya entregadas por la mañana, sintiendo en el alma, no haber podido hacer más extensos el último punto por falta de tiempo, por lo que voy a permitirme ahora una pequeña adición.

Tal y como se puede leer en la Imagen 1, la redacción continúa, igual que las otras que forman los 11 diarios arriba mencionados, en forma de articulación subjetiva de la opinión de la autora, en este caso, sobre la coeducación. En efecto, los diarios que alberga la Universidad de Lleida recogen la opinión, la experiencia y la vivencia de cada uno de los/as cursillistas en relación al contexto de aprendizaje en el que estaban participando (en este caso, el tema propuesto por el formador de Tapia).

El matiz que nos aportan cursillistas como María Peiró nos obliga a preguntarnos: las redacciones que forman los 11 diarios, ¿corresponden a las «cuartillas» definidas en el Decreto del 3 de julio de 1931, o forman parte de una adicional propuesta por la administración Úriz Pi? ¿Estaban estas redacciones «autobiográficas» sometidas a evaluación para la selección de los/as maestros/as? ¿O quizá las sometidas a evaluación eran las redacciones (¿ejercicios?) que supuestamente entregaban por la mañana? La propuesta de elaborar un segundo documento, ¿respondería a dar voz a los cursillistas de forma libre para devenir maestros/as críticos/as e independientes, como postulaban las técnicas Freinet?

Tanto si las redacciones que alberga la Universidad de Lleida corresponden a las «cuartillas» definidas en el Decreto del 3 de julio de 1931 como si se trata de un ejercicio adicional que los/as cursillistas leridanos/as tuvieron que entregar, nuestro objetivo es elucidar esta posible «freinetización» batequista de los cursillos de selección en la Escuela Normal de Lleida. La pregunta inicial que nos planteamos es: más allá de las directrices definidas en el Decreto, ¿qué margen de maniobra tuvo la administración de Pepita Úriz Pi para materializar la primera edición de

los cursillos en la Escuela Normal de Lleida? En este estado inicial de nuestro proyecto, nuestra impresión es que, más allá de las indicaciones articuladas en el Decreto, no existió una programación definida y perfilada de los cursillos. Eso pudo permitir que, en cada provincia, los distintos agentes implicados en la empresa los concretaran desde distintas ópticas. Nuestro estudio de caso en la Escuela Normal de Lleida pretende, precisamente, desentrañar e ilustrar esta diversidad de propuestas y contenidos.

En otras palabras, el punto de partida de nuestra investigación consiste en elucidar nuestra hipótesis de trabajo inicial, según la cual, el requerimiento de escribir un escrito «autobiográfico» como formación/evaluación del cursillo de selección profesional está intelectual y pedagógicamente vinculado al movimiento batequista en general y a las pedagogías freinetistas en particular en el contexto leridano y, por tanto, adquiere ciertas peculiaridades. Para ello, el análisis de la voz de los/as propios/as cursillistas (articulada en los 11 diarios arriba mencionados) así como el contenido de *Escola* y *Magisterio leridano*, revistas que se hicieron eco de los acontecimientos en formación y selección de maestros/as en Lleida,³¹ nos permitirá evaluar de qué manera las directrices logístico-pedagógicas del Decreto del 3 de julio de 1931 se materializaron en el caso de los/as cursillistas leridanos/as y en qué medida la presencia de maestros/as batequistas, como Josefa Úriz Pi, José de Tapia, Patricio Redondo, María Rich, Alejandro Tarragó, y Pau Farrús, propiciaron una materialización freinetista.

UN RETO COLECTIVO

Convencidas de que las voces de los/as cursillistas son una valiosísima fuente de conocimiento sobre la historia de la educación, con la (re-)apertura de esta línea historiográfica esperamos invitar a otros académicos a que exploren los fondos de otras Escuelas Normales a nivel del Estado Español (sobre todo en lo que respecta a material pedagógico escrito por cursillistas) para que, de forma colectiva, elucidemos un aspecto de la historia de la educación durante la Segunda República que no ha sido el objeto de un estudio académico sistemático. Para incentivar y facilitar esta tarea, y en línea con los códigos de buenas prácticas

³¹ Ejemplares de estas revistas se pueden consultar en el Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida.

científicas consensuadas a nivel internacional, nuestro proyecto cuenta con poner a disposición de los usuarios, de forma abierta, los 11 diarios escritos por cursillistas en 1932, así como los datos de investigación que se generen. Lo haremos en línea con el modelo de referencia FAIR (findable, accessible, interoperable, reusable) y la política Open Science. Con esta iniciativa, invitamos y animamos a otros investigadores a unirse al reto historiográfico que promovemos. Un desafío que, desde el margen de la historia de la educación, pueda inspirar pedagogías alternativas innovadoras en el siglo XXI.

Nota sobre las autoras

MERITXELL SIMÓN MARTÍN es investigadora Ramón y Cajal en el Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida. Doctora en Historia de la Educación por la Universidad de Winchester, sus áreas de investigación se encuentran en el cruce de la historia de la educación, la historia de las mujeres y el género, los estudios culturales, el análisis narrativo y los estudios epistolares. Es coeditora de la revista *History of Education Researcher* (History of Education Society UK) y miembro del consejo editorial del *European Journal of Life Writing* (International Auto/Biographical Association). Es autora de numerosas publicaciones sobre la feminista y artista victoriana Barbara Leigh Smith Bodichon, incluida la monografía *Barbara Bodichon's Epistolary Education: Unfolding Feminism*. Actualmente es IP del proyecto I+D+i "Los cursillos de selección profesional (1931-1936): un estudio comparativo, desde una perspectiva de género, de la formación de maestros/as durante la Segunda República (CuSePro)" (PID2022-138056NA-I00).

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS es profesora titular de formación del profesorado en la Universidad de Lleida. Es coordinadora del grupo de innovación Espai Híbrid sobre educación, arte y transdisciplinariedad. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrolla, desde 2007, una labor de investigación y aplicación metodológica que parte de la comprensión del arte y las prácticas artísticas contemporáneas como herramienta básica para la formación del profesorado en diversas áreas de conocimiento. En 2017, vio premiado su trabajo en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Su propuesta Aprender y enseñar a través de los recursos comunitarios y mediante el arte se enmarca en

el proyecto El museo es una escuela (<https://museoesunaescuela.wordpress.com/>) a través del cual amplía su trabajo en convenios y otras actividades desarrolladas en fundaciones culturales, museos y universidades de Europa y Brasil, como la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y la Universidad de Criciúma, Santa Catarina (UNESC) Criciúma, Santa Catarina (UNESC). Es miembro del equipo de investigación del proyecto I+D+i “Los cursillos de selección profesional (1931-1936): un estudio comparativo, desde una perspectiva de género, de la formación de maestros/as durante la Segunda República (CuSePro)” (PID2022-138056NA-I00).

REFERENCIAS

- Alejo Montes, Francisco Javier. «Los planes de estudios de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Cáceres en la Segunda República». *Historia de la Educación* 37 (2019): 365-82.
- Ávila Fernández, Juan Antonio, y Alejandro Holgado Barroso. *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General de Educación, 2008.
- Benvenuty Morales, Juan. *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la reforma*. Cádiz: Diputación provincial de Cádiz, 1987.
- Caballero Cortés, Ángela. *Política y enseñanza primaria en Málaga durante la Segunda República (1931-1939)*. Granada: Adhara, 1995.
- Capitán Díaz, Alfonso. *Historia de la Educación en España. T. II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson, 1994.
- Castaño Verdejo, Eduardo. «Procesos de selección del profesorado de primera enseñanza en el distrito universitario de Valladolid (1931-1939)». Trabajo de Fin de Máster, Universidad Valladolid, 2021.
- Cerezo Manrique, Juan Francisco. *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*. Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca, 1991.
- Cid Fernández, Xosé Manuel. *Educación e Ideoloxía en Ourense na IIa República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio Primario*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1989.
- Cid Fernández, Xosé Manuel, y María Dolores Candedo Gunturiz. «Cursillos de selección y actividades de formación permanente del magisterio republicano en Ourense». *Educació i cultura. Revista mallorquina de pedagogía* 8-9 (1990): 133-40.

- Costa Rico, Antón. *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Servicio Central de Publicacións, Consellería da Presidencia e Administración Pública, 1989.
- Domínguez Domínguez, Consuelo. «La enseñanza en Huelva durante la II República (1931-1936)». Tesis doctoral, Universidad de Huelva, 1996.
- Dueñas Cepeda, María Jesús. «La represión en el profesorado de la enseñanza primaria en Valladolid durante la guerra civil española (1936-1939)». *Tabanque: Revista pedagógica* 7 (1991): 23-8.
- Escolano Benito, Agustín. «Las escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación* 269 (1982): 55-76.
- Fernández Soria, José María. «Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 337-53.
- Ferrer Maura, Salvador. «Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)». *Revista de Educación* 240 (1975): 41-50.
- García Salmerón, María del Pilar. «Los Cursos de Selección Profesional: un nuevo procedimiento de acceso a la función docente durante la II República». Actas del *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Oviedo, 12-15 de junio de 2001, 383-389.
- García Salmerón, María del Pilar. «Repercusiones conguenses algunas disposiciones político-educativas emanadas desde la Dirección General de Primera Enseñanza durante el mandato de Rodolfo Llopis». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 43 (2002): 61-71.
- García Salmerón, María del Pilar. «La política y las realizaciones educativas de la segunda República a la luz de los estudios locales». *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 8 (2004): 101-23.
- Gómez Jiménez, Fernando. *La educación durante la Segunda República: la educación en Sevilla (1932-1936)*. Almería: Háblame Ediciones, 2008.
- Gómez Molleda, María Dolores. «Educación, masonería y Segunda República: Algunos aspectos críticos». *Historia de la Educación* 9 (1990): 131-52.
- Guardia Herrero, Carmen de la. *Maestras republicanas en el exilio*. Madrid: Catarata, 2020.
- Guzmán, Manuel de. *Cómo se han formado los maestros (1871-1971). Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona: Prima Luce, 1973.
- Hernández Huerta, José Luis. *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid: Castilla Ediciones, 2012.
- Herranz, Adrián, y Buenaventura Delgado Criado. «La Educación en Cataluña durante la Segunda República». *Bordón: Revista de Pedagogía* 252 (1984): 225-44.
- Imbernon, Francisco. *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet. Cinquanta anys després*. Barcelona: Biblioteca de Guix, 2010.

- Jiménez Mier y Terán, Fernando. *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2007.
- Jové, Gloria. «Viatges escolars a través del temps a partir d' un quadern de rotació del mestre Pau Farrús». *Revista d'Estudis del Pla d'Urgell* 6 (2015): 45-60.
- Lozano Seijas, Claudio. *La educación republicana 1931-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- Marqués Sureda, Salomó. «Mestres del Baix empordà a l'exili durant el franquisme». *Estudis del Baix Empordà* 14 (1995): 253-263.
- Marqués Sureda, Salomó. *Ensenyar a pensar. En memòria dels mestres de la República*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals, Memorial Democràtic, 2013.
- Marqués Sureda, Salomó. *1939: l'exili del magisteri a Catalunya*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2019.
- Marqués Sureda, Salomó, y José Ignacio Cruz Orozco. «El exilio pedagógico de 1939». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 9-24.
- Martínez Ten, Luz, y Carmen Herrero Linares. *La educación en la Segunda República: guía didáctica para Secundaria y Bachiller*. Madrid: FETE-UGT D.L., 2016.
- Molero Pintado, Antonio. *La reforma educativa de la Segunda República. Primer Bienio*. Madrid: Santillana, 1977.
- Molero Pintado, Antonio. «Los maestros republicanos: Legislación y conflictividad profesional (1931-1936)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 16 (1997): 285-302.
- Molero Pintado, Antonio. «La Segunda República y la formación de maestros». *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009): 85-94.
- Molero Pintado, Antonio, y María del Mar del Pozo Andrés. *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1902-1932): Un precedente histórico en la Formación Universitaria del profesorado español*. Alcalá de Henares: Departamento de Educación, Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- Montaño, José. *La educación en Utrera durante la Segunda República*. Sevilla: Patronato del Real Alcázar, 2009.
- Moreno Seco, Mónica. «La política religiosa y la educación laica en la Segunda República». *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* 2 (2003): 83-106.
- Ortega Berenguer, Emilio. *La Enseñanza pública en la II República: Málaga 1931*. Málaga: Diputación provincial de Málaga, 1982.
- Palmero Cámara, María del Carmen. «La formación del magisterio en la Rioja republicana (1931 - 1936)». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 8 (1989): 275-92.
- Palmero Cámara, María del Carmen. «La educación especial en la Segunda República española. Una coyuntura crítica en la historia reciente de las necesidades educativas especiales». *Revista de Ciencias de la Educación* 166 (1996): 217-40.

- Pellitero Vázquez, Bernardino. «Maestros de la República: los cursillistas del 36». *La Piedriquina: Anuario* 14 (2021): 88-101.
- Pérez Galán, Mariano. *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, Edicusa, 1977.
- Pérez Galán, Mariano, y Manuel de Puelles Benítez. *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.
- Pla Brugat, Dolores. *Els exiliats catalans: un estudio de la emigración republicana española en México*. México: Libros del Umbral, 1999.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito». *Historia Educación: Revista interuniversitaria* 22-23 (2003-2004): 317-46.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «El feminismo de las maestras republicanas: reflexiones iniciales». En *Clara Campoamor y el voto femenino*, editado por Rosa Capel Martínez, 271-89. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía, 2007.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 27 (2008): 105-35.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta». En *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, editado por Feliciano Montero García, y Joseba Louzao Villar, 317-39. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2015.
- Pozo Pardo, Alberto del, y María del Mar del Pozo Andrés. «La creación de la Escuela Normal Central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español. Primera etapa: 1806-1939». *Revista Española de Pedagogía* 47, no. 183 (1989): 49-82.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Historia de la educación en España*. Tomo IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 1991.
- Raventós, Pepita, Celio Hernández, y Meritxell Simon-Martin. «IA y archivo. La tecnología de reconocimiento de textos manuscritos en fondos patrimoniales: un ejemplo de 10 diarios en la formación de maestras y maestros en el año 1932». *Tábula* 25 (2022): 83-98.
- Raventós, Pepita, Celio Hernández, y Meritxell Simon-Martin. «AI and Archive Handwritten Text Recognition Applied to Patrimonial Holdings: An Example of 10 Diaries Written by Spanish Republican Teachers in 1932», 7th Computational Archival Science (CAS) Workshop, 2022 IEEE Big Data Conference, 19 de diciembre 2022, Osaka, Japón.
- Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Renovación arquitectónica y pedagogía al aire libre en España». En *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et*

- architecturale dans l'Europe du XX siècle*, editado por Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, y Jean-Noël Luc, 148-60. Paris: Éditions Recherches, 2003.
- Ruiz Berrio, Julio (dir.) *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas, 1996.
- Samaniego Boneu, Mercedes. *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid: CSIC, 1977.
- Sánchez de Madariaga, Elena (coord.) *Las maestras de la República*. Madrid: Catarata, 2020.
- Sancho Rodríguez, María Isabel. «La enseñanza normalista y primaria en Jaén (1931-1939)». *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses* 162 (1996): 1723-841.
- Santander Díaz, Manuel. «La formación del magisterio primario durante el siglo XX». *Revista Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria* 26 (2010): 57-103.
- Simon-Martin, Meritxell, Pepita Raventós, Celio Hernández, y Gloria Jové. «The contribution of women educators to the educational ideals of the Second Spanish Republic (1931-1936): the use of Handwritten Text Recognition techniques to the reading and analysis of manuscripts», History of Education Society UK Annual Conference «Histories of Education as Curation: Methods, Interpretations and Technologies in an Age of Global Upheaval», 18-20 de noviembre 2022, Universidad de Exeter, Reino Unido.
- Simon-Martin, Meritxell. «History of Education as Digital History: the use of Handwritten Text Recognition (HTR) technologies in the study of the Normal School of Lleida during the Second Spanish Republic (1931-1936)», Summer Conference of the International Centre for Historical Research in Education (ICHRE), 15 de junio 2022, Institute of Education, University College London.
- Sirvent Garriga, Adelina María. «Rodolfo Llopis Educador». Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2012.
- Vázquez Calvo, Juan Carlos, y Santiago García Jiménez, *La depuración de la enseñanza primaria en la provincia de Cáceres, 1936-1944. El personal docente, la administración educativa y la organización escolar*. Cáceres: Institución Cultural El Brocense, 2008.
- Vega Gil, Leoncio. *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1988.
- Vega Gil, Leoncio. «Hacia la formación universitaria del maestro. Zamora (1931-1936)». En *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours*, editado por Jean-Louis Guereña, Ève-Marie Fell y Jean-René Aymes, 203- 22. Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 1998.
- Vicente Sánchez, Héctor. «La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República». *Historia de la Educación* 36 (2017): 301-20.

MÚSICA Y ESCUELA, UNA CONFLUENCIA TARDÍA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA: LA LGE COMO PUNTO DE INFLEXIÓN*

Music and school, a late confluence in contemporary Spain: the LGE as a turning point

Llorenç Gelabert Gual^α y Xavier Motilla Salas^β

Fecha de recepción: 30/01/2023 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumen. La enseñanza de la música en la escuela ha ido aumentando su peso específico en los diferentes contextos legislativos educativos que se han ido configurando en España a lo largo de la contemporaneidad. La confluencia de arte y educación constituye una práctica normalizada, en menor o mayor medida, en los espacios escolares actuales. Sin embargo, el déficit histórico de escuelas con arte perduró hasta bien entrado el último cuarto del siglo pasado. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 estableció por primera vez, a nivel curricular, un espacio dedicado a la educación artística, que englobaba la educación musical, la expresión plástica y la dramatización, con unos contenidos y unas propuestas metodológicas ambiciosas y con referentes de vanguardia. Este hito venía precedido de más de un siglo de vicisitudes sociopolíticas y legislativas que condicionaron la educación en general y el papel que debía asumir la música en la enseñanza obligatoria en particular. A través de esta aportación damos cuenta, sucintamente, de la música y su presencia en la escuela a través de los distintos contextos legislativos acaecidos en el Estado español, desde unas primeras referencias a las artes en la Ley de Instrucción Pública de 1857 hasta la supuesta consolidación de la música en las escuelas, al menos legislativamente, en el último tercio del siglo XX con el punto de inflexión que representó la LGE.

* Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

^α Departamento de Pedagogía y didácticas específicas, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares. Cra. Valldemossa km 7.5 07122 Palma (Baleares). España. llorens.gelabert@uib.es
 <https://orcid.org/0000-0003-1669-1080>

^β Departamento de Pedagogía y didácticas específicas, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares. Cra. Valldemossa km 7.5 07122 Palma (Baleares). España. xavier.motilla@uib.es
 <https://orcid.org/0000-0002-8718-592X>

Palabras clave: Historia de la Educación; Legislación Educativa; Educación Musical; Ley General de Educación.

Abstract. *The teaching of music at school has expanded throughout the different educational legislative contexts that Spain has lived through in recent times. While the confluence of art and education constitutes a normalized and generalized practice in current school spaces, the historical deficit of schools without art continued until the last quarter of the last century. The General Law of Education (LGE) of 1970 established for the first time, at the curricular level, a space dedicated to artistic education, which included musical education, plastic expression and dramatization, with ambitious contents and methodological proposals as well as avant-garde references. This milestone was preceded by more than a century of sociopolitical and legislative vicissitudes that conditioned education in general and the role that music should assume in compulsory education in particular. Through this contribution we analyze the presence of music in the school through the different legislative contexts of the Spanish State, from the first references to the arts in the Law of Public Instruction of 1857 to the supposed consolidation of music in schools, at least legislatively, in the last third of the 20th century with the turning point represented by the LGE.*

Keywords: *History of Education; Educational Legislation; Musical Education; General Law of Education.*

INTRODUCCIÓN

La confluencia de arte y educación constituye una práctica normalizada, en menor o mayor medida, en los espacios escolares actuales y también en el ámbito de la educación no formal e informal. Desde el pensamiento ilustrado se hacía ya mención al valor intrínseco del arte como elemento educativo de primer orden, en cuanto a su potencialidad creativa, expresiva, emotiva y comunicativa. En el campo de la psicología evolutiva se valoran también las producciones plásticas y la práctica musical como medios infalibles de expresión por parte de los discentes. Por consiguiente, desde finales del siglo XIX se ha contado con una serie de propuestas metodológicas en el ámbito artístico que han influido y condicionado las prácticas educativas en los distintos contextos educativos contemporáneos.

En cuanto a la introducción y práctica musical en la escuela, las aportaciones más destacables desde la historiografía educativa hacen especial

incidencia en la difusión de las llamadas metodologías activas, aplicadas a la música, provenientes de la Europa central desde principios del siglo pasado. Contamos con referencias destacables que analizan la importación de estas ideas, en la mayoría de casos protagonizadas por maestros, pedagogos o músicos que establecieron entonces un contacto directo, siendo ejemplos de ello las aportaciones de Joan Llongueras en cuanto a la adaptación e introducción de Dalcroze en Cataluña;¹ Ireneu Segarra, asumiendo las ideas maestras de Zoltán Kodály,² u otras de significativa influencia como las de Luis Elizalde o Manuel Borgunyó.³

Sin embargo, a pesar de contar con los referentes anteriormente mencionados y con iniciativas más o menos estables que impulsaron la aplicación de sus metodologías, la incursión real de la música en la escuela española fue mucho más tardía. Este déficit histórico de escuelas con arte perduró hasta bien entrado el último cuarto del siglo pasado. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 estableció por primera vez, a nivel curricular, un espacio dedicado a la educación artística, con unos contenidos y unas propuestas metodológicas ambiciosas y con referentes de vanguardia. No obstante, el grado de implementación de la música en los centros escolares fue imperceptible por la escasa formación del profesorado en esta materia y las raras excepciones de su introducción se debían a la buena voluntad de algunos maestros y maestras sensibles a la música. A través de esta aportación damos cuenta, sucintamente, de la música y su presencia en la escuela a través de los distintos contextos legislativos acaecidos en el Estado español, desde unas primeras referencias a las artes en la Ley de Instrucción Pública de 1857 hasta la supuesta consolidación de la música en las escuelas, al menos legislativamente, en el último tercio del siglo XX con el punto de inflexión que representó la LGE.

¹ Núria Trías, «Cincuenta aniversario de Joan Llongueras», *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 54 (2003): 133-155; Francisca Comas, Xavier Motilla, Bernat Sureda, «Pedagogical innovation and music education in Spain: introducing the Dalcroze method in Catalonia», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 50/3 (2014) 320-337.

² Joan Casals, «El método Ireneu Segarra», *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical* 16 (1993): 51-74.

³ José Luis Heredia Agóiz, «Manuel Borguño y el método eurítmico vocal y tonal», *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 100 (2014): 44-65.

LA LENTA INTRODUCCIÓN DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA: PRIMERAS REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Si bien existe consenso por parte de la historiografía educativa española considerando la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, como el primer texto legislativo relevante en materia educativa, cabe hacer referencia a todo lo relativo a la instrucción pública que aparecía en la Constitución de Cádiz de 1812. Dicho texto legislativo planteaba declaraciones como el establecimiento de escuelas de primeras letras a lo largo de todo el territorio nacional, para la enseñanza de la lectura, escritura, cálculo y catecismo de la religión católica, así como una breve síntesis de las obligaciones civiles. Tal y como afirma Araque,⁴ estos nuevos planteamientos educativos y otros informes posteriores se basaban en los postulados del liberalismo y nacionalismo franceses, defendidos en el proyecto de Condorcet de finales del siglo XVIII, estructurándose a partir de tres ejes nucleares: educación primaria con carácter universal y gratuito, plan general de estudios a cargo del estado y dirección del sistema a cargo de un órgano colegido independiente. En su artículo 367, la Constitución de Cádiz hacía referencia explícita a la enseñanza artística: «Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes».

Posteriormente, el *Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública*, de 7 de marzo de 1814, que dio forma jurídica al conocido como Informe Quintana de 1813, planteaba una instrucción igual para todos los ciudadanos, completa, pública, gratuita y basada en criterios uniformes que impidiesen canalizar intereses particulares. Este proyecto dividía la enseñanza en tres niveles: primera enseñanza, de carácter general e indispensable y dirigida a la infancia; segunda enseñanza, introduciendo las ciencias físicas, matemáticas, ciencias morales y políticas, literatura y artes; tercera enseñanza, integrando los estudios universitarios o de facultad, tal y como el decreto reflejaba. Si bien en la etapa de segunda enseñanza aparecía una referencia explícita a la introducción de las artes, el proyecto de decreto, en su Artículo 64 del Título

⁴ Natividad Araque Hontangas, *Manuel José Quintana y la Instrucción pública* (Madrid: Universidad Carlos III, 2013), 35.

VII sobre colegios o escuelas particulares, hacía mención a la ubicación de un centro de enseñanza de la música en Madrid, en cuanto a estudios que eran necesarios para algunas profesiones de la vida civil y que no se proporcionaban en las universidades. Este proyecto de decreto pasó a ser normativo a través del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 aprobado por las Cortes.⁵

Por otro lado, a mediados del siglo XIX, la ya mencionada Ley Moyano, en sus artículos 47 y 55, incluía también la especialidad de Bellas Artes dentro del conjunto de estudios superiores, englobando en esta carrera los estudios de música junto a pintura, escultura y arquitectura.⁶ Poco después de su aprobación, a través del Real Decreto de 20 de septiembre de 1858, se establecía un nuevo plan de estudios para la educación primaria y secundaria dirigido eminentemente a la escolarización y alfabetización en estas etapas educativas. Con la aprobación del Real Decreto de 26 de octubre de 1901 de Reforma de la Enseñanza Primaria, se incluyó por primera vez la música en el plan de estudios de dicha etapa educativa. En su artículo tercero, referente a las materias de la primera enseñanza pública, aparecía el canto.⁷

Asimismo, durante la Primera República, siendo Ministro de Fomento Eduardo Chao Fernández, en 1873, se incluyó a la música y el dibujo en los planes de estudio como optativas, en un intento de incorporar más elementos de las artes en la educación. A finales del siglo XIX diversos planes de estudios incorporaron las asignaturas de dibujo y música, haciendo de ellas una realidad constante en el planteamiento curricular del desarrollo del curso escolar, obteniendo a principios del siglo pasado un papel importante en las enseñanzas medias.⁸

Por otro lado, la Constitución de 1931, en el contexto de la Segunda República Española, introdujo extensos artículos dedicados a la educación.

⁵ Araque, *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*.

⁶ Leopoldo Callealta Oña, «Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un período de cambio social, educativo y político», *Historia de la Educación* 41 (2022): 186.

⁷ Nicolás Oriol de Alarcón, «Contribución de la Enseñanza Musical, en los Estudios de Magisterio en España, a la conservación del Arte y la Cultura popular», *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 3 (2012) 13-42.

⁸ Callealta, «Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España», 187-188.

El contenido de estos atribuía al Estado, a través de las instituciones educativas, la competencia de facilitar a toda la ciudadanía el acceso a la cultura y a la formación a través de una escuela unificada, obligatoria, gratuita y laica. Este texto legislativo atendía por primera vez la diversidad de los distintos pueblos que integraba el Estado. Cabe mencionar el relevante papel otorgado a los maestros en el nuevo paradigma republicano, considerados el eje transmisor de sus postulados y valores. Es destacable también el papel de las Misiones Pedagógicas, dedicadas a acercar la formación y la cultura al mundo rural a través del ideario impulsado desde la Institución Libre de Enseñanza, basado en los principios de coeducación, metodología activa y pensamiento crítico. A través de las Misiones Pedagógicas, precisamente, se llevaron a cabo muchas actividades relacionadas con la música, como audiciones de obras relevantes y formación de agrupaciones vocales e instrumentales. Se apostaba, también en las escuelas, por una formación musical enmarcada en la educación integral del individuo.⁹

El constructo pedagógico republicano, en donde la música formaba parte en menor o mayor medida de la formación integral y poliédrica impulsada en las escuelas y en otros espacios de extensión cultural, fue substituido súbitamente por parte del ulterior régimen franquista. En este nuevo contexto, rupturista con todo lo anterior, se pretendía eliminar todo el engranaje educativo republicano substituyéndolo por la doctrina del nacionalcatolicismo y la depuración del magisterio. La segregación escolar por sexos obedecía al interés por parte del régimen de establecer dos perfiles claramente definidos: el masculino, de carácter premilitar y marcadamente político, y el femenino, vinculado a la economía doméstica, puericultura e higiene. La Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria del año 1945 apenas hace referencia a la música en las escuelas, reduciendo su presencia a una práctica complementaria de canciones e himnos religiosos y patrióticos, incluyéndose en la asignatura denominada Formación del Espíritu Nacional.¹⁰ La Falange Española

⁹ Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez, «El patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española», *Aula* 23 (2017): 215-232.

¹⁰ Vid. Emilia Martos Sánchez, «La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea», *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 6/12 (2013): 43-50; Jonatan Medina Santana,

fue la institución encargada de desarrollar esta práctica a través del Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Entre las materias de esta última aparece la formación musical en solfeo y canto, una formación reducida al aprendizaje elemental del solfeo incluyendo la práctica de un repertorio de canciones pertenecientes al folclore castellano. En ningún caso se hacía mención al amplio cancionero representativo del resto de territorios y lenguas del Estado.¹¹

No obstante, según Leopoldo Callealta, la presencia de la música consolidó un papel más relevante en las enseñanzas medias. En los planes de estudio de 1938, bajo el ministerio de educación de Pedro Sainz Rodríguez, pasarían a tener un papel importante en las enseñanzas medias la música y el canto, que, junto a los trabajos manuales y las visitas de arte, eran destacadas como apoyo en el aprendizaje de los alumnos. Así pues, a través de su presencia en todos los cursos de las enseñanzas medias se quiso concienciar al alumnado de que las enseñanzas artísticas eran válidas y útiles para el día a día. También bajo el ministerio de Joaquín Ruiz Jiménez, en los planes de estudios de 1953 se prestaría atención a la música entre las enseñanzas artísticas con carácter obligatorio. En este sentido en el bachillerato elemental se debía trabajar la formación del gusto musical y las canciones populares, y en el bachillerato superior, las obras representativas de la historia de la música y los estilos musicales de la época.¹²

A pesar de los lentos y tímidos avances y retrocesos reseñados, sucintamente, no fue hasta la llegada de la Ley General de Educación en 1970 cuando se dio un impulso claro y se promovió un progreso, legislativamente, en la implantación de las enseñanzas artísticas en el currículum de primera enseñanza.

«El papel de los manuales escolares en la conformación y desarrollo de la disciplina escolar de música en España entre 1970-1990», en *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, coord. por Andrés Payà Rico (Valencia: Universitat de València, 2022), 200-203.

¹¹ Vid. María del Rosario Castañón Rodríguez, «El profesorado de educación musical durante el franquismo», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12/4 (2009): 97-107; Javier González Martín, «La educación musical escolar durante los primeros años del franquismo. Otro campo de batalla entre la Iglesia y la Falange», *Revista Electrónica Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)* 38 (2016): 36-46.

¹² Callealta, «Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España», 188.

LA LGE COMO PUNTO DE INFLEXIÓN

Aspectos generales de la LGE

La LGE, tal y como recogía literalmente su redactado, venía «precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual». ¹³ Sin embargo, la nueva Ley no escapó a una importante controversia en su gestación, promulgación y posterior proceso de implementación. Han sido numerosos los profesionales que han coincidido en afirmar que, pese a todo, la LGE constituyó un punto de inflexión en la evolución y modernización del sistema educativo español. La Ley, junto al intento por hacer efectiva la escolaridad obligatoria, aspiraba también a resolver el déficit endémico de puestos escolares. ¹⁴

Tuvo como uno de sus principales puntales la implantación de un periodo formativo común y obligatorio de 8 años de duración, de los 6 a los 14 años –la denominada Educación General Básica o EGB–, con el que se pretendía erradicar la realidad del sistema entonces vigente que condenaba a una mayoría a recibir una educación primaria pobre y desconectada de niveles superiores, mientras que una minoría se beneficiaba de una educación media y superior de carácter elitista. Sin embargo, la aspiración por un nuevo procedimiento único y no discriminatorio –eliminación de pruebas selectivas y sustitución por un proceso de evaluación continua del rendimiento escolar– no tendría una sencilla implementación y, lamentablemente, sería pronto desvirtuado y falsificado por la práctica educativa. ¹⁵

¹³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

¹⁴ Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, número extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29; Manuel de Puelles Benítez, «Evolución de la educación en España durante el franquismo», en *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, coord. Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter, Florentino Sanz Fernández (Madrid: UNED, 2002), 315-335; Antonio Viñao, «La educación general básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, número extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.

¹⁵ Puelles, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 25.

En cuanto a la formación recibida durante el periodo de la EGB, aparecía esta ahora asociada a una terminología que trataba de dar muestra evidente del cambio de orientación en el modelo educativo. Se decía que estaba orientada a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva. Además, los métodos didácticos debían fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos, y se debían de utilizar ampliamente las técnicas audiovisuales.¹⁶

Una de las cuestiones a las que aspiraba la Ley era a la mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo. En este orden, se consideraba fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Sin embargo, lo cierto es que, durante la década de los setenta, se produjo una alta movilidad de profesorado, se dio una fuerte provisionalidad en los primeros años de carrera docente y se recurrió de forma masiva a la contratación de profesores interinos a causa de la rigidez del sistema de selección y la insuficiencia de plantilla en relación con la necesidad creciente de profesores, aspectos que dificultarían la consecución de equipos docentes estables y cualificados.¹⁷

Disposiciones legislativas y su concreción en las «Orientaciones Pedagógicas» y los «Programas Renovados»

El nuevo paradigma educativo que impulsaba la LGE incluyó, con la Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica,¹⁸ un ambicioso plan

¹⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

¹⁷ Viñao, «La educación general básica. Entre la realidad y el mito», 63.

¹⁸ Orden, de 2 de diciembre, *BOE* núm. 293, de 8 de diciembre de 1970, 19966-19966.

de formación musical dirigido a esta etapa educativa.¹⁹ Sobre la premisa de una formación integral del individuo, la educación musical aparecía inicialmente integrada en el área de Expresión Dinámica junto a otras disciplinas: movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia y deportes. Se mencionaban además los distintos parámetros musicales que debían trabajarse a lo largo de la etapa educativa, dirigidos no tanto al conocimiento teórico de elementos musicales como a la vivencia sensorial mediante la cual se enriquece la imaginación y la personalidad del alumnado: la canción como parte esencial del proceso educativo musical, a partir de melodías sencillas, marchas, cantos populares propios de cada región e interpretados en grupo; audición musical y contacto con las grandes obras de la literatura musical universal, con la finalidad de distinguir voces e instrumentos, autores y épocas, fomentando la asistencia a conciertos; lectura y notación musicales como medio de comprensión y perfeccionamiento del canto y de las composiciones; y, finalmente, potenciar la espontaneidad, naturalidad y creatividad. En este mismo apartado se citan, a modo de sugerencia metodológica, las propuestas de autores como Zoltán Kodály o Carl Orff.²⁰

Los objetivos específicos referentes a la formación musical, incluida en el área de Expresión Dinámica, que aparecen en las «Orientaciones Pedagógicas» y matizan lo ya expuesto, incluyen: desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística, desarrollo de actitudes de apreciación musical, contacto con las grandes obras musicales, habilidad para repetir ritmos conocidos, capacidad de componer temas musicales, capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos y tipos de actividad musical, destreza en el manejo de algún instrumento musical, capacidad para interpretar temas musicales y capacidad de improvisación. Aparecen también expuestos los contenidos específicos a trabajar en cada nivel educativo a lo largo de los ocho cursos de la EGB.²¹ A modo de compendio, incluyen la práctica del canto (individual y colectivo), entrenamiento auditivo, trabajo del ritmo asociado al movimiento, danza, creación, improvisación, prosodia, práctica instrumental, lectura

¹⁹ Ministerio de Educación y Ciencia, «Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971). Planes y programas de estudio», *Enseñanza Media*, 225 (1970), 1-116.

²⁰ Ministerio de Educación y Ciencia, «Orientaciones Pedagógicas», 36.

²¹ Ministerio de Educación y Ciencia, «Orientaciones Pedagógicas», 86-90.

musical, formas musicales, folklore y grandes figuras de la música universal. En este sentido, y más específicamente, los contenidos, concretados para cada nivel educativo, fueron los siguientes:

- Primer nivel: reacción espontánea a la música oída; reconocer sonidos producidos por distintos medios; interpretar el sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos; improvisar sencillos temas musicales; precisión en el lenguaje: utilizar las palabras con su propia métrica; juegos cantados y canciones con movimiento; seguir los ritmos en los diferentes pasos fundamentales como marchar, correr, saltar, etc.; reaccionar a los cambios de compás y de tono; actividades interpretativas como representar actitudes psicodinámicas de personas, animales, etc.; participar interpretando un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental, adecuando su desarrollo al tiempo y espacio de expresión necesarios.
- Segundo nivel: usar instrumentos para acompañar movimientos y canciones; combinar el movimiento en el espacio con el tiempo del canto y de los instrumentos; interpretar canciones a través de actividades rítmicas y dramáticas; reconocer melodías y canciones sencillas; descubrir los pasos rítmicos al escuchar un tema; reconocer instrumentos corrientes por la vista y el sonido; crear ritmos y melodías; interpretación de movimientos rítmicos o simplemente dinámicos.
- Tercer nivel: conocer y expresar pasos rítmicos y danzas populares sencillas; reconocer pasos, acento, compás, ritmo, valor de los tiempos en un canto o danza colectiva; utilizar los instrumentos de percusión para acompañar canciones rítmicas y dramatizaciones; conocimiento de las formas elementales: lied, canon, rondó; principios de lectura musical; interpretación personal, individualizada y en grupos de movimientos rítmicos o dinámicos.
- Cuarto nivel: dirigir sencillas melodías y composiciones; identificar pasos rítmicos comunes a partir de la escritura musical; interpretar movimientos rítmicos para utilizarlos en dramatización, canto, etc.; entonación de canciones conocidas; inventar sencillas canciones; iniciación en la flauta dulce; interpretar estados de ánimo a través

de la dramatización personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico o la voz musical.

- Quinto nivel: conocer nuevas formas de danzas y sus pasos rítmicos correspondientes; identificar ritmos básicos en la poesía y música popular; interpretar nuevos ritmos y canciones; aprender los símbolos musicales de clave y metro; cantar en coro; identificar los instrumentos y reconocer el grupo al cual pertenecen; adopción de aptitudes posturales correctas a la voz o nota musical; expresión personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico a la voz musical.
- Sexto nivel: participar en canto coral a dos voces; conocer algunos instrumentos distintos de los de percusión; participar en la formación de rondallas y agrupaciones musicales instrumentales; crear melodías sencillas e interpretarlas en grupo; capacidad para escuchar música de obras conocidas; capacidad para escuchar valorativamente música; lectura musical en forma entonada y rítmica; conocimiento, con el vocabulario preciso, de los instrumentos, agrupaciones instrumentales, orquesta sinfónica, orquesta de cámara, etc.; adquisición de una mayor coordinación de los movimientos; movimientos rítmicos racionalizados; participar en danzas populares; participar en danzas folklóricas; participar en representaciones dramáticas y mímicas.
- Séptimo nivel: participar en canto coral; distinguir las cualidades del sonido; expresar en forma corporal los movimientos rítmicos; capacidad para escuchar y comprender varias formas musicales; conocimiento y destreza para manejar algún instrumento musical, no solo de percusión; construir sencillos instrumentos musicales; participar en danzas folklóricas distintas de las de la propia región; participar en representaciones de obras de teatro; participar en lecturas teatrales con movimientos y coreografía.
- Octavo nivel: actuar en público participando en coros o bailes; lectura y notación musical; apreciar valorativamente la cultura musical de otros pueblos; conocimiento de grandes realizaciones musicales de valor universal; conocimiento de grandes figuras

de la música en relación con la cultura de su tiempo; crear y armonizar sencillas canciones; seleccionar melodías; dirigir canciones y pequeñas orquestas; utilizar la música como medio de recreación.

Posteriormente, entre enero de 1981 y diciembre de 1982, se fijarían y regularían las enseñanzas mínimas de las etapas de educación preescolar y los diferentes ciclos de la EGB. En el año 1981 el Real Decreto de 9 de enero fijaba las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial de la EGB, y la posterior Orden de 17 de enero regulaba las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la EGB.²² Asimismo, para el Ciclo Medio de la EGB el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, fijaba las enseñanzas mínimas y la Orden de 6 de mayo de 1982 regulaba las enseñanzas de dicho ciclo.²³ Finalmente, el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, fijaba, a su vez, las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de la EGB y la Orden de 25 de noviembre de 1982 regulaba las enseñanzas de dicho ciclo.²⁴

Entre otras disposiciones se concretaba la estructuración en ciclos de la EGB, las enseñanzas mínimas con carácter obligatorio para el alumnado del ciclo inicial, los tiempos de cada una de las áreas educativas, la coordinación de la Educación Preescolar con el Ciclo Inicial, las formas de evaluación, referencias a manuales y material didáctico, el tiempo destinado a cada materia, la organización de actividades de apoyo y refuerzo, etc.

En la Orden de 17 de enero de 1981,²⁵ se especificaron, para la educación musical respecto de las enseñanzas mínimas para la Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB, tres bloques temáticos: 1) Formación rítmica; 2) Educación vocal y, 3) Educación auditiva. La educación musical quedaba integrada, juntamente con plástica y dramatización,

²² Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, *BOE* núm. 15, de 17 de enero de 1981, 1096-1098, y Orden de 17 de enero de 1981, *BOE* núm. 18, de 21 de enero de 1981, 1384-1389.

²³ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, *BOE* núm. 90, de 15 de abril de 1982, 9586-9589, y Orden de 6 de mayo de 1982, *BOE* núm. 115, de 14 de mayo de 1982, 12574-12586.

²⁴ Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, *BOE* núm. 280, de 22 de noviembre de 1982, 32011-32017, y la Orden de 25 de noviembre de 1982, *BOE* núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.

²⁵ Orden de 17 de enero de 1981, *BOE* núm. 18, de 21 de enero de 1981, 1384-1389.

en la materia de educación artística, asignándoles en su conjunto 5 horas en la educación preescolar y 3 horas en el ciclo inicial de la EGB.

Los contenidos en educación musical a trabajar, según la Orden citada, para la etapa de Educación Preescolar, eran los siguientes:

- Formación rítmica: mejorar la fluidez en la respiración; captar el ritmo sonoro; descubrir la métrica de las palabras facilitando la articulación y expresividad oral; captar el contraste entre sonido-silencio; asociar palabras por su contenido rítmico; integrarse en actividades grupales; introducir al niño en la actividad creativa.
- Educación vocal: formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad; desarrollar la capacidad creadora por medio del canto; buscar la flexibilidad y capacidad de adaptación al grupo, por medio de la actividad vocal.
- Educación auditiva: favorecer la capacidad de concentración auditiva; lograr la captación del sonido y su procedencia con respecto al espacio; reconocer diferentes timbres; cultivar la memoria auditiva.
- Asimismo, para el Ciclo Inicial de la EGB, según dicha Orden, deberían trabajarse respectivamente también los siguientes aspectos:
 - Formación rítmica: desarrollar la capacidad de coordinación motriz; asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento; transmitir y sentir el ritmo a través del tacto; interiorizar el ritmo; manejar instrumentos de percusión; conocer las nociones de intensidad y velocidad; asociar ritmos con palabras; crear un ritmo musical a partir de otro dado.
 - Educación vocal: ampliar las posibilidades de ámbito melódico-vocal; favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego músico-vocal; fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación del grupo.
 - Educación auditiva: relacionar el volumen y tesitura de los instrumentos; desarrollar progresivamente la memoria auditiva; reconocer instrumentos distinguiendo distinta altura; iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas, etc.

En la Orden de 6 de mayo de 1982,²⁶ se especificó, para la educación musical respecto de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la EGB, cuatro bloques temáticos: 1) Expresión y comunicación a través de la música; 2) La música tradicional y colectiva; 3) Fuentes de sonido; y, 4) Comportamiento del sonido en el lenguaje musical. A la educación artística, en la que se integraba la educación musical, se le asignarían 2,5 horas en el Ciclo Medio de la EGB.

Para dicho ciclo, según la Orden citada en cuanto a educación musical, se establecían los siguientes objetivos:

- Expresión y comunicación a través de la música: ejercitar la actividad vocal para conseguir la mayor cálida o expresiva; conocer el esquema corporal para desarrollar la capacidad de expresión musical a través del movimiento; desarropar el sentido del espacio a partir de estímulos sonoros; habituarse a la expresión a través de la voz, el gesto e instrumentos musicales; reaccionar y responder de forma inmediata a distintos estímulos (prosódicos, ritmos, melódicos, vocales, instrumentales y gestuales); practicar con espontaneidad el juego creativo, por medio de un expresión verbal (hablada o cantada), gestual y tímbrica; introducir en su expresión el juego creativo por medio de instrumentos sencillos; llegar a sentir, de forma elemental, el carácter expresivo de la música; reconocer, mediante la audición activa, las características de los elementos musicales (ritmo, melódico y tímbrico).
- La música tradicional y colectiva: conocer las canciones tradicionales de su entorno; conocer y practicar un repertorio de juegos tradicionales con alguna implicación musical; familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folklore; conocer y usar algunos instrumentos populares de percusión, y asociarlas a algunas celebraciones de tradición local; conocer romances y leyendas populares, así como celebraciones de tradición local con contenido musical; llegar a unos conocimientos musicales, basándose en los recursos más elementales y adecuados del folklore.

²⁶ Orden de 6 de mayo de 1982, *BOE* núm. 115, de 14 de mayo de 1982, 12574-12586.

- Fuentes de sonido: conocer y diferenciar el hecho sonoro; tomar conciencia de las posibilidades sonoras de los objetos que le rodean; dominar las posibilidades sonoras de su propio cuerpo (voz, palmadas, etc.); iniciar la práctica de algún instrumento elemental; localizar la procedencia espacial de sonidos, desarrollando la capacidad de ordenación y memoria sonora.
- Comportamiento del sonido en el lenguaje musical: asociar, mediante el estímulo auditivo sensorial, contraste en la duración, intensidad, timbre y altura del sonido; reconocer y representar mediante una grafía libre y espontánea los parámetros del sonido (duración, altura, intensidad y timbre); conocer y aplicar de forma elemental la grafía convencional; captar y reproducir un hecho musical.

Se pretendía que en el Ciclo Medio la educación musical se canalizase hacia la consecución de una expansión natural de las facultades del alumnado, a través de la actividad sensorial, en la que importaba sentir antes que comprender o aprender y aplicar e incentivar la imaginación en las experiencias derivadas del juego sonoro. La educación musical debía despertar y potenciar la creatividad y la coordinación y equilibrio de la acción gestual, ya fuese, por un lado, en la articulación vocal y la acción manual en la práctica instrumental, o, por otro, en el movimiento corporal, al que se consideraba posible en la música más que en ninguna otra área educativa. Asimismo, se consideraba el valor de la música como factor educativo en el que debían iniciarse todos los alumnos, poseyeran o no cualidades innatas para la misma. Se establecía que no debía considerarse a la educación musical de forma aislada de las restantes áreas educativas. Por eso su organización, metodología y objetivos, debían guardar una necesaria y equilibrada interpelación con ellas, a fin de lograr en el alumnado coordinación y rapidez de reflejos, atención profunda y sostenida, afirmación de la personalidad, soltura en la elocución, sutileza de esfuerzo, disciplina y un sentido social. Las actividades debían ir encaminadas a alcanzar los objetivos marcados por la Orden citada, y debían ser realizadas a través de una expresividad y receptividad eminentemente activa y sensorial. En definitiva, se trataba de cantar, oír, realizar prácticas de instrumentación elemental o de movimiento, de manera espontánea, y, consecuentemente, llegar con plena naturalidad a algunos conocimientos teóricos o de lectura, que debían

ser presentados gradualmente. Finalmente, se recomendaba que el profesorado no se ajustase necesariamente al orden de los bloques temáticos, sino que, contrariamente, se incentivaba que se fuesen desarrollando simultáneamente. Asimismo, el desarrollo de los objetivos debía hacerse desde su iniciación o a partir del nivel conveniente a cada caso, fuese cual fuese el curso o edad en donde se impartiera.²⁷

En la Orden de 25 de noviembre de 1982,²⁸ se especificó, para la educación musical respecto de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de la EGB, cinco bloques temáticos: 1) Expresión y comunicación a través de la música; 2) La música tradicional y colectiva; 3) Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados; 4) Percepción de los elementos constitutivos de la música; y, 5) La música en la sociedad actual. A la educación artística, en la que se integraba la educación musical, se le asignarían 2 horas en el Ciclo Superior de la EGB.

Los objetivos a alcanzar, según la Orden citada para el Ciclo Superior y a partir de los bloques temáticos señalados, eran los siguientes:

- Expresión y comunicación a través de la música: cantar con la mayor corrección y expresividad; lograr soltura en el manejo e instrumentos elementales; improvisar melodías en versión vocal e instrumental; controlar la capacidad motora y utilizar el espacio de forma consciente; improvisar y elaborar formas elementales de danza; realizar asociaciones sensoriales y reconocer los rasgos característicos de cada música mediante la audición activa; cultivar la audición interior y el pensamiento musical de manera activa.
- La música tradicional y colectiva: conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas, y bailar alguna de ellas; reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas; conseguir un repertorio de danzas tradicionales; desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno; practicar y utilizar el repertorio de música folklórica, iniciado en el ciclo medio, para llegar a conocimientos

²⁷ Orden de 6 de mayo de 1982, *BOE* núm. 115, de 14 de mayo de 1982, 12574-12586.

²⁸ Orden de 25 de noviembre de 1982, *BOE* núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.

musicales propios de ciclo superior; cantar canciones de otros pueblos y culturas.

- Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados: distinguir los diversos tipos de voz; distinguir los diversos tipos de instrumentos; alcanzar un grado de coordinación motriz suficiente para el manejo de instrumentos; profundizar en el cultivo de la ordenación y memoria sonora; construir instrumentos musicales sencillos.
- Percepción de los elementos constitutivos de la música: sentir los elementos constitutivos de la música (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre); captar y reproducir un hecho musical.
- La música en la sociedad actual: apreciar los elementos tímbricos y estructurales de la música actual; tomar conciencia de la intencionalidad de la música incidental; conocer las diversas modalidades de la música de actualidad; llegar al conocimiento y utilización de los medios audiovisuales; acercar la perspectiva musical a otras culturas; conocer los procedimientos de difusión musical en directo.

Se pretendía que en el Ciclo Superior se entendiera a la educación musical como un medio para enseñar al alumnado a apreciar la armonía y musicalidad de la naturaleza y a cultivar la sensibilidad como vehículo canalizador de sentimientos y vivencias personales, considerándose algo irrenunciable en la actividad escolar. El valor educativo de la música debía considerarse como factor de equilibrio, sensibilidad y buen gusto, de estímulo imaginativo y creativo, de desahogo y relajación, de integración social y de conocimiento de otras culturas. La expresión espontánea y personal de los ciclos anteriores debía completarse con un estudio más ordenado, a través de composiciones populares o clásicas, de los componentes musicales y los recursos expresivos más comunes. Debían perfeccionarse en el canto, manejar algún instrumento musical, improvisar melodías y formas elementales de danza, conocer las canciones populares y sus danzas asociadas, conocer la música como expresión de realidades culturales y sociales y estudiar con detalle alguna de las composiciones más importantes. Como en el Ciclo Medio, la educación musical no debía considerarse aislada del resto de áreas educativas y el

profesorado no debía de ajustarse necesariamente al orden de los bloques temáticos propuestos.²⁹

El despliegue sucesivo de aspectos a trabajar en la educación musical en la EGB según las órdenes ministeriales de 1981 y 1982 citadas, especificados como se ha visto por bloques temáticos y objetivos en cada uno de ellos, así como las sucintas orientaciones pedagógicas incluidas, según la etapa educativa preescolar y los ciclos inicial, medio y superior de la EGB, tuvieron un mayor nivel de concreción a través de los conocidos como «Programas Renovados»,³⁰ que significaron un segundo nivel de desarrollo de las «Orientaciones Pedagógicas» de 1970 anteriormente analizadas.³¹ En las órdenes ministeriales de 1981 y 1982 citadas y los «Programas Renovados» de 1981 se contempló por primera vez el área curricular de Educación Artística, que incluía plástica, música y dramatización, como se ha dicho. En dichas disposiciones se concretaron de manera sistematizada y secuenciada los bloques de contenidos y objetivos en lo que a música se refiere, así como su concreción, a través de los «Programas Renovados», de unos contenidos ambiciosos y que significaban un salto cualitativo respecto a cualquier legislación anterior. Los niveles de referencia de los «Programas Renovados», como documento de consulta, pretendían orientar en la utilización de la música en los ciclos medio y superior de la EGB, teniendo en cuenta que el objetivo principal era la educación y la enseñanza a través de la música. En la estructura del proyecto se distribuyeron los contenidos en bloques temáticos, cada uno de ellos subdivididos en objetivos, temas de trabajo y actividades sugeridas distintos para cada curso.³²

En el caso de la Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la EGB la formación musical se estructuraba en tres bloques temáticos: formación rítmica, educación vocal y educación auditiva, entrando en vigor los denominados como «Programas Renovados» en 1981.³³ En el caso del

²⁹ Orden de 25 de noviembre de 1982, *BOE* núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.

³⁰ Pedro Caselles Beltrán, María Teresa López del Castillo, Carlos Arribas Alonso, Jesús López Román, Montserrat Sanuy Simón, M., Manuel Angulo López Casero, M., Concepción Sanuy Simón, «Programas Renovados en EGB. Educación Artística I: Música», *Vida Escolar* 211 (1981): 2-48.

³¹ Ministerio de Educación y Ciencia, «Orientaciones Pedagógicas», 1-116.

³² Caselles, et alt., «Programas Renovados», 2-48.

³³ Orden de 17 de enero de 1981, *BOE* núm. 18, de 21 de enero de 1981, 1384-1389.

Ciclo Medio y Superior los «Programas Renovados» entraron en vigor en el año 1982,³⁴ estableciendo las enseñanzas mínimas dirigidas a potenciar la libertad creadora, fomentar los hábitos de investigación y desarrollar la imaginación del alumnado. Se contemplaba además la consolidación de recursos expresivos básicos adquiridos durante el ciclo anterior mediante el desarrollo de la percepción y discriminación sonora y rítmica, la toma de conciencia del cuerpo y su movimiento en el espacio, y el afianzamiento de los esquemas mediante la expresión gráfica y plástica, contribuyendo al proceso de maduración de dichas habilidades expresivas.³⁵

Viniendo de una escuela sin música, tanto las «Orientaciones Pedagógicas» como los «Programas Renovados» posteriores –que aportaron un nivel más de concreción en cuanto a propuestas didácticas, aunque manteniendo la esencia metodológica y los bloques temáticos– pretendían hacer de esta formación específica un elemento transversal y de capital importancia a lo largo del proceso de formación del individuo. Se pretendía llevar a cabo a través de un proceso gradual que aglutinaba contenidos y propuestas que abarcaban la sensibilización y el contacto musical vivencial y práctico en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB hasta el trabajo de la improvisación y la práctica armónica y compositiva en los últimos niveles. Todo ello situando al alumnado como epicentro del proceso educativo y partiendo de las inquietudes e intereses propios de su etapa de desarrollo. Asimismo, son destacables tanto las líneas metodológicas como los objetivos y contenidos incluidos en esta reforma, claramente en la línea de las propuestas de aprendizaje activo planteadas por autores referentes de la vanguardia pedagógica y musical europea del momento.

Sin embargo, el gran paso adelante que se planteaba desde este nuevo contexto normativo no tuvo un reflejo en la realidad escolar. De hecho, su aplicación e implementación fueron prácticamente inexistentes. Ello se debía a la deficiente formación musical con la que contaba el profesorado de EGB y a la incapacidad por parte de las instituciones educativas de adoptar medidas al respecto. Se trataba, en definitiva, de

³⁴ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, *BOE* núm. 90, de 15 de abril de 1982, 9586-9589, y Orden de 25 de noviembre de 1982, *BOE* núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.

³⁵ Caselles, et al., «Programas Renovados», 2-48.

una propuesta ambiciosa pero de difícil ejecución. En este orden de cosas es oportuno citar la innovadora aportación desarrollada en Cataluña por parte de la Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra en cuanto a formación de maestros y elaboración de manuales y materiales didácticos adaptados al nuevo contexto.³⁶ Esta iniciativa, enmarcada en el ámbito de la educación no formal, formó, durante la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, a miles de maestros, maestras y músicos en una metodología de enseñanza de la música adaptada al contexto catalán a partir de los preceptos del húngaro Z. Kodály. Una tarea formativa que las instituciones educativas de entonces no ofrecían, ni en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB ni en los conservatorios.

RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

La enseñanza musical, como se ha dicho, ha ido aumentando su peso específico en los diferentes contextos educativos que se han ido configurando en España a lo largo de la contemporaneidad. En la LGE, primer texto legislativo que integraba la enseñanza de las artes en la escuela obligatoria, apareció englobada en el área de educación artística juntamente con la expresión plástica y la dramatización. Este hito venía precedido de más de un siglo de vicisitudes sociopolíticas y legislativas que condicionaron la educación en general y el papel que debía asumir la música en la enseñanza obligatoria en particular. En este orden de cosas, Antonio Embid Irujo, catedrático de derecho administrativo de la Universidad de Zaragoza, en una conferencia retrospectiva sobre la evolución legislativa de la enseñanza musical en España, sentenciaba en referencia a la educación general: «Reflexionar sobre el siglo que ahora concluye en relación a la educación y en España, tiene por fuerza que hacerse a partir de una valoración positiva, sin paliativos de ningún género en el calificativo, del período transcurrido», matizando, en cuanto a la educación musical específicamente, que: «Podrá observarse un progresivo afianzamiento de la enseñanza de la música en nuestro país, pero consiguiéndolo en un

³⁶ Llorenç Gelabert, Xavier Motilla, «School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in Catalonia with the opening of the School of Musical Pedagogy-Ireneu Segarra Method», *History of Education & Children's Literature* XV/2 (2020): 183-198.

momento muy tardío, en los finales del siglo XX». ³⁷ Si bien estas valoraciones provienen de una figura ajena al ámbito específicamente musical, son dignas de referencia en nuestro análisis por su vinculación al ámbito de la práctica e interpretación legislativas, objetivo este último de nuestro estudio. Podríamos considerarlas más cercanas a la objetividad, en cualquier caso, por la no filiación del autor con la órbita musical.

El recorrido histórico legislativo realizado combina periodos de clara apertura a postulados sensibles a las nuevas pedagogías con otros más sombríos, en donde la formación de los ciudadanos se canalizaba a través de instituciones y adoctrinamientos conniventes con determinados regímenes políticos. La Constitución de Cádiz de 1812, como hito legislativo primigenio, introduce novedosos planteamientos educativos basados en los preceptos del liberalismo y nacionalismo franceses de finales del dieciocho a partir de tres pilares: escolarización y educación con carácter universal y gratuito. Este texto también contemplaba la creación de centros para la enseñanza de las bellas artes, que si bien no aparecía de forma explícita incluía también a la música. El Informe Quintana de 1813, formalizado jurídicamente a través del *Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública*, de 1814, incidía y ampliaba lo expuesto en la Constitución de Cádiz, planteando una educación igual para todos los ciudadanos, pública, gratuita y basada en criterios uniformes sin inferencias por parte de intereses particulares. En el nivel de segunda enseñanza, equivalente a un nivel medio pre universitario, se introducía la enseñanza de las artes.

La Ley Moyano, aprobada en 1857, introducía la especialidad de Bellas Artes en el conjunto de estudios superiores. A través de un Real Decreto posterior, se aprobó un nuevo plan de estudios dirigido a la enseñanza primaria y secundaria, enfocado sobre todo a la alfabetización. Un nuevo Real Decreto de 1901 incluyó el canto como una de las materias de primera enseñanza, incursión que se reafirma en el contexto de la Segunda República. Si bien la Constitución de 1931 y otros decretos posteriores no introdujeron novedades relevantes en cuanto al reconocimiento de la música en el currículum escolar, es conocida la tarea

³⁷ Antonio Embid Irujo, «Un siglo de legislación musical en España. Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior», *Revista de Administración Pública* 153 (2000): 472-473.

desarrollada por parte de las Misiones Pedagógicas en cuanto a la formación de agrupaciones vocales e instrumentales y la aproximación a la gran literatura musical universal a través de audiciones de obras relevantes, así como el contacto de músicos y maestros españoles con las pedagogías musicales de vanguardia desarrolladas e implementadas en otros países de Europa y que de algún modo empezaron a conocerse en nuestro territorio.

El proceso de aperturismo desarrollado a lo largo de los períodos y contextos mencionados anteriormente se vio de pronto quebrado con la instauración del régimen franquista, dando lugar a un nuevo paradigma instructivo basado en los principios del régimen nacional católico abanderado por la segregación escolar por sexos. La música en la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria del año 1945 se veía reducida a la práctica complementaria de canciones e himnos religiosos y patrióticos, canalizada a través del Frente de Juventudes y la Sección Femenina. La formación musical en solfeo y canto aparecía como una de las materias de la Sección Femenina, que se reducía a la práctica de un repertorio sencillo de canciones pertenecientes al folklore castellano.

La LGE, si bien fue aprobada en un contexto de tardofranquismo, implicó de nuevo un cambio de paradigma en todos los niveles educativos. Este nuevo marco se basaba en los principios de igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía a partir de una educación de calidad basada en nuevos preceptos pedagógicos que se materializaron en una reforma generalizada de los planes de estudio y los contenidos de la enseñanza, explicitados en las «Orientaciones Pedagógicas» y en los subsiguientes «Programas Renovados» analizados en este artículo. La música, sin duda alguna, se hizo visible definitivamente en todos los niveles de enseñanza a través de una ambiciosa secuenciación de objetivos y contenidos. Aparecían referenciados de forma específica a partir de los distintos parámetros musicales contemplados en las metodologías de enseñanza musical de vanguardia. En este trabajo hemos dado prueba pormenorizada de ellos y de su despliegue curricular en los distintos niveles educativos tanto de la etapa Preescolar como en la etapa de la EGB. Es digno de mención, en este punto, que estos contenidos curriculares nunca se vieron correspondidos con la asignación de un profesorado especializado en la enseñanza de la música en estas etapas educativas. La implementación de la música en la escuela dependía, finalmente,

de la buena y generosa voluntad de algunos maestros sensibles y más o menos formados en la materia y que quisieran impartirla. Concluimos, entonces, que el punto de inflexión legislativo en materia de educación musical en la escuela generado por la LGE acertó, como se ha visto, el qué (enseñar) y se olvidó en cambio del cómo (enseñar). El resultado final fue el de una enseñanza pública sin apenas música, pero abrió las puertas a novedosas reformas posteriores.

Notas sobre los autores

LLORENÇ GELABERT GUAL es músico y pedagogo. Ejerce su labor docente e investigadora en el área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de las Islas Baleares. Es miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (GEDHE/IRIE), grupo de investigación competitivo de la UIB. Su tesis doctoral y otras publicaciones posteriores analizaron las corrientes de renovación musical y pedagógica acaecidas en las Islas Baleares y en tierras de habla catalana en la década de los setenta del siglo pasado a partir de la figura de Baltasar Bibiloni Llabrés. Imparte docencia en materias vinculadas a la formación y pedagogía musicales: didáctica, dirección musical, historia de la música, educación auditiva y técnica vocal; a partir de un enfoque que combina el aprendizaje autónomo con técnicas de trabajo cooperativo. Sus líneas de investigación actuales abarcan los campos de la historia de la educación, con especial incidencia a instituciones de enseñanza musical, y la pedagogía musical; publicando artículos en revistas científicas como *History of Education & Children's Literature* (HECL), *Dedica*, *Revista de Educaçao y Humanidades*, *Historia de la Educación*, *Foro de Educación*, *Historia y Memoria de la Educación*, *El Futuro del Pasado*, *Educació i Història*. *Revista d'Història de l'Educació* o *Música y Educación*; y colaborando con editoriales especializadas como De Gruyter o Dykinson.

XAVIER MOTILLA SALAS es profesor contratado doctor de teoría e historia de la educación del departamento de Pedagogía y didácticas específicas de la Universidad de las Islas Baleares y miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (GEDHE/IRIE), grupo de investigación competitivo de la UIB. Ha centrado su labor investigadora en la historia de la educación contemporánea, con temáticas relacionadas con la

sociabilidad, el asociacionismo y la educación fuera de la escuela, la renovación educativa y, en los últimos años, la fotografía y la historia de la educación, publicando sus aportaciones en revistas especializadas de historia de la educación como *History of Education & Children's Literature* (HECL), *Paedagogica Historica*, *Historia y Memoria de la Educación*, *Historia de la Educación*, y *Educació i Història*. Miembro de diversas sociedades científicas, ha sido vocal de las juntas directivas de la Societat d'Història de l'Educació del Països de Llengua Catalana, filial del Institut d'Estudis Catalans, y de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Ha sido, además, secretario de la revista *Educació i Història*, y es, actualmente, miembro de los consejos editoriales o comités científicos de varias revistas como *Espacio, tiempo y educación* o *Foro de Educación*, y miembro del consejo asesor de la colección «Memoria y Crítica de la Educación. Serie Clásicos de la Educación» (Ed. Morata).

REFERENCIAS

- Araque Hontangas, Natividad. *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*. Madrid: Universidad Carlos III, 2013.
- Callealta Oña, Leopoldo. «Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político». *Historia de la Educación* 41 (2022): 177-193.
- Casals, Joan. «El método Ireneu Segarra». *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical* 16 (1993): 51-74.
- Caselles Beltrán, Pedro; López del Castillo, María Teresa; Arribas Alonso, Carlos; López Román, Jesus; Sanuy Simón, Montserrat; Angulo López-Casero, Manuel; Sanuy Simón, Concepción. «Programas Renovados en EGB. Educación Artística I: Música». *Vida Escolar* 211 (1981): 2-48. URL: <http://hdl.handle.net/11162/78612> [último acceso 20 de enero de 2023].
- Castañón Rodríguez, María del Rosario. «El profesorado de educación musical durante el franquismo». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12/4 (2009): 97-107.
- Comas, Francisca; Mottilla, Xavier; Sureda, Bernat. «Pedagogical innovation and music education in Spain: introducing the Dalcroze method in Catalonia». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 50/3 (2014): 320-337.

- Embid Irujo, Antonio. «Un siglo de legislación musical en España. Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior». *Revista de Administración Pública* 153 (2000): 471-504.
- Gelabert, Llorenç; Motilla, Xavier. «School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in Catalonia with the opening of the School of Musical Pedagogy-Ireneu Segarra Method». *History of Education & Children's Literature* XV/2 (2020): 183-198.
- González Martín, Javier. «La educación musical escolar durante los primeros años del franquismo. Otro campo de batalla entre la Iglesia y la Falange». *Revista Electrónica Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)* 38 (2016): 36-46.
- Heredia Agóiz, José Luis. «Manuel Burguño y el método eurítmico vocal y tonal». *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 100 (2014): 44-65.
- López García, Narciso José; Moya Martínez, María del Valle. «El patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española». *Aula* 23 (2017): 215-232.
- Martos Sánchez, Emilia. «La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea». *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 6/12 (2013): 43-50.
- Medina Santana, Jonatan. «El papel de los manuales escolares en la conformación y desarrollo de la disciplina escolar de música en España entre 1970-1990». En *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, coordinado por Andrés Payà Rico, 200-203. Valencia: Universitat de València, 2022.
- Ministerio de Educación y Ciencia. «Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971). Planes y programas de estudio». *Enseñanza Media* 225 (1970): 1-116. URL: <http://hdl.handle.net/11162/74229> [último acceso 20 de enero de 2023].
- Oriol de Alarcón, Nicolás. «Contribución de la Enseñanza Musical, en los Estudios de Magisterio en España, a la conservación del Arte y la Cultura popular». *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades* 3 (2012): 13-42.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación*, número extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Evolución de la educación en España durante el franquismo». En *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, coordinado por Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández, 315-335. Madrid: UNED, 2002.

- Trías, Núria. «Cincuenta aniversario de Joan Llongueres». *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 54 (2003): 133-155.
- Viñao, Antonio. «La educación general básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación*, número extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992), 47-71.

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

LA MALA EDUCACIÓN. LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO

*The bad education. The Spanish Transition
in High School Textbooks*

Andrea Tappi^α y Javier Tébar Hurtado^β

Fecha de recepción: 26/06/2023 • Fecha de aceptación: 27/10/2023

Resumen. Presentamos los resultados de un estudio sobre cómo se trata la Transición en los manuales de Historia de España utilizados en 2.º de Bachillerato durante la etapa de LOMCE, entre 2013 y 2022. Adoptamos el marco de las investigaciones que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico en los libros de texto, dentro del ámbito de los propósitos señalados por Jörn Rüsen: saber con qué demora llega a los libros de texto el debate académico, conocer qué aplicación se hace del conocimiento histórico y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten en el campo de la formación política.¹ Nuestro objetivo es demostrar que los libros de texto abordan la Transición con un enfoque institucional que potencia su carácter consensuado y minimiza la dimensión del conflicto social y el papel de los agentes sociales. Así, los textos no proporcionan al alumnado un adecuado conocimiento de la compleja génesis del actual régimen parlamentario; pero tampoco transmiten la idea de que una democracia es el resultado de la dialéctica entre los actores sociales en presencia. Por tanto, sería necesario desarrollar y facilitar las herramientas críticas, desde el campo de la Historia, que les permitieran actuar como ciudadanos de un sistema político participativo.

Palabras clave: Historiografía escolar; Libros de texto; Transición española; Uso público del pasado; Ciudadanía.

^α Centre d'Estudis Històrics Internacionals, Universidad de Barcelona, Avda. del Cardenal Vidal i Barraquer, 34-36, 08035 Barcelona, España, tappi.andrea@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-8149-6738>.

^β Departamento de Historia y Arqueología, Universidad de Barcelona, calle Montalegre, 6, 08001 Barcelona, España, javiertebar@ub.edu  <https://orcid.org/0000-0002-3497-7739>.

¹ Jörn Rüsen, «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.

Abstract. *We present the results of an investigation on how the Spanish Transition is treated in History textbooks used in the 2nd year of the Baccaalaureate level, during the LOMCE stage, between 2013 and 2022. We adopt the framework of research that focuses on the analysis of the content and the form of historical discourse in textbooks, within the scope of the purposes indicated by Jörn Rüsen: to determine with what delay academic debate reaches textbooks, to know what application is made of historical knowledge and, finally, to decipher the messages transmitted in the field of political education. Our objective is to demonstrate that textbooks address the Transition with an institutional approach that enhances its consensual character and minimizes the dimension of social conflict and of social agents. Thus, the texts do not provide students with adequate knowledge of the complex genesis of the current parliamentary regime; but neither do they convey the idea that a democracy is the result of the dialectic between the social actors involved. Therefore, it is necessary to develop and facilitate critical tools, from the field of History, that will allow students to better engage as citizens of a participatory political system.*

Keywords: *School Historiography; Textbooks; Political Transition; Public Use of the Past; Citizenship.*

INTRODUCCIÓN

La polisemia del término «transición» implica una diversidad de fenómenos inscritos en la historia contemporánea, diferenciados en el tiempo y el espacio.² Así, es necesario contextualizar históricamente y de manera adecuada el caso del cambio político en España, al que suele referirse como «Transición española». Como proceso político institucional se concretó en el tránsito de un régimen dictatorial a una democracia parlamentaria, manteniendo una jefatura del Estado no electiva heredada de la dictadura. Así mismo, fue el resultado de una transacción entre las fuerzas del reformismo franquista y la oposición antifranquista.

Sin embargo, todavía hoy está planteado un debate sobre las cronologías en cuanto al inicio y el final de la Transición. Algunos autores sitúan el inicio en 1973, tras el asesinato del almirante Carrero Blanco, entonces presidente del gobierno, en un atentado realizado por ETA, en diciembre de ese año; o bien en 1975, con la muerte del dictador el 20 de

² Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado, «Transiciones», en *Diccionario de la memoria colectiva*, dir. Ricard Vinyes (Barcelona: Gedisa, 2018), 471-474.

noviembre, y su final en 1977, a partir de la celebración de las primeras elecciones generales democráticas, el 15 de junio. También en cuanto a su finalización se ofrecen propuestas que pasan por situarla más allá de 1978, con la aprobación de la Constitución española en diciembre de ese año, o bien tras la victoria del Partido Socialista Obrero Español, por mayoría absoluta, en octubre de 1982, significando el relevo de la derecha postfranquista al frente del gobierno.³

Con este trabajo nos adentramos en el examen del tratamiento escolar de la Transición, es decir, en el tramo final de la carrera escolar en 2.º de Bachillerato, cuando, se supone, que el alumnado aborda este problema histórico con mayor profundidad y está a punto de pasar a los estudios superiores. Pero además, está en la edad de pasar a actuar como electorado activo en una conversación pública en la que las consecuencias de la propia Transición, en numerosos aspectos, continúa presente en el debate político.

En un texto publicado hace unos pocos años en esta misma revista, Miralles Martínez y Gómez Carrasco, afirmaban con acierto que

nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser «deconstruida» para convertirla en historia. Ese proceso que une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder [...] para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada. Y en este caso los libros de texto son un «artefacto cultural» clave para comprender las propuestas que provienen del poder para construir su concepto de identidad social, cultural y política.⁴

Con estas premisas, en este artículo presentamos los resultados de un análisis en profundidad de cómo se trata la Transición en los manuales

³ Ferran Gallego, «La genealogía de la transición política española (1973-1977)», *Segle XX. Revista Catalana d'Història* 2 (2009): pp. 123-136 y Álvaro Soto Carmona, «Va haver-hi transició? Arguments per a un debat», *Segle XX. Revista Catalana d'Història* 2 (2009): 137-152.

⁴ Pedro Miralles Martínez y Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 11. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.

de Historia de España utilizados en 2.º de Bachillerato desde 2013 hasta el curso 2022-2023.⁵ La perspectiva que adoptamos se encuadra en el marco de los estudios que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico en los libros de texto. Se trata de una línea específica, paralela a la que de forma más general se ocupa de la dimensión propiamente pedagógica y didáctica de los manuales.⁶ Como recuerda Rafael Valls,⁷ esta línea se remonta en España al menos a finales de los años setenta, cuando un grupo de docentes de Bachillerato inició un proyecto de análisis de algunos temas históricos en los libros de texto del Franquismo y la Transición, con la doble intención de abordar «la evolución de la conciencia histórica de los españoles» y captar «con qué retraso [...] se han incorporado [a los manuales] las nuevas tendencias [historiográficas]». Citando las palabras de Carolyn P. Boyd en un artículo de síntesis sobre la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares, nos centraremos en la «transmisión más que en la recepción del conocimiento de los manuales, con el objetivo de comprender mejor un vector importante de la memoria social». Más concretamente, dirigimos nuestra mirada al ámbito de los propósitos señalados en su momento por Jörn Rüsen: saber con qué demora llega a los libros de texto el debate académico, conocer qué aplicación se hace del conocimiento histórico en los manuales y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten estos manuales en el campo de la formación política y ciudadana.¹⁰

⁵ El en sistema educativo español, el Bachillerato tiene una duración de dos años, ateniendo al alumnado de entre 16 y 18 años.

⁶ Jorge Saiz Serrano, «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: reconquista, reyes católicos e imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 167. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.

⁷ Ramón Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, edición digital 2012 [I ed. 2007]), 19-27.

⁸ José Antonio Álvarez Osés et al., «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República», *Revista de Bachillerato* 9 (1979): 2-18.

⁹ 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 civil y del franquismo*, dir. Santos Juliá (Madrid: Taurus/Fundación Pablo Iglesias, 2006), 83.

¹⁰ Jörn Rüsen, «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.

En años posteriores, Martínez, Valls y Pineda han sintetizado y conceptualizado otras posibles aproximaciones a los textos escolares.¹¹ Aparte del enfoque que acabamos de mencionar, estas aproximaciones se refieren, respectivamente, tanto a los aspectos formales, lingüísticos y psicopedagógicos, indagando la legibilidad y la comprensibilidad de los textos, como a las políticas culturales, editoriales y económicas, acercándose a los procesos de diseño, producción, circulación y consumo y, por último, al papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular; examinando las prácticas que se llevan a cabo con los manuales en las aulas y cómo son implementados y utilizados por parte del profesorado. Esta perspectiva, integrada a su vez por el uso que del libro escolar hace el alumnado, plantea abordar la efectiva utilización del manual en el contexto didáctico de las aulas con una visión de conjunto entre manuales, docentes y estudiantes.¹²

Sin duda, esta última área es de gran interés y ha sido explorada cada vez con más frecuencia en los últimos años. Partiendo de la conceptualización propuesta por Horsley y Lambert en 2001 y revisada a la luz de trabajos posteriores, se ha llegado a una esquematización tripartita en la que el manual pierde progresivamente su exclusividad como recurso didáctico: el llamado estilo *skills coverage* se da cuando el libro de texto es utilizado durante todo el tiempo de clase; en el *textbooks as sources of content*, los libros se utilizan como fuente de los contenidos, pero integrándolos con actividades externas y/o no abordando algunos de los temas propuesto por ellos; finalmente, el manual como *reference for extended classroom discussion* implica que la lectura y comprensión del texto se produce solo en el inicio de la clase y el texto sirve de pretexto para actividades que requieren actitud crítica y pensamiento creativo.¹³ La

¹¹ Nicolás Martínez, Ramón Valls Montés y Francisco Pineda, «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 23 (2009): 3-35.

¹² Ramón Valls Montés, «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001): 23-36.

¹³ Mike Horsley y David Lambert, «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks», en *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, ed. Mike Horsley (Sidney: Australian Publishing Association, 2001); Martínez, Valls, Pineda, «El uso del libro de texto»; Ramón Valls Montés, «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas», en *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*, coords. David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz (Valencia: Tirant lo Blanch, 2019).

literatura específica ha insistido en otras variantes posibles como, por ejemplo, la del *libro como archivo*, propuesta por Antonio Brusa en Italia como alternativa a la clásica dicotomía entre el *manual como herramienta* para aprender a razonar y el *manual como resumen de la historia*. Según este autor de referencia, el libro de texto se puede considerar en el nivel cero de la comunicación, es decir, como un mero contenedor de conocimientos sobre el pasado, algo parecido a un archivo en el que hay que buscar informaciones (al menos en las etapas iniciales de formación). Este enfoque se funda en una estrategia de desmontaje y montaje del texto y dentro de este paradigma, se produce un cambio de uso del manual: de un libro que se lee y repite, aunque sea en formas personales, a un libro que se cuestiona a sí mismo.¹⁴

ENTRE HISTORIOGRAFÍA Y USO PÚBLICO DEL PASADO

La perspectiva que analiza cómo se utiliza el manual representa el marco más general dentro del que situar nuestra investigación, sin embargo y a pesar de lo atractivo que es, esta perspectiva rebasa el propósito de estas páginas. En esta ocasión, integramos nuestro análisis sobre los aspectos históricos e ideológicos de los manuales con un examen estructural, terminológico y temático. El campo de análisis en el que nos movemos es específico, pero también de amplio alcance, si consideramos el manual escolar de historia también en su vertiente social, no solo como espejo y medio de propagación de actualizaciones historiográficas sino también como reflejo y agente de ideologías y valores defendidos a lo largo del tiempo.¹⁵ El libro de texto de historia debido a su amplia difusión, especialmente entre una capa de población en formación y, por tanto, especialmente receptiva, representa un formidable ejemplo de uso público del pasado.

Concebir los libros de texto de historia como agentes de un uso público del pasado capaces de actuar sobre el presente es algo que tiene que ver con la conciencia histórica y con sus características. Desde la perspectiva de la filosofía de la historia, en la especulación propuesta por el mencionado Jörn Rüsen, la conciencia histórica no se entiende

¹⁴ Antonio Brusa, «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione», *Dimensioni e problemi della ricerca storica* 1 (2021): 183-229.

¹⁵ Valls Montés, *Historiografía escolar española*.

solo como algo que evoca el pasado sino como un espejo de la experiencia dentro del cual se refleja la vida en el presente y se revelan sus rasgos temporales. La conciencia histórica constituye también un medio para actuar sobre el presente y diseñar posibles desarrollos futuros, ya que le da a la actualidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar intencionalmente la acción a través de la «memoria histórica». De este modo, la narración es la forma lingüística dentro de la que la conciencia histórica cumple esta función y la competencia narrativa es su competencia específica y esencial, que puede entenderse como la capacidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que den sentido al pasado, efectuando una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo del pasado desde la actualidad.

Como otras formas de transmisión del conocimiento histórico, los libros de texto condensan las tres subcompetencias en las que, según Rüsen, se articula la competencia narrativa en relación con la forma, el contenido y la función. Estas son la competencia de la experiencia, que se refiere a la capacidad de aprender a mirar el pasado y captar su cualidad temporal específica, diferenciándolo del presente; la competencia de interpretación, es decir, la capacidad de unir las diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro mediante una concepción de un todo temporal significativo que comprende todas las dimensiones del tiempo y, finalmente, la competencia de orientación que implica ser capaz de utilizar el todo temporal con su contenido de experiencia para el propósito de la orientación de la vida, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico.¹⁶

Ahora bien, sigue existiendo un cierto acuerdo en considerar la importancia de los manuales en la transmisión del conocimiento en las aulas, de forma exclusiva o complementaria, aunque con matices y cuestionamientos. En general, hay que considerar las dificultades para encontrar fuentes útiles para medir la difusión y la vigencia temporal de cada edición de estos textos. Salvo que se utilicen los datos facilitados por las mismas editoriales¹⁷ o se realicen agotadoras investigaciones capilares en cada centro educativo como se hizo en un estudio sobre la

¹⁶ Jorn Rüsen, «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» [ed. or. 1989], en *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York/Oxford: Berghahn Books, 2005).

¹⁷ Antoni Segura (coord.), *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries* (Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001).

«geografía de uso de los manuales de Historia de España en Andalucía»,¹⁸ en España faltan series anuales fiables que permitan extraer datos desagregados por editoriales y por asignatura sobre la difusión en el tiempo de cada libro de texto.¹⁹ Solo para dar un ejemplo en un *sentido* contrario, en Italia, en el ámbito de las medidas encaminadas a contener el gasto de las familias en la compra de libros, cada año el Ministerio de Educación publica datos muy analíticos sobre el uso de cada libro de texto para todas las materias y para todas las clases de cualquier centro educativo del territorio nacional. Pero, incluso antes de que a finales de los años noventa la legislación del país transalpino introdujera estas medidas, ya era entonces posible encontrar en el Archivio Centrale dello Stato en Roma datos similares para algunos años en las actas de los colegios de los docentes de muchas escuelas de las principales ciudades, como se ha podido comprobar en estudios anteriores.²⁰

Si consideramos el manual de historia de 2º de Bachillerato no solo como el último y, en muchos casos, unos de los pocos libros de historia para gran parte de la población, deberíamos preguntarnos de qué fuentes disponemos para medir y verificar, desde el punto de vista de la historia cultural y de las mentalidades, el consumo y la recepción –sin pretensiones de exhaustividad– que puede tener uno u otro libro en la construcción de las identidades colectivas.²¹ En este ámbito, otra ayuda fundamental puede venir de la metodología de la historia oral o de las encuestas más o menos estructuradas: algo que, en el caso de la Transición, se ha intentado al menos plantear en términos potenciales, elaborando un posible cuestionario específico que relacionara el uso de cada manual con una serie de preguntas de profundidad sobre el conocimiento y la visión de esta etapa reciente de la historia de España.²²

¹⁸ Juan Luis Carriazo Rubio *et al.*, *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2014).

¹⁹ Miguel Beas Miranda y Erika González García, «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España», *História da Educação*, 23 (2019). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80355>.

²⁰ Giuliano Leoni y Andrea Tappi, «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale* 23 (2010): 154-167.

²¹ Miralles Martínez y Gómez Carrasco, «Enseñanza de la Historia».

²² Javier Tébar Hurtado y Andrea Tappi, «La transición española en 2.º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso», *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*, eds. David Cobos-Sanchiz *et al.* (Madrid: Dykinson, 2023): 2707-2717.

ESTRUCTURA Y RETÓRICA DEL RELATO SOBRE UNA TRANSICIÓN EXCEPCIONAL Y EXITOSA

En un panorama ya de por sí no muy abundante en cuanto a estudios sobre el tratamiento de la Transición en las aulas, apenas tiene precedentes el análisis de cómo se aborda este tema en los libros de texto actualmente en uso en 2.º de Bachillerato tras la aprobación de la LOMCE en 2013. En nuestro caso, analizamos la totalidad de estos textos escolares de la asignatura de Historia de España. Se trata de 19 manuales publicados en su mayoría después del decreto de 2014 con el que se fija el currículo de la asignatura en aplicación de la LOMCE.²³ Los textos son editados por Algaida,²⁴ Anaya,²⁵ Barcanova,²⁶ Bruño,²⁷ Casals,²⁸ Ecir-Tabarca-Marfil,²⁹ Edebé,³⁰ Edelvives,³¹ Editex,³² Oxford,³³ SM,³⁴ Santillana,³⁵ Teide³⁶ y Vicens Vives.³⁷ En el listado incluimos

²³ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. De los 19 manuales que se analizan, 16 son de ámbito nacional y 3 de ámbito regional (Algaida, Barcanova y Teide). Los autores agradecen a David Parra Monserrat, Fernando Álvarez Rubio, Juan Carlos Colomer Rubio y Sergio Riesco Roche por su contribución en la búsqueda y reproducción de algunos de estos manuales.

²⁴ Virgilio Fernández Bulete (coord.), *Historia de España. Bachillerato 2* (Sevilla: Algaida, 2016).

²⁵ Fernando García de Cortázar *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Anaya, 2021).

²⁶ Joaquín Prats y Cristófol-A. Trepal, *Història. Batxillerat* (Barcelona: Barcanova, 2017).

²⁷ Jaime Prieto, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Bruño, 2016).

²⁸ José Maroto Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Casals, 2020).

²⁹ José Pablo Gomis Llorca, Fernando Latorre Nuévalos y Ramón Sebastian Vicent, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Valencia: Ecir-Tabarca-Marfil, 2016).

³⁰ *Historia de España. Bachillerato 2* (Barcelona: Edebé, 2016).

³¹ Eduardo Lama Romero *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 02, teoría* (Zaragoza: Edelvives, 2016).

³² Roberto Blanco Andrés y Mariano González Clavero, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Madrid: Editex, 2020).

³³ Fernando Sánchez Pérez y Juan de Ávila Gijón Granados, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Oxford, 2016).

³⁴ Alfredo de la Mata Carrasco y Juan Carlos Pereira Castañares, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Madrid: SM, 2016).

³⁵ José Manuel Fernández Ros *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Santillana, 2016).

³⁶ Agustí Alcoberro *et al.*, *Història. Batxillerat 2* (Barcelona: Teide, 2017).

³⁷ Leandro Álvarez Rey *et al.*, *Historia de España* (Barcelona: Vicens Vives, 2016).

también tanto los manuales de Akal,³⁸ Almadraba,³⁹ Laberinto,⁴⁰ y McGraw-Hill,⁴¹ que fueron editados en 2009, como el del Proyecto Kairós para Octaedro⁴² de 2003, que han llegado hasta hoy sin modificación alguna.

Un parámetro que utilizamos es la relación entre las páginas dedicadas a la transición a la democracia y su duración en años o, dicho de otro modo, desde el punto de vista del análisis narratológico, la relación entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia. Para ello, es necesario ante todo definir los extremos temporales de nuestro objeto de estudio. En este sentido, hay que considerar las diferencias entre los distintos libros de texto ya que en su subdivisión interna la mayoría incluyen la Transición en amplios bloques temáticos que lleguen al umbral de nuestros días a partir de la muerte del general Franco el 20 de noviembre de 1975 (Akal, Algaida, Almadraba, Casals, Editec, Laberinto, McGraw-Hill, Octaedro, Oxford, Teide, Vicens Vives) o del asesinato de Carrero Blanco el 20 de diciembre de 1973 (Bruño); otros, en cambio, dedican una unidad autónoma a la Transición, haciendo explícita referencia a la escansión temporal que se impuso en los manuales de los años noventa y que sitúa la victoria electoral del PSOE en octubre de 1982 como *terminus ad quem*, remontándose a 1975 (Anaya, Barcanova, Ecir-Tabarca-Marfil, Edelvives, SM, Santillana) o a 1973 (Edebé): en cualquier caso, se trata de un arco cronológico cuyos términos representan ya en sí mismos un homenaje a la historia institucional.

Optamos por singularizar las páginas dedicadas a los extremos temporales 1975-1982 y por compararlas cuantitativamente con aquellas de las unidades temáticas relativas a la Segunda República (1931-1936) y a la Guerra Civil (1936-1939) así como aparecen en todos los manuales (excepto de McGraw-Hill y Octaedro), considerando estos periodos como

³⁸ José Antonio Hernández, Flora Ayuso y Marina Requero, *Historia de España. 2.º Bachillerato* (Madrid: Akal, 2009).

³⁹ José Maroto Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Almadraba, 2009).

⁴⁰ Antonio Puente Sierra (coord.), *Historia de España. 2.º Bachillerato* (Madrid: Laberinto, 2009).

⁴¹ Juan Avilés Farré et al., *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: McGraw-Hill, 2009).

⁴² José Ignacio Magdalena Calvo, Enric Pedro Llopis y Pilar Maestro González, *Historia. 2.º Bachillerato* (Barcelona: Octaedro, 2003).

momentos igualmente significativos de la historia de España en el siglo XX. Se puede debatir si estas separaciones, como también la que divide la Guerra Civil del Franquismo, son tanto aceptables desde una perspectiva historiográfica como eficaces desde el punto de vista didáctico, pues en un caso acabaría penalizando la legitimidad y la vigencia de la Segunda República durante la guerra inculcando en los estudiantes la idea de que su fin se produjo en 1936 y no el día 1 de abril 1939 (o, incluso, en el exilio el 21 de junio 1977) y en el otro ocultaría la génesis del Franquismo en la Guerra Civil.

Con estas aclaraciones, mantenemos esta subdivisión por comodidad, ya que nos permite tener a mano una vara de medir respecto al tratamiento de la Transición por los textos examinados. El análisis de cada texto proporciona para nuestra atención dos indicaciones. Por un lado, el número de las páginas sobre la Transición ocupa un espacio importante, tanto en términos absolutos como en comparación con aquellas relativas a la Segunda República y a la Guerra Civil. Por otro lado, el índice que obtenemos referido a la Transición dividiendo páginas por años es siempre más alto que aquel del periodo de la dictadura (con la única ligera excepción de Teide y Vicens Vives), ocupando el tercer lugar después de la Segunda República y del que habitualmente sigue siendo el tema estrella en los manuales, es decir, la Guerra Civil, aunque no siempre a larga distancia de estas dos. Como este índice es inversamente proporcional a la velocidad de la narración, a medida que aumenta señala que el relato sobre la Transición es más lento (y posiblemente más minucioso) que el experimentado para presentar otros periodos como por ejemplo el Franquismo, incluso de la mitad o un tercio. Si no fuera porque en muchas ocasiones, la Transición se trata con poca atención en las aulas por cuestiones diversas (cantidad de contenidos, falta de tiempo, etc.), podría pensarse que, atendiendo al contenido de los manuales, se le dedica una cierta atención.

Sin embargo, este relativamente gran espacio no implica en sí mismo una ampliación de los argumentos tratados ni una mayor profundización que en los manuales publicados durante los años anteriores. El estudio que presentamos se encarga de verificar si es todavía vigente el relato canónico fijado definitivamente en los libros de texto en la década de los noventa en aplicación de la LOGSE y en el currículo de 2007 en

aplicación de la LOE,⁴³ con vistas a transmitir una imagen de la democratización definida por su cuádruple naturaleza: planificada, consensuada, modélica y pacífica (excepto las acciones terroristas). También nos interesa si sigue siendo fundamental el enfoque institucional y propográfico, en el que el papel de la ciudadanía queda reducido a una mínima expresión, permaneciendo como un agente pasivo que observó el devenir de los acontecimientos, mientras que la clase política asume un protagonismo sobredimensionado, sobre todo de personajes vinculados en su momento con la dictadura, desde el propio Adolfo Suárez hasta el rey Juan Carlos I, aunque también de los principales líderes de la oposición democrática, como Santiago Carrillo y Felipe González.⁴⁴

Hay que añadir que en el currículo de 2014 en aplicación de la LOM-CE tampoco se desvía de este enfoque. De hecho, se sigue haciendo hincapié únicamente en los canónicos elementos de esta narración, como la ambigua referencia –citamos literalmente– a las alternativas políticas al Franquismo; conceptos como continuismo, reforma o ruptura; papel del rey; Ley para la Reforma Política; primeras elecciones democráticas; Pactos de la Moncloa; preautonomías de Cataluña y País Vasco; Constitución de 1978 y Estado de las autonomías; gobiernos constitucionales, problema del terrorismo y fallido golpe de Estado de 1981. En este contexto normativo y prescriptivo, no es de extrañar que todos los actuales textos de Historia de España sigan una misma pauta a la hora de organizar las secuencias que integran su relato sobre la transición a la democracia.

La primera de estas secuencias consta de un preámbulo en algunos de los cuales vale la pena detenerse. Ubicado en una posición estratégica al comienzo del capítulo, su propósito es resumir la interpretación de la Transición y guiar la lectura de las páginas siguientes. Ni que decir tiene

⁴³ Respectivamente, Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, *por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*.

⁴⁴ Marcos Marina Carranza, «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto», en *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, coords. Teresa María Ortega López y Miguel Ángel del Arco Blanco (Granada: Comares, 2013). Insiste en este aspecto también José Luis De Los Reyes Leoz en su revisión del contenido de los manuales de Historia para Bachillerato desde la LGE (1970) hasta la LOMCE (2011), «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica», en *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, ed. Álvaro Soto Carmona (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2022): 99-124.

que los elementos que sobresalen se condensan aquí con gran profusión y fuerte significación léxica, sin escatimar recursos retóricos. Un elemento a destacar en estos preámbulos es obviamente la centralidad de personalidades políticas de primer plano sobre las que no nos repetiremos, salvo señalar que la exaltación del papel y la figura del Juan Carlos I como abanderado y artífice de la transición a la democracia pasa también por la cita textual de su discurso de proclamación como rey dos días después de la muerte del dictador; que el manual editado por Bruño pone en exergo del capítulo (y Anaya en las páginas siguientes). La cita, además de significativa, tiene también el sabor de la omisión, pues para depurar aún más la imagen del nuevo monarca de las escorias del Franquismo, este manual elimina instrumentalmente el siguiente fragmento tan célebre como probablemente comprometedor a los ojos del joven lector:

Una figura excepcional entra en la Historia. El nombre de Francisco Franco será ya un jalón del acontecer español y un hito al que será imposible dejar de referirse para entender la clave de nuestra vida política contemporánea. Con respeto y gratitud quiero recordar la figura de quien durante tantos años asumió la pesada responsabilidad de conducir la gobernación del Estado. Su recuerdo constituirá para mí una exigencia de comportamiento y de lealtad para con las funciones que asumo al servicio de la Patria. Es de pueblos grandes y nobles el saber recordar a quienes dedicaron su vida al servicio de un ideal. España nunca podrá olvidar a quien, como soldado y estadista, ha consagrado toda la existencia a su servicio.

Además de estas u otras reticencias, de los preámbulos nos interesa la selección del vocabulario y también la movilización de recursos retóricos como antítesis, enumeraciones, clímax (véase, por ejemplo, la serie de substantivos: «tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso» en la segunda de las citas que siguen), utilizados para enlazar unos elementos que consideramos significativos de este relato. El primero de ellos es el carácter único y casi hagiográfico del paso de la dictadura a la democracia mediante el uso de definiciones a través de las cuales se connota este proceso, como «excepcional», «sin precedentes», «contra de todo pronóstico» o «repentino». Curiosamente, estos atributos sugerirían un levantamiento revolucionario, sin embargo, se evidencia el esfuerzo de los

manuales por resaltar que la Transición fue a la vez un proceso «paulatino», «no violento»/«ejemplarmente pacífico», «pactado» o «consensuado», en total oposición a las «fuertes tensiones de los años treinta».

La transición democrática, aunque no estuvo exenta de graves dificultades, se basó en un consenso entre las diversas tendencias políticas que contrastó con las fuertes tensiones de los años treinta. [McGraw-Hill]

La transición desde la dictadura a la democracia fue un proceso complejo cargado de tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso. Se realizó a pesar de la crisis económica, el paro, la inflación, el terrorismo en sus diferentes vertientes ideológicas y el miedo a la involución, como demostró el fallido golpe de Estado de 1981.

La ruptura pactada del franquismo fue posible tanto por la fuerza de las manifestaciones populares –la sociedad civil– y la exigencia de los partidos democráticos como por el deseo y talante reformista del rey y la voluntad e impulso del presidente Suárez de consensuar acuerdos con las fuerzas políticas. De esta forma, franquistas y antifranquistas superaron dificultades y alcanzaron pactos que facilitaron las elecciones democráticas, la amnistía, la constitución y el Estado autonómico. [Santillana]

Conectado al primero, un segundo elemento identificado se refiere a los enormes obstáculos a los que el proceso de transición tuvo que enfrentarse:

Entre la muerte de Franco y la aprobación de la Constitución de 1978 [...] transcurrieron tres años de profundas reformas políticas, y sobre todo de grandes dificultades en todos los órdenes: en primer lugar, una aguda crisis económica, heredada del franquismo; en segundo lugar, una conflictividad y un malestar social que amenazaba con frustrar la evolución hacia la democracia; en tercer lugar, una tensión política que reflejaba la profunda división de la sociedad española, acentuada tras la Guerra Civil por el régimen de Franco; en cuarto lugar, la provocación terrorista –tanto de extrema derecha como de extrema izquierda–; y por último, la actitud desafiante de un poderoso y reaccionario sector del Ejército,

del que se temía en todo momento un golpe de Estado. Sin embargo, y en contra de todo pronóstico, se consiguió dismantelar –desde dentro y mediante cambios progresivos– la legalidad y las instituciones franquistas, hasta anularlas por completo.

A pesar de la oposición de una minoría, se instauró la democracia, en gran medida por la labor de los responsables políticos, pero, sobre todo, por la madurez de un pueblo con voluntad de cerrar viejas heridas. [Almadraba]

Este último fragmento merecería más de una enmienda, por ejemplo al considerar como heredada del Franquismo una crisis económica de dimensiones globales que estaba cerrando la edad de oro del capitalismo occidental.

UNA TRANSICIÓN SIN CONFLICTO

En cualquier caso, nos centramos en este apartado en un tercer y último elemento que hemos identificado. Se trata de un elemento más ambiguo del relato sobre la Transición y tiene que ver con la irrupción de la llamada sociedad civil dentro de este proceso de cambio. La sociedad civil aparece como un cuerpo diáfano, atravesado por múltiples significados. Por un lado, se le considera como protagonista de «manifestaciones populares» en apoyo a la «ruptura pactada del Franquismo» al unísono con la clase política en el poder. Lo vemos en el caso de Santillana y otros manuales igualmente de amplia difusión como Anaya («La Transición se realizó desde dentro de la sociedad española con el apoyo del rey y de la mayoría de los ciudadanos»). Pero, por otro lado, fue artífice de «una conflictividad y un malestar social que amenazaba con frustrar la evolución hacia la democracia» y, por último, tuvo la «madurez de un pueblo con voluntad de cerrar viejas heridas» (Almadraba).

Esta ambigüedad conceptual aparece como el síntoma de la muy poca atención a la dimensión de la historia social en los manuales, quizás la mayor de las carencias de los libros de texto actuales. No faltan algunos ejemplos positivos a contracorriente, aunque se reducen fundamentalmente a un par. La editorial SM dedica dos páginas a *Los rasgos de la nueva sociedad* y al *Despertar cultural de la Transición*, mientras que Anaya, bajo el epígrafe *Transformaciones sociales y culturales*, da igual

espacio a temas tan amplios como el surgimiento de la sociedad urbana, la modernización social y el papel de la mujer, la secularización, los cambios culturales y educativos tras la abolición de la censura de espectáculo en 1977, los medios de comunicación o la organización plural de la cultura.

Sin embargo, la utilización frecuente de conceptos no clasificables como categorías historiográficas, como «pueblo» (Almadra) o, incluso, «mucha gente» (McGraw-Hill) acaba por ocultar las diferencias sociales, de clase y de género en el altar de un sentimiento común e indistinto, y del bien supremo de una nación volcada en pasar página en apenas siete años (1975-1982), después de casi cuarenta de dictadura. De manera más general, el gran ausente es el análisis en profundidad de la dimensión y de las múltiples especificidades del conflicto dentro la sociedad a lo largo de los años y no solo durante el último gobierno de Arias Navarro. Esta situación marca un fuerte retraso en comparación con el progreso del debate historiográfico, que desde la segunda mitad de los años noventa ha ido ampliando la lectura de un fenómeno complejo como la transición a la democracia, fijándose en nuevos sujetos políticos distintos de las élites en el poder. Eso ha comportado el cuestionamiento y la erosión del anterior paradigma propuesto por los científicos sociales, que básicamente se fundaba de forma excluyente en tres ejes: la dirección del proceso por el poder político, el protagonismo de los principales exponentes de partidos e instituciones –los llamados «pilotos del cambio», una expresión que todavía encontramos literalmente o a través de sinónimos en algunos manuales (Anaya, Oxford)– y, finalmente, el pacto entre los líderes democráticos y los autoritarios, fruto del consenso en el proceso.⁴⁵

Las pocas alusiones ofrecidas por los manuales en el terreno social se circunscriben a la oleada de huelgas laborales que sacudió el país en los primeros meses de 1976 –con el corolario de la represión gubernamental culminada en Vitoria el 3 de marzo de aquel año (aunque Anaya la coloca erróneamente en mayo)– contribuyendo a la caída del gobierno continuista de Arias Navarro heredado del Franquismo (Akal, Anaya, Barcelona, McGraw-Hill, Santillana, Vicens Vives). Si esta atención supone de

⁴⁵ Juan Carlos Colomer Rubio, «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas», *STVDIVM. Revista de Humanidades* 18 (2012): 257-272.

algún modo una innovación respecto a las ediciones de finales de los años 2000 en aplicación de la LOE de 2006, hay que decir que en realidad este elemento parcial de novedad no solo no se convierte en patrimonio común de la mayoría de los manuales, sino que además se queda aislado en el relato general.

De hecho, ya iniciada la etapa de los gobiernos de Adolfo Suárez a partir de la mitad de 1976, el conflicto y la movilización ciudadana desaparecen, con la excepción de alguna referencia a las manifestaciones en demanda de la amnistía y la autonomía o en contra de la acción represiva de la policía y la entrada de España en la OTAN. Queda absolutamente en la sombra todo el componente relativo a la efervescencia reivindicativa de los años siguientes dentro del mundo del trabajo y del mundo católico, de los movimientos vecinal, presidiario, feminista, homosexual, ecologista, estudiantil, de objeción de conciencia, etc.

Los primeros meses de 1976 fueron decisivos y no se trata, evidentemente, de restarle importancia a la hora de explicar el fracaso de cualquier intento de reforma política del régimen franquista. Bien hacen los manuales en darle espacio. El problema es más bien otro y atañe al estatuto de la historia como disciplina atenta a la cronología, las temáticas tratadas, los sujetos involucrados, sus interrelaciones y mucho más, pero los manuales no parecen tener debidamente en cuenta todo esto. Como es bien sabido, no solo el clima de crispación social no terminó en 1976, prolongándose más allá de esa fecha, sino que además los libros de texto parecen poco inclinados a considerar en su justa medida o a descuidar de manera bastante flagrante dos aspectos centrales del proceso de transición señalados muy claramente hace más de diez años por Ismael Saz, entre otros.⁴⁶ Primero, quienes querían la democracia *real* (no una pseudo-democracia postfranquista) estaban en la oposición y en

⁴⁶ Ismael Saz, «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)», en *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, coord. Rafael Quirosa-Cheyrouze Muñoz (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011): 35, 36 y 39. Además de Pamela Radcliff, «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo* 29 (2009): 109-119, el mismo Saz menciona Joe Foweraker, *La democracia española. Los verdaderos artífices de la democracia en España* (Madrid: Arias Montano, 1990 [I ed. 1989]) y Sidney Tarrow, «Mass mobilization and regime change: Pacts, reform, and popular power in Italy (1918-1922) and Spain (1975-1978)», en *The politics of democratic consolidation. Southern Europe in comparative perspective*, eds. Richard Gunther, P. Nikiforos Diamandouros, Hans-Jürgen Puhle (Baltimore: Johns Hopkins, 1995).

la sociedad más que la élite en el poder; segundo, la visión historiográfica *desde abajo* en la línea de lo que comentábamos anteriormente, que insiste en el carácter determinante de la presión social para que las élites reformistas dieran el paso decisivo para el desarrollo del proceso transicional. Como afirma Saz, no se cuestiona, desde luego, la importancia de las élites reformistas, pero se las sitúa adecuadamente en un marco confrontación-negociación con esas dinámicas.

Aunque de pasada, un acontecimiento como la legalización del PCE en abril de 1977 nos ayuda a comprender mejor las deficiencias de los libros de texto con relación al marco que acabamos de definir. Además de no mencionar el hecho de que algunos partidos como Esquerra Republicana de Catalunya, Acción Republicana e Izquierda Republicana solo se legalizaron después de las elecciones de 1977, el relato de la totalidad de los manuales e independientemente de su orientación y del espacio que dediquen a esta etapa crucial hacia la afirmación de una democracia representativa en España, se apoya fundamentalmente en dos elementos: la relación monocausal entre la matanza de Atocha seguida de la multitudinaria pero ordenada asistencia a los funerales y la legalización del PCE, y/o el carácter sorpresivo e improvisado de la disposición adoptada por Suárez. El resultado es que quedan reducidos a un fondo gris la profundidad cronológica de los acontecimientos y el contexto social y político en el que, en cambio, se destacan por un lado el protagonismo, la audacia y la destreza demostrada por Suárez en salir del impasse entre la democracia y el poder de los militares y, por otro, el realismo de Santiago Carrillo en renunciar a la opción republicana.

De manera muy escasa se atribuye a los movimientos de protesta algún papel directamente relacionado con los logros sociales (por ejemplo, el Estatuto de los Trabajadores de 1980 y la Ley del Divorcio de 1981, citados en todos los textos). Sobre todo, faltan vínculos explícitos entre las anteriores movilizaciones de oposición al Franquismo y la acción colectiva en los años de la Transición,⁴⁷ quedando así «desligada de uno de sus principales focos de origen, dificultando la comprensión por parte del alumno de la incidencia de las movilizaciones en la llegada de la democracia», como ya se ha observado a propósito de los libros de

⁴⁷ Pere Ysàs, «La crisis de la dictadura franquista», en *La Transición, treinta años después*, ed. Carme Molinero Ruiz (Barcelona: Península, 2006).

textos publicados entre las décadas de 1990 y 2000.⁴⁸ Desde luego, en ocasiones, las referencias a las diversas formas de demandas sociales encuentran un difícil acomodo en el capítulo y a veces quedan, incluso, atrapados en párrafos contiguos al tratamiento del terrorismo.

Aparte de algunas palabras prometedoras en los preámbulos, aunque ambiguas y aisladas –«la transición no fue solo el fruto de la habilidad de grandes personalidades políticas sino también el resultado, a menudo espontáneo, de una protesta masiva, en ocasiones violenta, y de innumerables presiones» (Oxford)–, se da la sensación de que más que contribuir a una sociedad más equitativa e igualitaria, la acción colectiva se considera en las páginas siguientes ante todo en su vertiente antisistémica, desestabilizadora diferenciándose de las centrales sindicales y de las fuerzas progresistas en las Cortes, involucradas en una difícil y excluyente dialéctica institucional hacia la superación del Franquismo una vez instaurados los gobiernos de Adolfo Suárez. Los hitos de esta dialéctica, evidentemente, serían los Pactos de la Moncloa de octubre de 1977 y la Constitución de 1978, acontecimientos a los que los manuales dedican un espacio importante.

El tratamiento de la Transición tiene incluso algo de teleológico al asumir *ex post* como predeterminado y perentorio el discurso público de la reconciliación, producto ideológico de las élites en el poder. En cambio, cuando se analiza el discurso de las organizaciones políticas durante la Transición –afirma Benjamín Tejerina– se ve claramente que el supuesto *consenso* fue, más bien, un profundo conflicto ideológico, y que la también supuesta *moderación* fue un resultado inesperado que se ha legitimado con posterioridad. Como ha señalado el debate académico sobre este periodo, el discurso político de la Transición se centró más en los lugares de acuerdo, y se olvidó de sus costes.⁴⁹ Desde luego, el espejismo de una Transición totalmente pacífica y consensuada se refleja en un problema de prospectiva desde una dimensión objetiva a una dimensión subjetiva, revelado por el cambio semántico desde una transición «a la democracia» a una transición adjetivada como «democrática» en al menos un par de epígrafes de estos manuales (Algaida y Almadraba).

⁴⁸ Marina Carranza, «La democratización».

⁴⁹ Benjamín Tejerina, «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970», *Debats. Revista de cultura, poder i societat* 1 (2018): 81.

Sin embargo, se ha observado también en estudios sobre manuales publicados con anterioridad la insuficiente presencia de referencias sobre la violencia política, la aplicación de leyes especiales y los procesos de amnistía que la encubrieron, con tal de caracterizar la Transición española como una de las menos violentas de la llamada «tercera ola democratizadora».⁵⁰ Aunque hay que señalar, como excepción que confirma la regla, que, por un lado, en uno de los textos examinados (Edebé), una breve cita del historiador Andreu Mayayo hace referencia a la cifras de la represión policial durante la Transición⁵¹ y, por otro, una tabla en la nueva edición de Vicens Vives de 2023 recoge los datos propuestos por David Ballester sobre los muertos por la violencia policial desde 1975 a 1982.⁵²

TRANSICIÓN Y MEMORIA HISTÓRICA

A pesar de los avances de la historiografía, el relato analéptico que todos los textos elaboran sobre la relativa falta de conflicto durante la Transición no está exento en sí mismo de un tono que se convierte en hagiográfico y envuelve el mito fundacional de la actual democracia.⁵³ Una de las víctimas sacrificiales de tal enfoque es el tema de la memoria histórica. Se trata de una deficiencia que Valls observó en los textos publicados entre 1990 y 2006 y no parece que se haya avanzado mucho en este campo desde entonces.⁵⁴ Habrá que ver cómo los textos incorporarán las indicaciones sobre este tema contenidas en el reciente currículo de 2022 y en la sucesiva Ley de Memoria Democrática de este mismo año.

Desde luego, algunas encuestas recientes ponen de manifiesto que la memoria histórica es percibida todavía por los docentes en términos de conflicto socio-político, viéndose así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia, ya que predomina una desconfianza

⁵⁰ José Ramón González Cortés, «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», *Con-Ciencia Social* 18 (2014): 162.

⁵¹ Andreu Mayayo, «La semana trágica de la Transición», *El Periódico*, 22 de enero de 2007.

⁵² David Ballester, *Las otras víctimas. La violencia policial en la Transición* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2022).

⁵³ Raimundo Cuesta Fernández, «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades», *Pliegos de Yuste* 11-12 (2010): 17-24.

⁵⁴ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 156-157 y 165-166.

generalizada sobre su tratamiento, ligada al conflicto político y mediático en la actualidad.⁵⁵ En este sentido, podemos compartir la opinión del mismo Valls cuando afirma que por lo general los manuales escolares se redactan desde una perspectiva en la que el sentido común, socialmente imperante y habitualmente conservador, está muy presente y que tanto los autores como las editoriales están muy pendientes de la recepción de estos manuales por parte del profesorado y de su sentido común.⁵⁶ Sea como sea, de momento los actuales libros de texto de historia de Bachillerato descuidan casi por completo cualquier referencia a este tema. Únicamente Algaida lo hace, pero se trata de una página hacia el final del capítulo algo desconectada del discurso principal sobre la Transición.

El tratamiento de la Ley de Amnistía de 15 de octubre de 1977 hubiera sido una buena oportunidad para valorar aún más el clima de consenso entre los partidos políticos en el que los textos insisten hasta la saciedad. Pero, sobre todo, lo habría sido por razones opuestas, que son didácticas y educativas. En torno al tema de la amnistía es posible desarrollar en las aulas uno de esos debates sobre los «conflictos sociales candentes», cuyo potencial es enorme con vista a obviar los estereotipos que conforman el «sentido común» y a acostumbrar al alumnado a gestionar los conflictos, utilizando argumentos racionales y analizando y desmontando prejuicios.⁵⁷ La medida aprobada en las Cortes con abrumadora mayoría y la abstención de Alianza Popular fue la última de una serie de actos análogos desde la muerte de Franco, aunque fue la primera por vía parlamentaria y no gubernamental. Sin embargo, su especificidad fue sobre todo la de incluir entre los amnistiados «los delitos cometidos por los funcionarios y agentes del orden público contra el ejercicio de los derechos de las personas».

⁵⁵ Rosendo Martínez Rodríguez, «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación* 13 (2014): 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>. Véase también Enrique Javier Díez Gutiérrez, *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto* (Madrid: Plaza y Valdés, 2020).

⁵⁶ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 165.

⁵⁷ Ramón López Facal y Víctor Manuel Santidrián, «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69 (2011): 8-20.

En los actuales manuales, de la Ley de Amnistía (y por ende de la memoria histórica) aún no se habla casi, aunque esté presente en el currículo de 2014. Cuando se dice algo –solo 4 de los 19 textos analizados lo hacen (Akal, Casals, Edelvives, Octaedro)–, a veces hay errores e imprecisiones. La medida legislativa se oscurece por la proximidad cronológica de los Pactos de la Moncloa, atribuyéndose a estos la fecha de promulgación de la Ley y se la define de manera equivocada como «amplia» (Akal). Pero, se llega al colmo de la imprecisión con el texto de Edelvives, que bajo el título *La ley de amnistía*, publica una fotografía del líder de CCOO, Marcelino Camacho, acompañada por el texto «El 14 de octubre de 1977, la Ley de Amnistía posibilitó la excarcelación de los últimos presos políticos. Desde la Guerra Civil era la primera vez que no había presos políticos» y por el pie de fotografía «Rueda de prensa del líder sindical Marcelino Camacho tras su salida de la prisión». Todos sabemos, en cambio, que Camacho junto con otros dirigentes obreros fueron indultados, no amnistiados, por el rey el 25 de noviembre de 1975, y no en 1977. Ante eso, no es de extrañar que una encuesta realizada entre un centenar de estudiantes universitarios madrileños en el ecuador de su carrera de magisterio en el primer semestre del curso 2013/2014 muestra que el 71,6% ignora en qué consistió aquel proceso y solo un reducido 4,5% sabe quién fue Marcelino Camacho.⁵⁸ Mayor espacio se le dedica a la Ley de Amnistía en los manuales publicados por las editoriales Casals (aunque el proceso 1001 se convierte en 2001) y Octaedro, mencionando las disposiciones anteriores y la posterior imposibilidad de juzgar los aparatos represivos franquistas.

La razón de esta lamentable situación es bastante obvia: una profundización de la Ley de Amnistía no podría dejar de referirse a su condición de potencial catalizador de memorias conflictivas en torno al Franquismo y la Guerra Civil, es decir, algo de signo opuesto al tratamiento de una Transición presentada al alumnado como consensuada y fruto del espíritu de reconciliación que anima todo el capítulo. Poco importa, sin embargo, que, para decirlo sin rodeos, esos mismos protagonistas que aprobaron la Ley de Amnistía no escatimaron la evocación del

⁵⁸ Fernando Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», *Studia historica. Historia contemporánea* 32 (2014): 66.

pasado como arma electoral en el clima exacerbado de los comicios de 1979.⁵⁹ La construcción de la «buena memoria» institucional de la Transición basada en la equiparación ética⁶⁰ y la narrativa de la reconciliación como base del proceso hacia la democracia que los manuales siguen transmitiendo, se empareja con la explicación igualmente instrumental del Franquismo y de la Guerra Civil presente en los mismos libros de texto que estamos tratando. Hay evidencias que a pesar de alguna mejora en este terreno,⁶¹ tras la desaparición de las narrativas maniqueas de exaltación y legitimación de la dictadura por los manuales editados durante la propia dictadura franquista, paulatinamente se ha ido instalando un canon aún hoy vigente, caracterizado por un análisis por lo menos perfectible de la complejidad de la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y el Franquismo y centrado tanto en la *desfascistización* del régimen de Franco, como en una falsa equidistancia entre vencedores y vencidos respecto a la culpabilidad del origen y de las violencias de la guerra.

Con respecto al tratamiento superficial de la ideología y de la influencia fascista, en estos libros se defiende que el verdadero franquismo, la verdadera derecha «española» y «católica», emergió y propició cambios positivos una vez el fascismo italiano y alemán fueron derrotados y se redujo su potente influencia. Este paradigma, comparable con el que se utiliza en los manuales italianos para explicar y *desfascistizar* el régimen de Mussolini y su política racial en relación con el nazismo alemán,⁶² serviría para minimizar la influencia fascista como algo ajeno a las tradiciones políticas españolas o difundir la idea simplificada que la dictadura franquista fue un régimen *menos malo* que los dictatoriales de Italia y Alemania.⁶³ A parte de no visibilizar, por ejemplo, un potente

⁵⁹ Juliá, «Memoria, historia y política».

⁶⁰ Ricard Vinyes, «La memoria del Estado», en *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente al trauma de la historia*, ed. Ricard Vinyes (Barcelona: RBA, 2009).

⁶¹ Ramón Valls Montés, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 61-73.

⁶² Giuliano Leoni y Andrea Tappi, «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», *Micro-mega* 7 (2020): 16-26.

⁶³ Carlos Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante», en *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, coords. Sergio Valero Gómez y Marta García Carrión

discurso de género como elemento transversal y definitorio de la dictadura,⁶⁴ su corolario sería un segundo franquismo aún *menos malo* a partir de los años sesenta y vinculado a un proyecto «modernizador» y «aperturista» que culminaría con la monarquía democrática.⁶⁵ En cambio, hace al menos veinte años la historiografía española sobre la dictadura franquista ha cuantificado en términos inequívocos la represión de todo tipo ejercida por el régimen más sanguinario de Europa Occidental a lo largo de sus casi cuatro décadas en el poder.⁶⁶

Las pretensiones de objetivismo y neutralidad, y una demanda social de olvido entre ciertos sectores de la ciudadanía asociado a la autocensura de autores y editores, así como a una percepción negativa de la (in)utilidad educativa de pasados recientes conflictivos y de la (in)capacidad de los niños adolescentes a comprenderla serían las causas de la aparición de un relato acrítico y equiparador (o como se ha llamado, «políticamente correcto»⁶⁷) de la Guerra Civil.⁶⁸ Su principal característica es la banalización de la complejidad y de las responsabilidades en la

(Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2018); «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», *Revista Historia Autònoma* 12 (2018): 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>; «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*.

⁶⁴ Mélanie Ibáñez Domingo, «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», *Revista de Didácticas Específicas*, 14 (2016): 50-70. Véase también Edda Sant Obiols y Joan Pagès Blanch, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.

⁶⁵ Carlos Fuertes Muñoz y Mélanie Ibáñez Domingo, «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-17.

⁶⁶ Julián Casanova Ruiz *et al.*, *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco* (Barcelona: Crítica, 2002).

⁶⁷ Díez Gutiérrez, *La asignatura pendiente*, 87.

⁶⁸ Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil»; «La dictadura franquista»; «Pervivencias en las narrativas»; Marcos Marina Carranza, «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en *Historia, identidad y alteridad: Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coord. José Manuel Aldea Celada (Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012); «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto», en *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, coords. Juan Carlos Colomer Rubio, Javier Esteve Martín y Mélanie Ibáñez Domingo (Valencia: Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, 2015): 52-55; Isabel Escobedo Muguertza, «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato», *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>.

Guerra Civil y, como consecuencia, el énfasis en el empate moral, en el carácter trágico de un enfrentamiento cainita y en el «nunca más».⁶⁹

Lo llamativo de todo eso es que los manuales no harían más que reproducir hoy en día estas ideas de la guerra como una inútil matanza fratricida y de la culpabilidad compartida que ya fueron promovidas por ciertos sectores del Franquismo desde mediados de los años sesenta y que irían asociadas al miedo a la vuelta a un posible enfrentamiento violento, ideas que se convirtieron en hegemónicas a partir de la Transición y de los años ochenta con vista a obviar los aspectos controvertidos y/o violentos de la historia próxima⁷⁰ y crear unas instituciones democráticas que diesen una mayor prioridad a la estabilidad política.⁷¹ Se trata de un relato canónico que menosprecia las responsabilidades de los sublevados, utilizando un lenguaje que se ha definido como «equilibrista», «igualitario», «gris», marcado por «silencios y vacíos» cuando no directamente por «hechos tergiversados» y que abunda en expresiones como «lucha trágica y fratricida», «tragedia nacional», «locura trágica» o «guerra de los locos» *et similia*.⁷²

CONCLUSIONES

Cuando han pasado casi cincuenta años de la muerte de Franco, los capítulos sobre la Transición de los manuales de 2.º de Bachillerato destacan por ejemplificar la inexistencia de una Historia del Presente y la pervivencia de mitos y proyecciones afectivas del pasado, que emborronan su comprensión y no ofrecen respuestas a los interrogantes contemporáneos, sino que sustentan un conocimiento estático e invariable.⁷³ Se trata, por tanto, de una oportunidad didáctica perdida en el sentido

⁶⁹ François Godicheau, «L'Histoire objective» de la guerre civile et la mythologie de la Transition», en *La guerre d'Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, eds. Danielle Corrado y Viviane Alary (Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, 2007).

⁷⁰ Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia».

⁷¹ Daniel Canales Ciudad, «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente», *El Futuro del Pasado* 4 (2013): 518.

⁷² Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil»; «La dictadura franquista»; «Pervivencias en las narrativas».

⁷³ David Benayas Sánchez, «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2.º de Bachillerato», *Historia Actual Online* 1 (2022): 9-26. <https://doi.org/10.36132/hao.vi57.2036>.

que señala Martínez Rodríguez de «trabajar desde el aula aquellos periodos cercanos en el tiempo, más debatidos o conflictivos y mejorar el conocimiento sobre la realidad social y política, y también para introducir elementos de análisis crítico del pasado y el presente, problematizando dicha relación a través del manejo de fuentes divergentes». ⁷⁴ Desde esta misma óptica, estudios muy recientes demuestran que se puede abordar la Transición desde el ámbito escolar de una forma mucho más provechosa, ⁷⁵ con el fin de obviar narrativas basadas en el gran relato de la reconciliación, conectado a una cultura política que prima la desmovilización y la apatía social, y transmitido por grandes operaciones culturales como ha sido, entre otras, la serie de televisión *Cuéntame cómo pasó*. Todo apunta a que de esta forma se rescata aquella época en base a una nostalgia por el consenso, el entendimiento y la moderación; trayendo a la memoria *esa* Transición parece estar pidiéndose que la ciudadanía deje a un lado las protestas, acepte con madurez la situación y haga trabajar los profesionales de la política. ⁷⁶

Los manuales vigentes no se alejan mucho del canon codificado en caliente en los años noventa, cuando la idea de una Transición modélica, equilibrada, consensuada y pilotada desde arriba estaba viva y activa hasta convertirse en un *tótem* nacional. Así que estos textos, aparte de tratar la Transición, podría considerarse que también siguen siendo hijos adoptivos de aquella misma Transición como lo serían sus autores y el profesorado que los utiliza. Lo más llamativo es que los capítulos sobre la Transición acaban por presentar una paradoja que les caracteriza de forma excluyente y que sería la siguiente: mientras que, por un lado, tratan del periodo histórico en el que España pasó de un régimen autoritario a un sistema democrático homologable a los países de su entorno, por otro, no proporcionan al alumnado un adecuado conocimiento

⁷⁴ Rosendo Martínez Rodríguez, «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España» (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013), 94.

⁷⁵ Fernando Hernández Sánchez, «El presente es un país extraño: lo que se enseña, lo que no se enseña y lo que debería enseñarse de la historia del presente», en *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, coords. Damián-Alberto González Madrid y Manuel Ortiz Heras (Madrid: Sílex, 2021); Adrián Magaldi Fernández, «La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato», *Clio. History and History Teaching* 48 (2022): 389-413. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111.

⁷⁶ Canales Ciudad, «El relato canónico de la Transición».

de la compleja génesis del actual régimen parlamentario ni transmiten la idea de que una democracia se puede construir desde abajo ni, mucho menos, contribuyen a desarrollar las herramientas críticas para actuar como ciudadanos de un sistema político participativo.

El cubrir las lagunas detectadas en los libros de texto respecto a la historia social, la dimensión del conflicto en todas sus declinaciones y el tema tabú de la memoria histórica implican un cambio de rumbo radical en relación con el tratamiento de la historia española del siglo XX. Coincidimos en la idea defendida por quienes, por un lado, consideran la obsolescencia para la generación actual del canon pasado en los currículos que se funda en narrativas nacionales como narrativas maestras de la tradición historiográfica y escolar⁷⁷ y que sitúa los orígenes de la contemporaneidad en la Revolución francesa; y, por otro, apuestan decididamente en la Historia del Presente «como una categoría que pretende acotar aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida».⁷⁸ En contra de los recelos que frenan el estudio de la historia reciente en las aulas y de la consiguiente persistencia de un cierto relato complaciente y edulcorado, consideramos que este giro copernicano exige una aproximación escolar más crítica a la historia para formar una ciudadanía consciente y responsable.

En definitiva, consideramos que el relato escolar sobre la Transición posee un elemento que lo hace aún más significativo, a saber, la conexión con el paradigma del relato marco de la modernidad dentro del que está inscrito. El fin del Franquismo y la afirmación del régimen democrático se circunscribe a unos años decisivos y es en este brevísimo lapso de tiempo cuando triunfaría de manera inevitable, al parecer, el largo proceso de modernización económica, política, social y cultural de España, que situaría su inicio en el siglo XIX y que terminaría por relativizar los enfrentamientos sangrientos del siglo XX. El protagonismo del que gozan dos exponentes que convivieron activamente con el Franquismo, como el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez, conecta con cierto

⁷⁷ Jorge Saiz Serrano, «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*.

⁷⁸ Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia», 62. Véase también Fernando Hernández Sánchez, «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente», *Nuestra Historia 2* (2016): 227-233.

franquismo sociológico, funcional a la afirmación de esta modernidad. Además, la pretendida exaltación de la coincidencia lógico-temporal entre la modernidad y la conquista de la democracia actual implica una lectura que parte del presente y lo legitima como punto final y definitivamente positivo de la larga historia española. Este enfoque conduce a la exaltación de la identidad y la unidad nacional, y, desde luego, no puede escapar la ubicación de la Transición al final de una asignatura significativamente titulada Historia de España. En este sentido, Josep R. Segarra ha recordado con acierto la relación entre el relato de la modernidad y la historia nacional, que en el caso de España plantearía la modernidad como el triunfo no de una España sobre otra, sino de la superación de los tradicionales enfrentamientos consiguiendo unificar, así «todo el relato como un drama de reconciliación, no como la victoria en un duelo ideológico sino como una síntesis de la historia nacional».⁷⁹ La narración de la Transición no escapa a esta crítica: sobresale el *tótem* de la reconciliación, el motor de los hechos humanos coincide con la acción de unos pocos héroes y se acaba sacrificando casi por completo la memoria de la Guerra Civil, así como las formas y dimensiones del conflicto y las demandas de cambio desde los movimientos sociales.

Por lo tanto, la conclusión general que estas páginas pueden ofrecer es que el relato de la Transición adquiere un papel funcional, con vista a transmitir con carácter reconciliador y de manera acrítica unos valores identitarios. Frente a lo anterior, sería cuestión de que los manuales y los otros recursos escolares comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos vinculadas a los paradigmas identitarios decimonónicos. Así mismo, se trataría de que las llamadas clases subalternas fueran consideradas como portadoras de sentido y acción propias, con independencia de su colocación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico.

⁷⁹ Josep Ramon Segarra, «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*, 202.

Nota sobre los autores

ANDREA TAPPI, profesor titular de secundaria del Liceo «Morgagni» de Roma. Doctor en Historia por la Universidad de Perugia y por la Universidad de Padua. Miembro del Centre d'Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la UB. Miembro del Comité de redacción de *Segle XX. Revista catalana d'història* y de *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*. Autor de *SEAT: modelo para armar. Fordismo y franquismo (1950-1980)* (Germania, 2010) y de *El colapso del sistema. Fiat y Olivetti en España a finales de los setenta*, en Sánchez-Mosquera, M.; Gutiérrez González, P., *Mercados de trabajo e instituciones en el sur de Europa* (Sílex, 2022); coeditor de *Pierino torna a scuola. L'istruzione secondaria negli anni ottanta* (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 57, 2022) y de *Di chi è la storia? Narrazioni pubbliche del passato*, «*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*» (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 36, 2015).

JAVIER TÉBAR HURTADO, profesor contratado doctor (agregado) del Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad de Barcelona. Miembro del Centre d'Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la UB. Subdirector de *Segle XX. Revista catalana d'història*. Editor y coautor de «*Resistencia ordinaria*»: *la militancia y el antifranquismo catalán ante el Tribunal del Orden Público: (1936-1977)* (PUV, 2012); coautor de *Gobernadores. Barcelona en la España franquista (1939-1977)* (Comares, 2015); «El movimiento obrero durante la transición y en democracia», en Molinero, C.; Ysàs, P., *Las izquierdas en tiempos de transición* (PUV, 2016); coautor de *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos* (Pasado & Presente, 2018); coeditor y coautor de *14D, historia y memoria de la huelga general* (Catarata, 2019).

REFERENCIAS

- Alcoberro, Agustí *et al.* *Història. Batxillerat 2*. Barcelona: Teide, 2017.
- Álvarez Osés, José Antonio *et al.* «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República». *Revista de Bachillerato* 9 (1979): 2-18.

- Beas Miranda, Miguel y Erika González García. «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España». *História da Educação* 23 (2019). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80355>.
- Benayas Sánchez, David. «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2º de Bachillerato». *Historia Actual Online*, 1 (2022): 9-26. <https://doi.org/10.36132/ha0.vi57.2036>.
- 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 civil y del franquismo*, editado por Santos Juliá, 79-99. Madrid: Taurus/Fundación Pablo Iglesias, 2006.
- Brusa, Antonio. «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione». *Dimensioni e problemi della ricerca storica* 1 (2021): 183-229.
- Canales Ciudad, Daniel. «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente». *El Futuro del Pasado* 4 (2013): 513-532.
- Carriazo Rubio, Juan Luis *et al.* *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2014.
- Casanova Ruiz, Juan *et al.* *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Colomer Rubio, Juan Carlos. «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas». *STVDIVM. Revista de Humanidades* 18 (2012): 257-272.
- Cuesta Fernández, Raimundo. «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades». *Pliegos de Yuste* 11-12 (2010): 17-24.
- De los Reyes Leoz, José Luis. «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica». En *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, editado por Álvaro Soto Carmona, 99-124. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2022.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*. Madrid: Plaza y Valdés, 2020.
- Escobedo Muguerza, Isabel. «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato». *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>.
- Fuertes Muñoz, Carlos. «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica». *Revista Historia Autónoma* 12 (2018): 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes Muñoz, Carlos. «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante». En *Desde la*

- capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, editado por Sergio Valero Gómez y Marta García Carrión, 359-378. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2018.
- Fuertes Muñoz, Carlos. «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 209-236. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Fuertes Muñoz, Carlos y Mélanie Ibáñez Domingo. «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-17.
- Gallego, Ferran. «La genealogía de la transició política espanyola (1973-1977)». *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2 (2009): 123-136.
- Godicheau, François. «“L'Histoire objective” de la guerre civile et la mythologie de la Transition». En *La guerre d'Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, editado por Danielle Corrado y Viviane Alary, 69-96. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, 2007.
- González Cortés, José Ramón. «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición». *Con-Ciencia Social* 18 (2014): 157-164.
- Hernández Sánchez, Fernando. «El presente es un país extraño: lo que se enseña, lo que no se enseña y lo que debería enseñarse de la historia del presente». En *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, editado por Damián-Alberto González Madrid y Manuel Ortiz Heras, 355-376. Madrid: Sílex, 2021.
- Hernández Sánchez, Fernando. «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional». *Studia historica. Historia contemporánea* 32 (2014): 57-74.
- Hernández Sánchez, Fernando. «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente». *Nuestra Historia* 2 (2016): 227-233.
- Horsley, Mike y David Lambert. «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks». En *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, editado por Mike Horsley. Sidney: Australian Publishing Association, 2001.
- Ibáñez Domingo, Mélanie. «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica». *Revista de Didácticas Específicas* 14 (2016): 50-70.
- Leoni, Giuliano y Andrea Tappi. «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», *Micromega*, 7 (2020): 16-26.

- Leoni, Giuliano y Andrea Tappi. «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 23 (2010): 154-167.
- López Facal, Ramón y Victor Manuel Santidrián. «Los “conflictos sociales can- dentes” en el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e His- toria* 69 (2011): 8-20.
- Magaldi Fernández, Adrián. «La Transición entre pupitres. Una propuesta di- dáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato». *Clio. History and History Teaching* 48 (2022): 389-413. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111.
- Marina Carranza, Marco. «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto». En: *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, editado por Juan Carlos Colomer Rubio, Javier Esteve Martín y Mélanie Ibáñez Domingo, 52-55. Va- lencia: Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, 2015.
- Marina Carranza, Marco. «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto». En *Claves del mundo contemporáneo. De- bate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, editado por Teresa María Ortega López y Miguel Ángel del Arco Blanco. Granada: Comares, 2013.
- Marina Carranza, Marco. «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto». En *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso interdisciplinar de jóvenes historiadores*, editado por José Manuel Aldea Ce- lada, 713-731. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012.
- Martínez Rodríguez, Rosendo. «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España». PhD diss., Universidad de Valladolid, 2013.
- Martínez Rodríguez, Rosendo. «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en Espa- ña». *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 13 (2014): 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>.
- Martínez, Nicolás, Ramón Valls Montés y Francisco Pineda. «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993- 2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)». *Didáctica de las Ciencias Experimen- tales y Sociales* 23 (2009): 3-35.
- Miralles Martínez, Pedro y Cosme Jesús Gómez Carrasco. «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colecti- vas». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.
- Sánchez Pérez, Fernando y Juan de Ávila Gijón Granados. *Historia de España. Bachillerato 2*. Madrid: Oxford, 2016.

- Rüsen, Jorn. «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.
- Rüsen, Jorn. «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» [ed. or. 1989]. En *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York/Oxford: Berghahn Books, 2005.
- Saiz Serrano, Jorge. «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: reconquista, reyes católicos e imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.
- Saiz Serrano, Jorge. «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 149-172. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Sant Obiols, Edda y Joan Pagès Blanch. «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.
- Saz, Ismael. «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)». *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, editado por Rafael Quiroga-Cheyrouze Muñoz, 29-42. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.
- Segarra, Josep Ramón. «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 173-208. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Segura, Antoni (coord.). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
- Soto Carmona, Álvaro. «Va haver-hi transició? Arguments per a un debat». *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2 (2009): 137-152.
- Tappi, Andrea y Javier Tébar Hurtado. «Transiciones». En *Diccionario de la memoria colectiva*, dirigido por Ricard Vinyes, 471-474. Barcelona: Gedisa, 2018.
- Tejerina, Benjamín. «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970». *Debats. Revista de cultura, poder i societat* 1 (2018): 69-84.
- Valls Montés, Ramón. «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 125-148. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Valls Montés, Ramón. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, edición digital 2012 [I ed. 2007]).

- Valls Montés, Ramón. «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 61-73.
- Valls Montés, Ramón. «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001): 23-36.
- Vinyes, Ricard. «La memoria del Estado». En *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente al trauma de la historia*, editado por Ricard Vinyes, 23-66. Barcelona: RBA, 2009.
- Ysàs, Pere. «La crisis de la dictadura franquista». En *La Transición, treinta años después*, editado por Carme Molinero Ruiz 27-58. Barcelona: Península, 2006.

RECONOCIMIENTO ACADÉMICO DE LOS AUXILIARES DE FARMACIA EN ESPAÑA: DEL DIPLOMA PROFESIONAL AL TÍTULO OFICIAL (1939-2015)

Academic Recognition of Pharmacy Assistants in Spain: from the professional diploma to the official degree (1939-2015)

Raúl Rodríguez Nozal^a

Fecha de recepción: 29/06/2023 • Fecha de aceptación: 28/09/2023

Resumen. Desde comienzos del siglo XX, los auxiliares de farmacia españoles trataron –sin éxito– de reivindicar un título que les concediera prestigio social y les protegiera como profesionales sanitarios; sus reivindicaciones estaban legitimadas por lo dispuesto en la Instrucción General de Sanidad Pública de 1904, y se inspiraban en el reconocimiento profesional que venían teniendo las profesiones auxiliares de la Medicina, ya desde finales del siglo XVIII. En este trabajo mostramos el camino seguido por los auxiliares de farmacia en favor de la reivindicación de su título, así como los frutos conseguidos, desde que finaliza nuestra Guerra Civil hasta casi nuestros días. Arrancamos con la creación del Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar y lo que supuso esta legislación para el reconocimiento profesional de los auxiliares de farmacia militares. Continuamos con las reivindicaciones de los prácticos de farmacia civiles, una vez publicada la Reglamentación Nacional de Trabajo en Farmacias (1948), que reconocía la legitimidad de la formación profesional para los trabajadores de las oficinas de farmacia, así como su correspondiente título o diploma. Y finalizamos con el grueso del trabajo, en el que analizamos el diploma promovido y gestionado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos durante las décadas de 1960 y 1970, y la inclusión de los estudios de auxiliar de farmacia dentro del marco educativo de la Formación Profesional.

Palabras clave: Farmacia; Auxiliares; Titulación profesional; Siglo XX; España.

^a Unidad docente de Salud Pública, Medicina Legal e Historia de la Ciencia. Facultad de Medicina. Universidad de Alcalá. Campus Universitario. E-28871 Alcalá de Henares (Madrid). raulrn@uah.es
 <https://orcid.org/0000-0003-2565-4695>.

Abstract. *From the beginning of the 20th century, Spanish pharmacy assistants tried -unsuccessfully- to claim a title that would grant them social prestige and that would protect them as health professionals. Their claims were legitimized by the provisions of the Instrucción General de Sanidad Pública of 1904 and were inspired by the professional recognition that the auxiliary professions of Medicine had been receiving since the end of the 18th century. In this work we show the path followed by the pharmacy assistants in striving for the recognition of their title, as well as the results achieved, from the end of our Civil War until recent years. We start with the creation of the Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar and what this legislation meant for the professional recognition of the military pharmacy assistants. We continue with the claims of civilian pharmacy practitioners, once the Reglamentación Nacional de Trabajo en Farmacias (1948) was published, which recognized the legitimacy of the professional training for pharmacy workers, as well as their corresponding degree or diploma. And we end with the bulk of the work, in which we analyse the diploma promoted and managed by the Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos during the 1960s and 1970s, and the inclusion of pharmacy assistant studies within the educational framework of the Formación Profesional.*

Keywords: *Pharmacy; Assistants; Professional qualifications; 20th century; Spain.*

INTRODUCCIÓN

La profesión de «mancebo» de botica se remonta a la Edad Media, cuando la Farmacia adquirió estatus propio, separándose de la Medicina.¹ Hasta el siglo XIX, con la enseñanza de la Farmacia ya convertida en universitaria,² el oficio de mancebo se aprendía en la botica, junto al maestro; por lo tanto, estos profesionales eran aprendices de futuros farmacéuticos y, a la vez, trabajadores no cualificados. Este esquema de funcionamiento gremial³ quedó superado, al menos formalmente, cuando estos

¹ Quintín Chiarlone y Carlos Mallaina, *Historia de la Farmacia*. 2ª ed. (Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1865); Guillermo Folch Jou, *Historia de la Farmacia*. 3ª ed. (Madrid: Gráficas Alonso, 1972); Francisco Javier Puerto Sarmiento, *El Mito de Panacea. Compendio de Historia de la Terapéutica y de la Farmacia* (Madrid: Doce Calles, 1997); Francisco Javier Puerto y Antonio González Bueno, *Compendio de Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica* (Madrid: Síntesis, 2011).

² Real Decreto de 17/09/1845 (*Gaceta de Madrid*, 25 de septiembre de 1945).

³ Francisco Javier Puerto Sarmiento, «La profesión farmacéutica: del gremialismo al corporativismo», en *La Ciencia Moderna y el Nuevo Mundo*, ed. José Luis Peset (Madrid: CSIC, 1985), 395-421.

mancebos se transformaron en alumnos universitarios; sin embargo, los farmacéuticos seguían necesitando de personal subalterno que pudiera auxiliarles en las labores de preparación y dispensación de los medicamentos. Estos trabajadores asalariados, habitualmente denominados «prácticos», «dependientes» o «auxiliares» de farmacia eran, realmente, una versión renovada de los antiguos aprendices medievales: solían ser chicos –generalmente eran varones– muy jóvenes, sin cualificación, que aprendían el oficio mientras trabajaban y vivían en la farmacia de su maestro/patrón.

Este sistema, en el que el trabajador quedaba completamente a merced de su empleador, dificultó el acceso de los auxiliares de farmacia a la formación reglada. Una situación bien diferente a la que vivieron las profesiones auxiliares de la Medicina –«sangradores» y «cirujanos romanistas», «ministrantes», «practicantes», «enfermeras» o «matronas»–, que dispusieron de regulación profesional desde finales del siglo XVIII y principios del XIX,⁴ tal vez porque, a menudo, no actuaban bajo mandato o supervisión médica, incluso podían cobrar del paciente sin mediar un médico, circunstancia que, de ninguna manera, podía producirse en el caso de los auxiliares de farmacia quienes, como veremos a lo largo de este trabajo, no contaron con reconocimiento académico y profesional de ámbito nacional hasta la década de 1960; años antes, en 1934, se había instaurado en Cataluña el título de «Practicant de Farmàcia»,⁵ aunque apenas pudo entrar en vigor debido a la Guerra Civil.

⁴ Dolores Ruiz-Berdún, «Desarrollo histórico de una profesión: las matronas en Madrid hasta la guerra civil» (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, 2012), 312-321; Francisco Herrera Rodríguez, «Un capítulo de la enfermería: la “Cirugía menor” en la España del siglo XIX», *Cultura de los Cuidados* 4, no. 7-8 (2012): 18-26; Isidoro Jiménez Rodríguez, «Las titulaciones quirúrgico-médicas a mediados del siglo XIX: los ministrantes», *Cultura de los Cuidados* 10, no. 19 (2006): 16-36; José Antonio Ávila Olivares, «¿Existió realmente una titulación oficial con el nombre de ministrante?», *Cultura de los Cuidados* 14, no. 27 (2010): 12-29; Raúl Expósito González, «Historia de la prensa profesional de los ministrantes y practicantes en España en el siglo XIX», *Cultura de los Cuidados* 13, no. 26 (2009): 12-21; Jesús Marín Paz, «El asociacionismo histórico de los practicantes y la defensa de su profesión», *Enfermería Gaditana* 8, no. 24 (2013): 21-23; Jaime Emigdio Saumell Bonet y José Siles González, «Practicantes de medicina militares del Ejército del Aire (1940-1941)», *Sanidad Militar* 73, no. 4 (2017): 256-260; Jerónimo F. Naranjo García, «Los suboficiales practicantes y ayudantes técnicos de Sanidad Militar en el Ejército (1945-1989)», *Sanidad Militar* 70, no. 3 (2014): 215-217; Jerónimo F. Naranjo García, «Los suboficiales de Sanidad en la Armada (1940-1989)», *Sanidad Militar* 76, no. 1 (2020): 41-45; Dolores Ruiz-Berdún, «Pilar Primo de Rivera y la reorganización de las carreras auxiliares sanitarias tras la Guerra Civil», en *La tutela imperfecta. Biología y Farmacia en la España del primer franquismo*, ed. Antonio González Bueno y Alfredo Baratas Díaz (Madrid: CSIC, 2013), 81-100.

⁵ Orden de la Consejería de Cultura de la Generalitat de Catalunya de 02/08/1934 (*Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de agosto de 1934); Decreto de 12/09/1935 de la Generalitat de

Sin embargo, desde comienzos del siglo XX, los auxiliares de farmacia tomaron conciencia de su situación, y trataron de argumentar, ante las autoridades farmacéuticas y estatales, la necesidad de un reconocimiento oficial que les cualificara profesionalmente. Siempre obtuvieron de las autoridades españolas una negativa por respuesta, aunque la argumentación solía venir de la mano de los farmacéuticos, ya fuera a través de profesores de Universidad o del engranaje corporativo de este colectivo profesional, la Unión Farmacéutica Nacional.⁶ Así, entre 1904 y 1925, recibieron cuatro contundentes negativas a sus pretensiones; como puede leerse en un trabajo que publicamos sobre la titulación de los auxiliares de farmacia con anterioridad a la Guerra Civil,

quizás porque entendían que el título llevaría aparejada una mejora en sus condiciones económicas, tal vez porque pensaban que esta nueva situación podría acabar con el ancestral *statu quo* profesional, fundamentado en el paternalismo laboral y el consecuente desamparo asociado a la ignorancia, o porque veían a los auxiliares titulados como una especie de drogueros titulados que podrían competir con ellos en el negocio de los medicamentos industriales, el despacho de recetas o el mantenimiento de los botiquines rurales.⁷

Mientras que los estudios sobre el reconocimiento académico, profesional y normativo de las profesiones médicas son relativamente abundantes (líneas arriba hemos mencionado algunos), no puede decirse lo mismo de lo relativo a los auxiliares de farmacia. Si exceptuamos el trabajo que acabamos de citar, para el período 1904-1936, y los redactados

Catalunya (*Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 13 de septiembre de 1935); Decreto de 12/09/1935 de la Generalitat de Catalunya (*Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 13 de septiembre de 1935).

⁶ Mercedes Díez Lafuente, *La Unión Farmacéutica Nacional (1913-1936). Veinticuatro años de vida corporativa* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995).

⁷ Raúl Rodríguez Nozal, «Titulación y reconocimiento profesional de los auxiliares de farmacia en España con anterioridad a la Guerra Civil (1904-1936)», *Llull* 45, no. 91 (2021): 159-182. Sobre el colectivo de los auxiliares de farmacia, véanse otros trabajos del mismo autor: Raúl Rodríguez Nozal, «La implantación de la jornada laboral de ocho horas en las farmacias españolas, 1904-1936», *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 29, no. 4 (2022), 973-991. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022000400006>; Raúl Rodríguez Nozal, «El “entrefilete” como recurso periodístico de adoctrinamiento profesional: una visión desde las páginas de *El Auxiliar del Farmacéutico* (1921-1924)», en *Medicamento y profesión farmacéutica en Aragón. Aportaciones a su historia*, ed. José María de Jaime Lorén (Zaragoza: Taula Ediciones, 2022), 457-474.

por Jerónimo F. Navarro García centrados en los auxiliares de farmacia militares,⁸ no existen otras investigaciones sobre este particular; más allá de algunos datos concretos presentes en la cronología realizada por Salvador Porqueras i Sarobé y Joan Machuca y Sánchez en 1997,⁹ en el texto clásico de Agustín María Merck y Bañón en torno a este colectivo profesional (de 1952),¹⁰ en la conferencia impartida por Alfonso del Pozo Ojeda para la «Federación Farmacéutica» en 1960,¹¹ en el breve artículo publicado por la revista *Unifarm* en 1970,¹² y en un par de trabajos, relativamente más recientes, de María del Carmen Francés Causapé y María López González, que apenas se acercan de manera tangencial al asunto que nos ocupa.¹³

En este trabajo mostramos el camino seguido por los auxiliares de farmacia en favor de la reivindicación de su título, así como los frutos conseguidos, desde que finaliza nuestra Guerra Civil hasta casi nuestros días. Arrancamos con la creación del «Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar» y lo que supuso esta legislación para el reconocimiento profesional de los auxiliares de farmacia militares; continuamos con las reivindicaciones de los prácticos de farmacia civiles, una vez publicada la Reglamentación Nacional de Trabajo en Farmacias (1948), que reconocía la legitimidad de la formación profesional para los trabajadores de las oficinas de farmacia, así como su correspondiente título o diploma; y finalizamos con el grueso del trabajo, en el que analizamos el diploma promovido y gestionado por el Consejo General de Colegios

⁸ Jerónimo F. Naranjo García, «Los Suboficiales del Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar (1945-1989)», *Sanidad Militar* 71, no. 3 (2015): 210-213; Jerónimo F. Naranjo García, «Los Suboficiales de Sanidad y Farmacia Militar en el Ejército del Aire (1940-1989)», *Sanidad Militar* 74, no. 3 (2018): 187-190.

⁹ Salvador Porqueras i Sarobé y Joan Machuca i Sánchez, *De mancebo a técnico de Farmacia* (Madrid: Smithkline Beecham, 1997).

¹⁰ Agustín María Merck y Bañón, *Aportación a la historia de las profesiones sanitarias. El practicante de farmacia* (Valencia: Imprenta Sáez, 1952).

¹¹ Alfonso del Pozo Ojeda, *El Auxiliar de Farmacia: ese imprescindible desconocido [Conferencia pronunciada (...) el día 11 de Marzo de 1960, en el V Ciclo de Conferencias organizado por la Sección Científica de 'Federación Farmacéutica']* ([Barcelona]: Federación Farmacéutica, 1960), 25-29.

¹² J.F., «El auxiliar de farmacia», *Unifarm* 3, no. 6 (1970): 242-247.

¹³ María López González, *Implicaciones sociales de la contratación laboral en la oficina de farmacia: pasado, presente y futuro* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011); María del Carmen Francés Causapé y María López González, «Evolución histórico-social del personal en oficina de farmacia española durante los siglos XX y XXI», *Estudios do Século XX* 12 (2012): 159-176.

Oficiales de Farmacéuticos (CGCOF) durante las décadas de 1960 y 1970, y la inclusión de los estudios de auxiliar de farmacia dentro del marco educativo de la Formación Profesional.

Para abordar este estudio hemos consultado, además de la bibliografía secundaria necesaria para hacer frente a este trabajo, la documentación conservada en el Archivo del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid¹⁴ y en el Archivo General de la Administración (Asociaciones), las fuentes legislativas habituales (*Gaceta de Madrid*, *Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya*, *Diario Oficial del Ministerio del Ejército* o *Boletín Oficial del Estado*), la prensa generalista española (*ABC* o *La Vanguardia española*), la prensa profesional de este período, tanto la farmacéutica como la de los auxiliares de farmacia (*Farmacia Nueva*, *Auxiliares de Farmacia* o *Revista del Auxiliar de Farmacia*) y los manuales formativos publicados para uso de los prácticos de farmacia.

EL CUERPO AUXILIAR DE PRACTICANTES DE FARMACIA MILITAR

Como ya hemos venido comentando, la Guerra Civil neutralizó el proyecto formativo y acreditativo de los auxiliares de farmacia catalanes y, por lo tanto, no sirvió como modelo exportable al resto del territorio nacional. Había que empezar otra vez, esta vez sin las simpatías republicanas y sin el apoyo corporativo de los órganos colegiales y corporativos que habían tenido estos profesionales antes del franquismo. En estas adversas circunstancias para las reivindicaciones de «clase», en una España que trataba de organizar su estructura económico-social en torno a un sindicalismo vertical que solo atendía a la sectorización de la actividad industrial,¹⁵ fueron los militares los primeros en aportar soluciones para consolidar la posición profesional de los auxiliares de farmacia en el Ejército español. No es la primera vez que sucedía, los primeros organismos que reconocieron a los auxiliares de farmacia, desde el

¹⁴ Agradecemos a Raúl Renau López, archivero de esta institución, las facilidades dadas para la consulta de este archivo.

¹⁵ Sobre el Sindicato Vertical, véanse los trabajos de Manuel Ludevid, *Cuarenta años de Sindicato Vertical. Aproximación a la Organización Sindical Española*. 2ª ed. (Barcelona: Laia, 1977); Miguel A. Aparicio, *El sindicalismo vertical y la formación del estado franquista* (Barcelona: Eunibar, 1980); y Carlos Iglesias Selgas, *Los sindicatos en España* (Madrid: Ediciones del Movimiento, 1965).

punto de vista formativo y laboral, fueron el Ejército (entre 1905 y 1908) y las mutualidades obreras (al menos desde 1914).¹⁶

El «Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar» fue creado por una Ley de 17/07/1945 que, consecuentemente, extinguía la sección correspondiente del Cuerpo Auxiliar Subalterno del Ejército (CASE);¹⁷ en ella se establecían las diferentes categorías dentro de este Cuerpo: practicantes de farmacia de tercera (empleo de sargento), de segunda (brigada) y de primera (tenientes). Una vez que se incorporaron a este Cuerpo los auxiliares de farmacia procedentes del CASE, la Ley también regulaba el ingreso externo, por oposición, ante un tribunal constituido por jefes y oficiales farmacéuticos.¹⁸

La primera oposición se convocó en el año 1946, con las siguientes condiciones para los militares: no haber cumplido los 45 años, tener informe favorable de sus jefes y «tener aptitud física para el desempeño de la misión de practicante de Farmacia, demostrada ante un Tribunal Médico nombrado por la autoridad regional»; para los civiles, se pedía la nacionalidad española, no superar los 30 años de edad, «haber prestado servicios de cualquier clase en el Ejército sin nota desfavorable», «haber prestado servicios, durante un año por lo menos, como practicante en cualquier farmacia del Estado, Provincia, Municipio, Entidad o participar y tener aprobados tres años por lo menos de Bachillerato», «carecer de antecedentes penales», «acreditar documentalmente su adhesión al Movimiento Nacional» y, al igual que los militares, «tener aptitud física para el desempeño de la misión de practicante de Farmacia». Los exámenes constaban de cinco pruebas: «reconocimiento facultativo», «desarrollo escrito de un tema de Geografía y otro de Historia, que servirán al mismo tiempo para acreditar suficiencia en redacción y ortografía», «resolución de dos problemas de Aritmética y dos de Geometría»

¹⁶ Rodríguez, «Titulación y reconocimiento profesional».

¹⁷ El CASE fue creado por Ley de 13/05/1932 (*Gaceta de Madrid*, 15 de mayo de 1932).

¹⁸ Ley de 17/07/1945, «por la que se crea el Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar» (*BOE*, 21 de julio de 1945; también publicado en el *Diario Oficial del Ministerio del Ejército*, 24/07/1945). Esta Ley fue desarrollada por una Orden del Estado Mayor Central del Ejército, de 30/08/1945 (*Diario Oficial del Ministerio del Ejército*, 2 de septiembre de 1945). El Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar fue extinguido en 1974; sobre este asunto, véase: Naranjo García, «Los suboficiales practicantes y ayudantes técnicos». De los practicantes de farmacia del Ejército del Aire se ha ocupado el mismo autor: Naranjo, «Los Suboficiales de Sanidad y Farmacia Militar en el Ejército del Aire (1940-1989)».

relacionados con la práctica farmacéutica, «desarrollo oral de uno de los temas de Física, Química, Historia Natural y Farmacia Práctica que figuran en el programa» y

demostración práctica de poseer el aspirante los conocimientos profesionales necesarios al practicante de Farmacia, mediante el reconocimiento de diez productos incluidos en el petitorio de Farmacia Militar, en los cuales serán suficientes los caracteres organolépticos para su caracterización, debiendo además preparar un elaborado del petitorio y tres fórmulas de la que una será de inyectables.¹⁹

LA REGLAMENTACIÓN NACIONAL DE TRABAJO EN LAS FARMACIAS COMO ARGUMENTO DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Y ACADÉMICO PARA LOS AUXILIARES DE FARMACIA CIVILES

En lo que respecta a la farmacia civil, más allá de lo establecido por las Ordenanzas de Farmacia de 1860,²⁰ no demasiado explícitas en lo relativo al ordenamiento laboral, habrá que esperar hasta el año 1948 para disponer en nuestro país de una «Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias, en la que se clasificaba al personal de las oficinas de farmacia, según su función, en dos categorías: «personal técnico o facultativo» y «personal auxiliar». Estos últimos eran, a efectos de esta norma, aquellos que realizaban «funciones para las que no se requería título facultativo», y comprendían las siguientes categorías: «auxiliar mayor», «auxiliar», «ayudante», «aprendiz», «auxiliar de caja» y «mozo de farmacia».²¹ En esta Reglamentación se reconocía la legitimidad de la formación profesional para los trabajadores de las oficinas de farmacia,

¹⁹ Orden de la Dirección General de Enseñanza Militar, de 10/04/1946 (*Diario Oficial del Ministerio del Ejército*, 16 de abril de 1946). En esta disposición también se especificaba la duración del «curso de capacitación» para aquellos que hubieran obtenido plaza (cuatro meses), las materias que deberían cursar y el lugar donde se desarrollarían estas enseñanzas. En 1956 se publicaron unas nuevas instrucciones para estas oposiciones; véase la Orden de 06/06/1956 (*Diario Oficial del Ministerio del Ejército*, 13 de junio de 1956).

²⁰ Real Decreto de 18/04/1860, por el que se aprueban las «Ordenanzas para el ejercicio de la profesión de Farmacia, comercio de drogas y venta de plantas medicinales» (*Gaceta de Madrid*, 24 de abril de 1860).

²¹ Orden de 30/04/1948, por la que se aprueba la «Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias» (*BOE*, 6 de junio de 1948). Estas categorías serían redefinidas en la «Ordenanza Laboral

así como su correspondiente título o diploma, y se explicitaban los mecanismos de aprendizaje y homologación para que los aprendices pudieran optar a las categorías superiores («ayudante» y «auxiliar»):

El aprendizaje será siempre retribuido y se regulará por lo dispuesto en las disposiciones legales dictadas o que se dicten en el futuro sobre la materia y por las normas de esta Reglamentación. El aprendizaje tendrá normalmente una duración de cuatro años, excepto en los casos en que se acredite por el aprendiz la posesión de título o diploma, expedido por Escuela de Formación Profesional legalmente reconocida, en cuyo caso este se reducirá a dos años [...] Concluido el período reglamentario de aprendizaje, se someterá el aprendiz a una prueba esencialmente práctica ante un Tribunal constituido en la propia farmacia, en la Organización Sindical o en el Colegio Oficial de Farmacéuticos e integrado por un Farmacéutico designado por el Colegio y dos Auxiliares, nombrado uno directamente por el Colegio, y el otro por el Colegio también, a propuesta en terna de la organización Sindical.²²

La declaración de intenciones recogida en la «Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias» trató de ser aprovechada por el colectivo profesional de los auxiliares de farmacia, a través de una petición formal al ministro de la Gobernación fechada en diciembre de 1948; estaba firmada por Victorino Segorbe Herráiz, que había «sido designado por unanimidad, en las reuniones provisionales de los auxiliares de farmacia, celebradas con la debida autorización en la Ada. de la Reina Victoria, núm. 4 (Bar Deportivo)». En este documento se solicitaba la creación de un «Colegio de Auxiliares o Practicantes de Farmacia, similar al de practicantes de Medicina y Cirugía», de tal manera que ningún auxiliar pudiera ejercer su profesión sin antes pertenecer «al Colegio profesional que se cree». También se adjuntaba un «anteproyecto», a modo de «sucinto esquema, como guion de conceptos generales y sin perjuicio de que “a posteriori” puedan ampliarse con arreglo a los dictados que las Autoridades competentes tengan a bien acordar». La argumentación

para las Oficinas de Farmacia», aprobada por Orden Ministerial de 10/02/1975 (*BOE*, 17 de febrero de 1975).

²² Orden de 30/04/1948, por la que se aprueba la «Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias», artículo 7 (*BOE*, 06 de junio de 1948).

central de este «anteproyecto», su piedra angular, pasaba por la creación de un título oficial que les capacitara profesionalmente, «similar al que poseen los auxiliares de medicina [...] expedido por las autoridades competentes, previos los cursos de estudio y prácticas que a dicho fin se consideren necesarias [...]».²³

Este proyecto de titulación profesional –y creación de un Colegio de Auxiliares de Farmacia–, al igual que sucediera en el pasado,²⁴ fue nuevamente desestimado por las autoridades españolas, una vez más a sugerencia del colectivo farmacéutico. En esta ocasión, la argumentación del Director General de Sanidad era casi un calco del escrito oficial del CGCOF en relación con este asunto:

La actividad laboral de los Auxiliares de Farmacia se halla regulada por el Ministerio de Trabajo y como tal pueden tener su cabida en el correspondiente Sindicato. Que la actual Ley de Sanidad no concede personalidad a los Auxiliares de Farmacia para su constitución en Colegios, ya que indica claramente cuando han de ser estos. Que la labor del Auxiliar de Farmacia dentro la Oficina, es la puramente manual y siempre dirigida por el farmacéutico que bajo el aspecto sanitario y científico es el único que asume todas las responsabilidades del desempeño de la función. Que los argumentos que se exponen en el escrito no pueden ser motivo ó causa suficiente para que, considerando sus actividades como profesión sanitaria, puedan ser enmarcados bajo los Colegios profesionales que poseen un rango científico más elevado.²⁵

La respuesta de la corporación farmacéutica, heredera de la antigua Unión Farmacéutica Nacional, se redactó a partir de la ponencia constituida a tal efecto, de la que formaron parte Alberto García Ortiz,²⁶ Ernesto

²³ «Proyecto de los estatutos del Colegio de Auxiliares de Farmacia», Madrid 3 de diciembre de 1948, Asociaciones [(08) 27] legajo 44/4196, Archivo General de la Administración (AGA).

²⁴ Rodríguez, «Titulación y reconocimiento profesional».

²⁵ Escrito del Director General de Sanidad, Madrid 27 de abril de 1949, Asociaciones [(08) 27] legajo 44/4196, AGA.

²⁶ Alberto García Ortiz (Buenos Aires, 1915 / Madrid, 2005) fue doctor en Farmacia, Inspector Farmacéutico, director de los Servicios Químicos del Auxilio Social y profesor adjunto en la Facultad de Farmacia de Madrid. Miembro de Falange Española Tradicionalista y de las JONS y del Frente Nacional Español, fue uno de los principales gestores de la Farmacia tras la Guerra Civil: Consejero Nacional de Sanidad, Presidente del CGCOF, presidente del Patronato Juan de la Cierva (CSIC),

Gil Sastre,²⁷ Román Casares López²⁸ y algunos presidentes de colegios provinciales, en concreto, Jaime Rosselló Guiscafré (Barcelona), Gregorio Varela, Alberto Jiménez Ortega (Sevilla), Rodrigo Nebreda y Gutiérrez del Olmo (Palencia) y Antonio Oliver Villalonga (Baleares). El escrito del CGCOF exponía que el gremio de auxiliares de farmacia no podía considerarse como una profesión sanitaria, habida cuenta que «su función se ejerce, por las Disposiciones vigentes, bajo la inmediata vigilancia del profesional farmacéutico». Tampoco creían necesaria «ninguna orientación pedagógica ni Título especial», más allá de las enseñanzas adquiridas del farmacéutico durante su quehacer profesional. En cuanto a las pretensiones de colegiación, se consideraban improcedentes, al no estar contemplados estos colegios en la Ley de Bases de Sanidad Nacional de 1944, y por entender que el organismo que realmente los debería representar «económica y socialmente» era el Sindicato Vertical de Industrias Químicas, donde deberían encuadrarse.²⁹ En definitiva, los

Vicesecretario de Obras Sindicales, Presidente del Sindicato de Industrias Químicas, Diputado Provincial y Procurador en Cortes. Miembro de número de la Real Academia de Doctores (1971) y correspondiente de la Real Academia Nacional de Farmacia. Véase: Jesús López Medel, «Alberto García Ortiz», *Anales del Real Academia de Doctores de España* 9 (2005): 199.

²⁷ Ernesto Gil Sastre (Madayona –Guadalajara–, 1894 / post. 1957) se licenció en Farmacia en 1923. Ejerció en Épila (Zaragoza), fue vocal del CGCOF y académico correspondiente fundador de la Real Academia Nacional de Farmacia (1924). Falangista, fue gobernador civil de Huesca (1950-1957), presidente de honor del Instituto de Estudios Oscenses, consejero de Educación Nacional y procurador en Cortes. Fue condecorado, entre otros reconocimientos y distinciones, con la Encomienda con Placa de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio y la Medalla de Oro de Mutualidades y Cotos Escolares (Huesca). Véase: Rafael Roldán Guerrero, «Gil Sastre (Ernesto)», en *Diccionario Biográfico y Bibliográfico de autores farmacéuticos españoles*, Rafael Roldán Guerrero (Madrid: IMPHOE, 1958-1976), vol. 2, 420-421; S.B., «Imposición de la Medalla de Oro de Mutualidades y Cotos Escolares a don Ernesto Gil Sastre», *Argensola* 20 (1954): 387-388.

²⁸ Román Casares López (Badalona -Barcelona-, 1908 / Madrid, 1990) fue doctor en Farmacia (1929), ayudante de Técnica Física (1929), profesor auxiliar de Análisis Químico (1930), pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en Dresde (Alemania) para el estudio de la Bromatología. Farmacéutico militar durante la Guerra Civil, en 1940 ganó la cátedra de Análisis Químico y en Especial de Medicamentos y Venenos, en la Facultad de Farmacia de Madrid que, en 1943, se acabaría denominando Análisis Químico Aplicado y Bromatología; se jubiló en 1978. Fue profesor agregado del Instituto Español de Fisiología y Bioquímica del CSIC –donde ocupó también otros cargos–, presidente de la Sociedad Española de Bromatología, director de la revista *Anales de Bromatología*, impulsor de la Escuela de Bromatología y miembro de diferentes Academias científicas. Véase: María Esther Alegre Pérez, «Román Casares López», en *Diccionario Biográfico Español* (Madrid: Real Academia de la Historia), <https://dbe.rah.es/biografias/21709/roman-casares-lopez> (consultado el 29/09/2023).

²⁹ Escrito del presidente y el secretario del CGCOF, Madrid 14 de marzo de 1949, Asociaciones [(08) 27] legajo 44/4196, AGA.

argumentos de siempre, esta vez matizados por la realidad sindical que imperaba en aquellos años de Autarquía.

En septiembre de 1952 se publicaba en Madrid el primer número de la revista *Auxiliares de Farmacia*, el nuevo órgano de expresión de este colectivo que, ya desde sus inicios, trató de reivindicar un título profesional de acuerdo a lo establecido en la «Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias» (1948).³⁰ Por poner un ejemplo, el proyecto del auxiliar sevillano Roberto Dorado Quesada pasaba por la creación de una Escuela oficial de formación profesional en Madrid, con profesorado estatal y alumnos pensionados, elegidos entre los que hubieran demostrado aprovechamiento durante una etapa previa en la que recibirían clases por correspondencia; una vez incorporados al centro, cursarían dos años en la Escuela de Madrid antes de optar al título.³¹

Durante los siguientes años continuaron publicándose más editoriales y artículos en este medio a favor del título,³² a veces poniendo como ejemplo a otros países que ya lo habían logrado, como Argentina,³³ otras veces escritos por farmacéuticos que consideraban justas las pretensiones de sus trabajadores.³⁴ A pesar de todo, los auxiliares españoles no conseguirían su ansiado diploma profesional hasta la década de 1960, gracias a una iniciativa del CGCOF. Sin embargo, otros países europeos y americanos ya contaban con títulos y formaciones regladas para sus auxiliares de farmacia; en 1960, el catedrático de Farmacia Galénica Alfonso del Pozo Ojeda hablaba de países, como Dinamarca, Chile o Perú, que habían instaurado estudios obligatorios y títulos expedidos con «cierta validez oficial»; mientras que otras naciones, como Suecia, Bélgica o Francia, disponían de estudios libres en los que se otorgaban

³⁰ Fernando Fernán, «El título de auxiliar de Farmacia», *Auxiliares de Farmacia* 1, no. 5 (1953): 3-4.

³¹ [Redacción], «La opinión de un farmacéutico», *Auxiliares de Farmacia* 2, no. 6 (1953): 4-5.

³² [Redacción], «Con título y sin título», *Auxiliares de Farmacia* 2, no. 7 (1953): 1-2; Juan M. Oliveros Villaseñor, «¿Qué profesión tiene usted?», *Auxiliares de Farmacia* 3, no. 17 (1954): 17-18; [Redacción], «¿Qué nos falta para conseguir el título?», *Auxiliares de Farmacia* 3, no. 26 (1954): 1-2; S. Matos, «Urge crear un título para los Auxiliares de Farmacia», *Auxiliares de Farmacia* 6, no. 53 (1957): 7-8.

³³ J. Rial Sallares, «Copiamos ... Y comentamos», *Auxiliares de Farmacia* 3, no. 18 (1954): 3-4.

³⁴ Juan Mateu Tubella, «El título de Auxiliar, necesidad urgente e ineludible», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 78 (1959): 4.

títulos sin validez oficial, que capacitaban «para asumir cierta responsabilidad en actos farmacéuticos».³⁵

EL DIPLOMA EMITIDO POR EL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE FARMACÉUTICOS

En España, conocemos algunas iniciativas regionales para dotar de título a los auxiliares de farmacia fechadas entre los años 1957 y 1958, en lugares como Gerona,³⁶ Tánger³⁷ o Cádiz.³⁸ El primer proyecto nacional data

³⁵ En Dinamarca se estudiaban dos cursos sobre Química, Física y «Arte de preparar y dispensar medicamentos». En Chile el auxiliar tenía que estar en posesión de un «Carnet de Auxiliar de Farmacia», que se otorgaba previo examen ante una comisión formada por tres farmacéuticos designados en cada zona por el «Servicio Nacional de Salud»; los exámenes trataban de asuntos como «formas y preparados farmacéuticos, dosis e incompatibilidades, reglamentación farmacéutica y aparatos de uso corriente en la farmacia». En Perú se concedía un «carnet» de pertenencia al «Cuerpo de Auxiliares de Farmacia», obtenido previo examen; estos auxiliares con carnet también podían regentar «Botiquines Populares» – dependientes del Ministerio de Salud Pública– en lugares donde no existirían farmacias. En Suecia se exigía a los «asistentes técnicos» un período de estudios sobre cultura general (de 7 a 9 años), en los que se incluían «cursos por correspondencia de cultura farmacéutica». En Bélgica, existían Escuelas de Auxiliares de Farmacia, que otorgaban títulos no reconocidos oficialmente. En Francia, la Ley 46-1182 de 24/05/1946 contemplaba la existencia de un colectivo profesional de «preparadores farmacéuticos», que debían ser mayores de 21 años, estar en posesión de un «*Brevet professionnel* instituido por la Ley», y tenían que justificar un mínimo de cinco años de práctica profesional como ayudante o aprendiz preparador y poseer el «Certificado de aptitud profesional de Ayudante preparador» desde dos años antes; el «Certificado de aptitud profesional» y el «Título profesional» para los «Preparadores farmacéuticos» se creó por Decreto 48-822 de 10/05/1948; este certificado lo podían obtener los mayores de 18 años con tres años de práctica profesional como aprendiz en una oficina de farmacia, o cuatro con otra calificación profesional en estos mismos establecimientos, y debían superar un examen, que se realizaba anualmente en «la sede de la Cabeza de Partido de cada Academia», el tribunal estaba formado por un Inspector Principal de Enseñanza técnica (presidente), un Inspector Farmacéutico designado por el Ministerio de la Salud y la Población, y un número igual de farmacéuticos y preparadores farmacéuticos, que designaba el presidente del tribunal. Sobre la situación de los auxiliares de farmacia en estos países (véase: Pozo, *El Auxiliar de Farmacia: ese imprescindible desconocido*, 25-29).

³⁶ Tenemos noticia de un acuerdo de los auxiliares de farmacia de Gerona fechado en 1957; en su segunda asamblea anual, decidieron elevar a instancia nacional la necesidad de crear un título para los auxiliares que, según el anuncio publicado en *La Vanguardia española* el 04/05/1957, fue la primera iniciativa española en la que consta tal mejora profesional.

³⁷ Desde 1958, los Auxiliares de Farmacia de Tánger, «por disposición gubernativa, [podían] optar al título que los reconoce como tales, bajo la denominación de Preparadores de Farmacia», los dos primeros auxiliares diplomados fueron Alfonso Barragán y Luis Orduña; las clases deberían impartirse en el recientemente formado Colegio de Preparadores de Farmacia; sobre este particular véase: [Redacción], «De Tánger. Dos españoles obtienen el título de Auxiliares de Farmacia», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 84 (1959): 9.

³⁸ Hacia 1959, el Colegio Oficial de Farmacéuticos de Cádiz impartió unos cursillos de capacitación de auxiliares de Farmacia; véase: [Redacción], «Vísperas gozosas», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 89 (1960): 1-2.

de 1961, aunque desde enero de 1960 ya se venía anunciando por la revista *Auxiliares de Farmacia*, en diversos artículos y editoriales.³⁹ Partió del Sindicato Vertical de Industrias Químicas y del CGCOF, organismos que estaban dirigidos por el farmacéutico Alberto García Ortiz, el «adalid que acertó a plasmar la más cara de nuestras aspiraciones», como llegaron a reconocer los auxiliares de farmacia.⁴⁰ El CGCOF fue el encargado de reglamentar la concesión de un diploma para este colectivo profesional, «después de varios cambios de impresiones con los enlaces sindicales de los auxiliares de farmacia»;⁴¹ aunque también hay que señalar que hubo algunos auxiliares disidentes, que calificaron la propuesta de las autoridades sindicales y patronales de «diplomita», «certificadito de chicos listos, «sucedáneos», etc., y los exámenes de un mero trámite, «fáciles, tan fáciles, que hasta vergüenza dará a muchos el tener que sufrirlos».⁴² Otros auxiliares, generalmente los más veteranos, pensaban que deberían quedar exentos de realizar exámenes, siempre y cuando acreditaran una determinada experiencia profesional.⁴³ Sea como fuere, desde la prensa profesional se animaba a que todos los auxiliares se presentaran a los exámenes.⁴⁴

En junio de 1961 se publicaba –en las páginas de la *Revista de los Auxiliares de Farmacia*– la composición de los tribunales y las normas que habrían de regir para la realización de estos exámenes (uno oral y otro práctico, a celebrar en el mes de septiembre de cada año), el

³⁹ [Redacción], «Vísperas gozosas», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 89 (1960): 1-2; [Redacción], «¡Adelante!», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 90 (1960): 1-2; J.V.P. Licenciado en Farmacia, «Glosa», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 92 (1960): 3; Juan Pausas, «Ante el título», *Auxiliares de Farmacia* 8, no. 92 (1960): 3-5.

⁴⁰ [Redacción], «La primera medalla Carracido a don Alberto García Ortiz», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 131 (1963): 5.

⁴¹ [CGCOF], «Diploma y cuestionario», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 106 (1961): 9-11 y 32. En 1962, el Colegio Oficial de Farmacéuticos de Valladolid ya había editado un texto, a modo de guía de estudio, para los auxiliares que se presentaran en su circunscripción; el autor era farmacéutico y director del Laboratorio de este Colegio; véase: Andrés Díez Gómez, *Contestaciones al programa de auxiliares de farmacia* (Valladolid: Colegio Oficial de Farmacéuticos de Valladolid, 1962).

⁴² [Redacción], «Satisfacción», *Auxiliares de Farmacia* 9, no. 93 (1960): 1-2; [Redacción], «Ante los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 9, no. 94 (1960): 1-2.

⁴³ Luis Huelva López González, «Diploma y méritos», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 121 (1962): 5; El Auxiliar Solitario, «Nuevas normas», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 118 (1962): 13-15.

⁴⁴ Véase la opinión del auxiliar de farmacia de Moguer (Huelva) Luis González López, «Vísperas de exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 119 (1962): 5; o la del farmacéutico J. Viladot-Puig, «¡Hay que examinarse!», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 120 (1962): 1-5.

programa con los contenidos a evaluar (treinta y seis temas⁴⁵) y la documentación que deberían aportar aquellos que optaran a la concesión de este «diploma de aptitud», que cumpliría los anhelos para «que se reconozcan sus conocimientos y se les diferencie de un obrero manual cualquiera»:

Para concurrir a los exámenes precisará presentar: certificación negativa de penales, certificación de buena conducta, partida de nacimiento y certificación acreditativa de la aptitud del aspirante y de haber practicado con aprovechamiento en una o varias farmacias durante un período de tiempo no inferior a los tres años.⁴⁶ Estas certificaciones serán expedidas por el titular o titulares de las correspondientes farmacias. También deberá abonar los derechos de inscripción que se señalen.⁴⁷

El procedimiento se hizo público a través de la Circular 364 del CGCOF, fechada el 28/04/1962, dirigida a todos los colegios provinciales de farmacéuticos de España. La Circular 369 –de 17/09/1962–, estableció las características de los exámenes, los procedimientos de inscripción en los mismos y los requisitos para eludir el examen práctico:

[...] en todos los tribunales ha de figurar un miembro de este Consejo.⁴⁸ Los señores que deseen conseguir el diploma, podrán efectuar su inscripción y sufrir las pruebas de examen en el

⁴⁵ [Redacción], «Diploma y cuestionario», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 106 (1961): 9-11 y 32. Un comentario crítico al temario, en el artículo de N. Busquets-Mollera, «Parergones a un cuestionario», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 109 (1961): 5-7.

⁴⁶ «(...) tales certificaciones tienen idéntica [sic] validez, sean expedidas por Directores de Farmacias Civiles, o lo sean por los de las Farmacias Militares de cualquiera de los tres Ejércitos, de Tierra, Mar o Aire»; véase la Circular número 380 del CGCOF, Madrid 1 de febrero de 1963, caja 95, Archivo del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid (ACOFM).

⁴⁷ [CGCOF], «Diploma y cuestionario». El asunto fue recogido por la prensa profesional del sector: [Redacción], «La verdad está en marcha», *Auxiliares de Farmacia* 9, no. 107 (1961): 1-2; [Redacción], «En torno al diploma», *Auxiliares de Farmacia* 9, no. 109 (1961): 1-3; [Redacción], «Las consecuencias», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 119 (1962): 1-2; Leandro Fernández Cruz, «En torno a los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 121 (1962): 3.

⁴⁸ Este requisito fue suavizado poco tiempo después: «[...] ante las dificultades que presenta el nombramiento de miembros de nuestro Organismo Corporativo para asumir la presidencia de los correspondientes tribunales, ha acordado poder delegar para citado cargo en compañeros que ostentaran la representación de este Consejo. Representación que recaerá en su caso, en el Presidente de cada Colegio»; véase la Circular número 373 del CGCOF, Madrid 14 de noviembre de 1962, caja 95, ACOFM.

Colegio que libremente elijan [...] aunque los señores solicitantes reunan por sus méritos una calificación igual o superior a los 15 puntos, no por eso quedarán exentos de las pruebas del examen.⁴⁹ Este consistirá en dos ejercicios, uno teórico y otro práctico [...] El examinado elegirá y desarrollará oralmente ante el Tribunal uno de los dos temas sacados a la suerte. El segundo ejercicio consistirá en el reconocimiento de drogas, productos químicos y preparaciones medicinales. El solicitante habrá de presentar en el momento de este exámen [*sic*] una certificación del señor Director de la Farmacia en que haya prestado sus servicios, o de alguna de ellas si son varias, en la que se acredite que dicho solicitante ha estado realizando durante un año fórmulas magistrales y preparaciones de la Farmacopea Española, quedando autorizado el Tribunal para exigir o no al examinando, la práctica de tales preparaciones.⁵⁰

Para preparar los exámenes, algunos colegios profesionales de farmacéuticos organizaron cursillos formativos,⁵¹ a los que no debieron de asistir muchos auxiliares en ejercicio.⁵² Los primeros exámenes se celebraron durante el mes de septiembre de 1962, en Alicante, donde se recibieron 117 solicitudes, finalmente se presentaron 112 auxiliares,

⁴⁹ Parece que no se debieron hacer excepciones. Véase, por ejemplo, la solicitud para obtener el diploma, sin realizar el examen preceptivo, realizada por catorce auxiliares de centros hospitalarios de Madrid (once mujeres y tres hombres), que fue denegada por el CGCOF; véase la carta de Pascual Azcunaga (Decano y Jefe de los Servicios Farmacéuticos de la Beneficencia Provincial) dirigida al Presidente del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid, Madrid 6 de octubre de 1971, caja 253, ACOFM; y el oficio de Pedro Capilla (Secretario del CGCOF) dirigido al Presidente del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid, Madrid 8 de noviembre de 1971, caja 253, ACOFM.

⁵⁰ Circular número 369 del CGCOF, Madrid 17 de septiembre de 1962, caja 95, ACOFM.

⁵¹ [Redacción], «De Valladolid. Terminaron los cursillos. Exámenes en puertas», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 123 (1962): 9.

⁵² «Como era de temer, los cursillos en Madrid y Barcelona no han constituido precisamente un éxito (...) Seguramente, en Madrid hay más de 1.200 farmacias abiertas, y ha costado Dios y ayuda reunir un centenar de Auxiliares para constituir el primer grupo, en el que, a partir del segundo día de clase, ya empezaron las bajas»; véase: [Redacción], «Cursillos y exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 121 (1962): 7.

de los cuales aprobaron 110,⁵³ entre ellos solo seis mujeres.⁵⁴ Durante los meses siguientes, lo irían haciendo en Valencia, Jaén, Barcelona, Valladolid, Cáceres, Córdoba, Zaragoza y Castellón, las primeras provincias –junto con Alicante– que contaron con auxiliares diplomados;⁵⁵ después vendrían otros territorios (véase la tabla 1).

Tabla 1. Primera promoción de auxiliares de farmacia diplomados (provincias de las que tenemos datos)

Colegio provincial	Inscritos	Presentados	Aprobados
Alicante	117	112	110 (6 mujeres)
Valencia	262	254	254 (35 mujeres)
Jaén	--	--	49
Barcelona	386	375 (25 mujeres)	350
Valladolid	62	53	53
Cáceres	25	24	24
Córdoba	--	29	28
Zaragoza	--	--	--
Castellón	27	26	26
Gerona	65	63	63
Oviedo	68	68	68
Las Palmas de G.C.	--	--	--
Segovia	--	7	7
Vizcaya	84	84	84 (diez mujeres)

⁵³ [Redacción], «Se han celebrado los primeros exámenes. Alicante rompió el fuego. 117 instancias, 112 examinados, 110 aprobados», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 122 (1962): 1-2; Corresponsal, «De Alicante. Un día completo», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 124 (1962): 17-20. La lista con «los Ciento Diez de Alicante» puede consultarse en: [Redacción], «Los Ciento Diez de Alicante», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 123 (1962): 17.

⁵⁴ Tres años después, en la entrega de diplomas de la tercera promoción de auxiliares de farmacia madrileños, se concedieron 56 diplomas, de ellos 24 fueron para mujeres; en 1971, en la sexta promoción de este territorio, el número de aprobados fue 195, de los cuales 78 eran mujeres; véase: [Redacción], «De Madrid. Entrega de Diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 155 (1965): 7-9; El Auxiliar de Guardia, «¡Bienvenidas, nuevas diplomadas!», *Auxiliares de Farmacia* 224 (1971): 5, 23.

⁵⁵ [Redacción], «Exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 124 (1962): 5-13; [Redacción], «Más exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 10, no. 124 (1962): 13.

Colegio provincial	Inscritos	Presentados	Aprobados
Zamora	28	27	27 (una mujer)
Málaga	59	58	58
Tarragona	--	--	--
Álava	--	--	--
Ciudad Real	27	24	24 (una mujer)
Palencia	--	15	15
Badajoz	--	30	30 (15 mujeres)
Madrid	--	360	343
Huesca	--	--	--
Toledo	--	31	28
Huelva	--	18	18
Salamanca	--	--	39
Mallorca	18	14	--
Granada	--	--	--
León	--	16	16
Lérida	--	--	50
Castellón	27	26	26

Elaboración propia, a partir de la revista *Auxiliares de Farmacia*.⁵⁶

⁵⁶ [Redacción], «Noticario de los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 126 (1963): 3-7; [Redacción], «Noticario de los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 127 (1963): 1-10; [Redacción], «Noticario de los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 128 (1963): 15-16; [Redacción], «Entrega de diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 129 (1963): 5-17; [Redacción], «Noticario de los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 129 (1963): 19; [Redacción], «Entrega de diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 130 (1963): 5-16; [Redacción], «Noticario de los exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 125 (1963): 1-3; [Redacción], «Entrega de diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 131 (1963): 7-17; [Redacción], «De Palma de Mallorca. Exámenes», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 131 (1963): 29; [Redacción], «Entrega de diplomas en Granada», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 136 (1963): 15; [Redacción], «Entrega de diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 134 (1963): 5-11; [Redacción], «Cursillos, exámenes y entrega de Diplomas en León», *Auxiliares de Farmacia* 11, no. 135 (1963): 13-15; [Redacción], «De Lérida. Entrega de Diplomas», *Auxiliares de Farmacia* 153 (1965): 13-15. Los datos referidos a mujeres auxiliares de farmacia son los proporcionados por esta revista; en la mayoría de las ocasiones, este medio no ofrece información diferenciada entre hombres y mujeres y, cuando lo hace, suele referirse a mujeres que aprueban los exámenes; solo en una ocasión (Barcelona) tenemos información de mujeres presentadas a las pruebas, aunque en este caso no se concreta el número de aprobadas.

Unos años después, el CGCOF puso a disposición de todos los Colegios provinciales un Reglamento para la obtención del diploma de aptitud para auxiliares de farmacia,⁵⁷ en el que se especificaba la documentación que debería entregarse: instancia, partida de nacimiento acreditando que el solicitante ha cumplido los veintidós años, «certificado negativo de Penales», justificante de haber ejercido como auxiliar –en una oficina de farmacia o en un laboratorio de especialidades farmacéuticas– durante al menos tres años (seis para otras categorías profesionales) y certificación de méritos (documento voluntario). El pago de la matrícula ascendía a 250 pesetas. Las fechas para la realización de los exámenes deberían fijarse por los Colegios provinciales, aunque se aconsejaba que fueran siempre entre octubre y noviembre. El aspirante podía elegir libremente el Colegio donde presentar la solicitud, pero solo podría concurrir a una convocatoria cada año. El «Tribunal calificador» debería estar formado por un presidente (un miembro designado por el CGCOF), un vicepresidente (el presidente del Colegio provincial donde se desarrollen los ejercicios), un secretario (el que desempeñe ese cargo en el Colegio correspondiente) y dos vocales (uno perteneciente a la Junta directiva del Colegio y el otro el que ocupara el cargo de director del laboratorio de dicho Colegio; si no existiera ese cargo, sería sustituido por otro vocal de la junta directiva).

El aspirante al diploma de auxiliar de farmacia debería superar un examen de cultura general, eliminatorio para quienes no tuvieran el título de bachiller elemental o laboral (regla de tres, sistema métrico decimal y un dictado de no más de cien palabras; duración: 30 minutos), un examen práctico (reconocimiento, por sus caracteres organolépticos, de cinco productos químicos, cinco preparaciones galénicas y cinco drogas vegetales; duración: 30 minutos) y un examen oral sobre los temas que constituyen el programa, en particular sobre lo relativo a «dosis normales y máximas, incompatibilidades y alteraciones y conservación de los medicamentos y deontología profesional» (duración: unos 30 minutos). El programa estaba formado por treinta y seis temas, con contenidos sobre matemáticas elementales, pesos y medidas, operaciones y formas farmacéuticas, preparaciones medicinales, material de cura, receta magistral, asuntos relacionados con la gestión de la oficina

⁵⁷ «Normas para la obtención del diploma de aptitud para auxiliares de oficina de farmacia y laboratorios», Madrid 20 de octubre de 1970, caja 389, ACOFM.

de farmacia, abreviaturas, libro copiador, posología, sinonimias de medicamentos, incompatibilidades entre medicamentos, dispensación de recetas, estupefacientes, así como nociones sobre vitaminas, hormonas, sulfamidas y antibióticos.⁵⁸ Las «contestaciones» a este temario fueron publicadas por el químico y farmacéutico Vicente de Otero Gozávez, con la colaboración de la farmacéutica María Luisa Domínguez Pastor.⁵⁹

En estas normas, o Reglamento para la obtención del diploma de auxiliar de farmacia, se asumía que el temario debería ser estudiado por una comisión de expertos para ir actualizándolo, incluso se debería contar con algún representante de los auxiliares de farmacia. Para obtener la calificación de «apto» se debería superar el examen de cultura general y obtener un mínimo de veinte puntos (de cincuenta posibles) en los otros dos ejercicios. También se tendrían en cuenta los méritos aportados por el candidato: un punto por cada año de más de los exigidos como mínimos, tres puntos por el título de bachiller elemental y doce puntos por el de licenciado. En este mismo documento se fomentaba la organización de cursillos por parte de los Colegios provinciales, impartidos por farmacéuticos y profesionales de la enseñanza.⁶⁰

El programa fue modificado en febrero de 1971; se añadieron temas, hasta llegar a cuarenta y cuatro, se incluyeron nuevos contenidos y otros quedaron más explicitados.⁶¹ Ese mismo verano se convocaba un concurso para la elaboración de las «Contestaciones al programa

⁵⁸ Programa para la obtención del Diploma de Auxiliar de Farmacia, enviado por Pedro Capilla Martínez (secretario del CGCOF) con fecha 3 de noviembre de 1970, caja 389, ACOFM.

⁵⁹ Vicente de Otero Gozávez y María Luisa Domínguez Pastor, *Contestaciones al Programa aprobado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos de España que ha de regir en los ejercicios para la obtención del Diploma de aptitud de Auxiliar de Farmacia* (Madrid: IBYS, [s.f.]).

⁶⁰ En la Circular número 79/70 del CGCOF (Madrid 2 de noviembre de 1970, caja 106, ACOFM) se aconsejaba «a todos los Colegios que den las máximas facilidades a la Asociación de Auxiliares en el seno de los mismos, y asimismo que se convoquen cursillos de capacitación para Auxiliares de Farmacia, por aquellos Colegios que no lo hubieren hecho últimamente, así como que, el Consejo estudie la forma de dar un carnet para los Auxiliares Diplomados». El Colegio de Farmacéuticos de Madrid, a través de la Agrupación Sindical de Auxiliares de Farmacia Diplomados, comenzó con estos cursillos preparatorios el día 16 de noviembre de 1970, a partir de las 21.00 horas; véase: nota informativa de la Agrupación Sindical de Auxiliares de Farmacia Diplomados, Madrid 10 de noviembre de 1970, caja 409, ACOFM.

⁶¹ Circular número 12/1971 del CGCOF, Madrid 17 de febrero de 1971, caja 36, ACOFM.

de examen de obtención del Diploma», con la finalidad de disponer de un libro de consulta que pudiera servir para los futuros auxiliares diplomados; el trabajo ganador sería editado y premiado con cien mil pesetas, además de conceder dos accésits de veinticinco mil pesetas.⁶² En 1974, el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos publicaba, de manera oficial, las «contestaciones» a este programa constituido por cuarenta y cuatro temas; el texto fue escrito por los farmacéuticos del Colegio de Valencia José Tortajada Gimeno y María Tortajada Puchols de Peris, bajo la supervisión de Antonio Uruñuela Ollero; esta obra fue premiada con el segundo accésit del concurso convocado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos en 1971.⁶³

Pese a que los auxiliares de farmacia nunca llegaron a tener un reconocimiento legal o diploma acreditativo hasta los años sesenta del siglo XX—salvo el que obtuvieron durante un breve período de tiempo los prácticos catalanes—, lo cierto es que, con anterioridad, ya existían manuales formativos especialmente pensados para este colectivo, lo que nos da una idea de la complejidad del trabajo que desarrollaban; por ejemplo, el del farmacéutico titular Jacinto Albiol Mateu,⁶⁴ del año 1919, el de Cayo R. Ponga Ajuría,⁶⁵ publicado durante la década de 1950, o el más complejo y exhaustivo del académico Luis Palacios Pelletier,⁶⁶ de 1949, compuesto por treinta y dos lecciones.

⁶² [Redacción], «El Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos sigue trabajando para nosotros», *Auxiliares de Farmacia* 228 (1971): 9; «Auxiliares de Farmacia y Laboratorio Diplomados. Contestaciones al programa», caja 253, ACOFM.

⁶³ José Tortajada Gimeno y María Tortajada Puchols de Peris, *Contestaciones al programa para auxiliares de Farmacia* (Madrid: CGCOF, 1974). Este libro tuvo sucesivas ediciones, la última que conocemos es la quinta edición, publicada en 1985.

⁶⁴ Jacinto Albiol Mateu, *Manual del practicante de farmacia. Guía y formulario* (Tortosa: Monclús, 1919).

⁶⁵ Cayo R. Ponga Ajuria, *Compendio teórico del auxiliar de Farmacia* (Madrid: Geos, [c. 1952]).

⁶⁶ [Luis] Palacios Pelletier, *Manual práctico del auxiliar de farmacia* (Madrid: Morata, 1942). Una reseña de este libro fue publicada en la revista *Farmacia Nueva*: [Redacción], «Libros recibidos. Luis Palacios Pelletier: "Manual Práctico del Auxiliar de Farmacia" 1942. Un vol. de 156 págs. Ediciones Morata. Madrid», *Farmacia Nueva* 59 (1941): 68.

EN BUSCA DE UN TÍTULO OFICIAL: LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La iniciativa del CGCOF pronto trataría de ser emulada por otros organismos y empresas especializados en la formación profesional; así, el *Instituto Americano*, ubicado en el número 12 de la madrileña calle de Recoletos, publicitaba en el periódico *ABC*, ya en 1963, una serie de cursos de formación profesional, entre ellos un curso «práctico por correo» de Auxiliar de Farmacia, según indicaban: «autorizado por el Ministerio de E. Nacional», «¡nuevo en España!»:

Una profesión calificada que Ud. puede conseguir siguiendo nuestro curso práctico por Correo, sin salir de casa. No sea uno más sin oficio ni beneficio: hágase auxiliar de farmacia. El Instituto Americano, debidamente autorizado por el Ministerio de E. Nacional le expedirá, al terminar sus estudios, un diploma acreditativo de los mismos. Centenares de puestos en la rama de la Farmacia precisan ser cubiertos por personal debidamente capacitado. Con esta especialización Ud. habrá conseguido una profesión relevante y bien retribuida. Ningún requisito, ningún estudio previo por parte de Ud. son necesarios. Nosotros le formaremos íntegramente ¡Es tan fácil! ¡Aproveche esta oportunidad! ¡Gane más y sea más importante!⁶⁷

El Centro de Instrucción Comercial e Industrial, patrocinado por las Cámaras de Comercio y de la Industria, situado en la madrileña Puerta del Sol (la secretaría en Conde de Plasencia, 2 –antes Pontejos–), también ofrecía estudios de enseñanzas técnicas, como la «Escuela de Auxiliares de Farmacia». Dejaban claro que sus clases eran «compatibles con las horas de trabajo», que había más de cien profesores especializados y que las matrículas eran muy económicas porque «el Centro no tiene propósitos lucrativos. Es una Sociedad de carácter mutual, regida por caracterizados representantes del Comercio y la Industria madrileños».⁶⁸ En 1972, *La Vanguardia española* (15/02/1972) se hacía eco de la autorización del Ministerio de Trabajo al centro ITES para la «realización de

⁶⁷ *ABC*, 28/11/1963. Incluso publicaron un sencillo manual ilustrado de setenta y ocho páginas, dividido en cuatro asignaturas: «Farmacia práctica», «Organización farmacéutica», «Matemáticas» y «Química general»; según ellos, con contenidos que superaban lo exigido por el CGCOF; véase: Instituto Americano, *Curso de Auxiliar de Farmacia* (Madrid: Graf. ALPAS, 1963).

⁶⁸ *ABC*, 14 de octubre de 1965.

dos cursos de Formación de Auxiliares de Farmacia, con horarios de tarde y noche, respectivamente y una duración de cuatro meses»; estos cursos se anunciaban como totalmente gratuitos, ya que estaban subvencionados con becas del Patronato de Protección al Trabajo.⁶⁹

A pesar de todo, tantos estos diplomas como los ofrecidos por el CGCOF no eran títulos oficiales otorgados por el Ministerio de Educación, ni estaban impartidos por escuelas oficiales de Formación Profesional. Esta situación fue expuesta a la revista *Auxiliares de Farmacia*, en 1975, por el farmacéutico Antonio Barlobe Boncompte, presidente de la Agrupación de Oficinas de Farmacia del Sindicato Vertical de Industrias Químicas.⁷⁰

Los primeros títulos oficiales para los auxiliares de farmacia se desarrollaron en el marco de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, «General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa» (BOE, 06/08/1970),⁷¹ y del Decreto 707/1976, de 5 de marzo, «sobre Ordenación de la Formación Profesional» (BOE, 12/04/1976).⁷² Una Orden de 08/06/1977 (BOE, 10/08/1977) autorizaba, al «Centro de Formación Profesional número 2 del Ejército de Tierra de Calatayud», la impartición provisional de las enseñanzas correspondientes al título de «Ayudante de Farmacia», correspondiente a la Formación Profesional de Segundo Grado. Unos años después, se aprobó «el perfil profesional de las futuras titulaciones intermedias referidas a la farmacia» por la Junta Coordinadora Nacional de Formación Profesional; en la junta celebrada el 1 de julio de 1981, se dio el visto bueno a esta propuesta, que estaba avalada por la Dirección General de Farmacia y Medicamentos, el CGCOF y la Confederación de Asociaciones de Farmacia. En opinión Antonio A. Peiró, autor del artículo donde se

⁶⁹ *La Vanguardia española*, 15 de febrero de 1972.

⁷⁰ Consultado en: Porqueras y Machuca, *De mancebo a técnico de Farmacia*, pág. 76.

⁷¹ Sobre esta Ley, véase el monográfico dedicado por la revista *Historia y Memoria de la Educación* (número 14, año 2021), publicado con motivo del cincuentenario de esta disposición, en particular el artículo escrito por Juan Manuel Fernández-Soria y Diego Sevilla Merino, «La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España?», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 26-68.

⁷² Sobre la Formación Profesional en España, véase: Miguel Grande Rodríguez, «La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE», *Historia de la Educación* 16 (1997): 373-386; Leopoldo José Cabrera Rodríguez, «La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970», *Revista de Educación* 312 (1997): 173-190; Rafael Merino Pareja, «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual», *Témpora* 8 (2005): 211-236; Ignasi Brunet y Rafael Böcker, «El modelo de formación profesional en España», *Revista Internacional de Organizaciones* 18 (2017): 89-108.

publicaba esta buena nueva para los auxiliares de farmacia, era «la noticia más importante que para el auxiliar de farmacia se ha producido desde que comenzó a existir como tal profesión».⁷³

Las denominaciones de estas titulaciones de formación profesional fueron comunicadas a los auxiliares de farmacia el 16 de julio de 1982: «Auxiliar de Farmacia» (nivel FP1) y «Ayudante Técnico de Farmacia» (nivel FP2).⁷⁴ Sin embargo, en la Orden de 27/11/1982 (BOE, 11/01/1983), por la que se establecía el plan de estudios para los títulos de formación profesional de primer grado, la denominación fue otra: «Técnico Auxiliar de Farmacia». Este plan, dividido en dos cursos académicos, debería impartirse –de manera provisional– por el «Instituto de Formación Profesional, sito en la calle El Pato, sin número» de Málaga; el inicio de estas enseñanzas se llevó a cabo durante el curso 1982-1983, con cuarenta alumnos en horario nocturno.⁷⁵ Otra iniciativa pionera fue la promovida por el Instituto de Formación Profesional de Cal Lópolis (Tarragona) que, durante el curso 1990-1991, estableció un título de «Técnico en Farmacia» (950 horas lectivas, teóricas y prácticas), dentro de los estudios de Formación Profesional, otorgado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.⁷⁶

La titulación oficial para los auxiliares de farmacia no se generalizó hasta la década de 1990, impulsada por la Ley 25/1990, de 20 de diciembre,

⁷³ Antonio A. Peiró, «Aprobada la titulación», *RAF [Revista del Auxiliar de Farmacia]* 6, no. 61 (1981): 20-22. En este artículo, publicado en el mes de septiembre, se incluía una entrevista a Simeón Fernández de Pedro, Jefe del Servicio de Ordenación Académica de Formación Profesional (Subdirección de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Ciencia); él fue quien confirmó esta noticia a los auxiliares de farmacia. Dos meses después, en noviembre de 1981, se publicaba una carta del Servicio de Ordenación Académica de Formación profesional, fechada el 15 de septiembre de 1981 y dirigida al presidente de la Confederación Nacional de Auxiliares de Farmacia, confirmando oficialmente esta situación; véase: [Redacción], «Cara: Tendremos título», *RAF [Revista del Auxiliar de Farmacia]* 6, no. 63 (1981): 16. Sobre este asunto, también de interés el trabajo de José María Suñé Arbussá, *Legislación farmacéutica española*, 8ª ed. (Barcelona: Romagraf, 1987).

⁷⁴ Carta de Ramón González-Oti (Director General de Farmacia) a Miguel Ángel Raposo Martín. Madrid, 15/06/1982; reproducida por: [Redacción], «Titulación: una realidad», *RAF [Revista del Auxiliar de Farmacia]* 7, no. 72 (1982): 20-21.

⁷⁵ [Redacción], «Titulación: una realidad».

⁷⁶ Sobre estos proyectos piloto, véase: Asociación de Auxiliares y Empleados de Farmacia de Álava, *50 Años de Historia del Auxiliar de Farmacia en Álava [1962-2012]* (Vitoria: Asociación de Empleados y Auxiliares de Farmacia, 2012), 60-61; López, *Implicaciones sociales de la contratación laboral en la oficina de farmacia*, 91-93.

«del Medicamento» (*BOE*, 22/12/1990),⁷⁷ la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, «de Ordenación General del Sistema Educativo» (*BOE*, 04/10/1990), y el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, «por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional» (*BOE*, 22/05/1993). Dentro de este marco normativo, se regularon las enseñanzas correspondientes a los títulos de «Técnico superior en fabricación de productos farmacéuticos y afines» y de «Técnico en Farmacia».

Los estudios de «Técnico superior en fabricación de productos farmacéuticos y afines» fueron establecidos por Real Decreto 810/1993, de 28 de mayo (*BOE*, 28/07/1993), con un nivel formativo de «formación profesional de grado superior» y mil cuatrocientas horas lectivas. La «competencia general» quedaba redactada de la manera siguiente: «Organizar y participar en una línea o equipo de producción, controlando el proceso farmacéutico y su nivel de calidad, cumpliendo las normas de correcta fabricación y supervisando el cumplimiento de las normas de seguridad y ambientales».

El título de «Técnico en Farmacia» quedó regulado por Real Decreto 547/1995, de 7 de abril, con un nivel formativo «de grado medio» y mil trescientas horas lectivas; en el anexo de esta disposición se exponían las enseñanzas mínimas a cursar, las competencias profesionales que proporcionaba el título, los requisitos exigidos para el profesorado, las condiciones mínimas que deberían tener los espacios e instalaciones para impartir estas enseñanzas, así como las convalidaciones y correspondencias de estos estudios con los de bachillerato. Los contenidos docentes fueron detallados en el Real Decreto 559/1995, de 7 de abril, «por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Farmacia» (*BOE*, 06/06/1995).

El Real Decreto 547/1995 fue sustituido por la disposición de igual categoría 1689/2007, de 14 de diciembre (*BOE*, 17/01/2008), por la que se establecía el título de «Técnico en Farmacia y Parafarmacia» en todo el territorio nacional, con un nivel de «Formación Profesional de Grado

⁷⁷ «Las Administraciones Públicas velarán por la formación continuada de los farmacéuticos y la adecuada titulación y formación de los Auxiliares y Ayudantes Técnicos de Farmacia» (artículo 88.4).

Medio» y dos mil horas lectivas.⁷⁸ En esta norma se indicaban las «competencias profesionales, personales y sociales» que acompañaban al título,⁷⁹ las ocupaciones y puestos de trabajo que podrían desempeñarse (técnico en farmacia, técnico auxiliar de farmacia, técnico de almacén de medicamentos, técnico en farmacia hospitalaria y técnico en establecimientos de parafarmacia), las enseñanzas y módulos profesionales de este ciclo formativo,⁸⁰ los espacios y equipamientos necesarios, el profesorado, los mecanismos de acceso a otros estudios, las convalidaciones, etc.

El Real Decreto 810/1993 fue sustituido por la disposición de igual categoría 832/2014, de 3 de octubre, «por la que se establece el título de Técnico Superior en Fabricación de productos farmacéuticos, biotecnológicos y afines y se fijan sus enseñanzas mínimas» (*BOE*, 25/10/2014), con un nivel de «Formación Profesional de Grado Superior» (rama de Química) y una duración de dos mil horas. Tal y como se señala en su artículo 4,

la competencia general de este título consiste en gestionar y participar en las operaciones de fabricación, acondicionamiento y almacenamiento de productos farmacéuticos, biotecnológicos y afines, organizando el funcionamiento, la puesta en marcha y la parada de las instalaciones y equipos, según los procedimientos normalizados de trabajo y cumpliendo las normas de seguridad, prevención de riesgos y protección ambiental.⁸¹

⁷⁸ El marco normativo de esta disposición es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, «de Educación» (*BOE*, 4 de mayo de 2006) y el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, «por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo» (*BOE*, 3 de enero de 2007).

⁷⁹ «La competencia general de este título consiste en asistir en la dispensación y elaboración de productos farmacéuticos y afines, y realizar la venta de productos parafarmacéuticos, fomentando la promoción de la salud y ejecutando tareas administrativas y de control de almacén, cumpliendo con las especificaciones de calidad, seguridad y protección ambiental» (artículo 4).

⁸⁰ Los módulos profesionales fueron detallados en la Orden EDU/2184/2009, de 3 de julio, «por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Farmacia y Parafarmacia» (*BOE*, 10 de agosto de 2009).

⁸¹ En el artículo 5 se establecieron «las competencias profesionales, personales y sociales», veintidós en total. El currículo, con los contenidos formativos detallados, fue establecido en la Orden ECD/1531/2015, de 21 de julio (*BOE*, 28 de julio de 2015).

CONCLUSIÓN

El oficio de mancebo de botica es tan antiguo como la Farmacia, una vez que esta actividad adquirió identidad propia al separarse de la Medicina durante la Edad Media. El mecanismo gremial de aprendizaje en las oficinas de farmacia aseguró el normal funcionamiento de la profesión durante siglos, hasta que, a mediados del siglo XIX, la titulación universitaria comenzó a poner en entredicho el antiguo régimen que gobernó a esta profesión sanitaria. En este nuevo escenario, en el que los antiguos mancebos se habían convertido en alumnos universitarios, emergió un nuevo tipo de trabajador asalariado, limitado en competencias y en perspectivas de ascenso profesional que, sin embargo, heredó los viejos modos del modelo gremial asociados al paternalismo laboral, que se justificaba en la incultura de estos subordinados y en el régimen de internado, garante en el mantenimiento del viejo orden laboral y social establecido desde la Edad Media.

A comienzos del siglo XX, amparados en la Instrucción General de Sanidad Pública de 1904, y animados por el reconocimiento profesional que venían teniendo las profesiones auxiliares de la Medicina (matronas, practicantes, sangradores o ministrantes), los auxiliares de farmacia españoles intentaron, sin éxito, la instauración de un título profesional que les amparase y les facilitara un cierto prestigio social y profesional. Ante estas pretensiones, siempre obtuvieron la negativa de sus patronos, los farmacéuticos; esta situación se mantuvo prácticamente inalterable hasta la década de 1960, exceptuando una breve victoria parcial circunscrita al ámbito catalán: el título de «Practicant de Farmàcia» de 1934.

Tras la Guerra Civil, los primeros en aportar soluciones a este colectivo profesional fueron los militares, gracias a la creación del Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar (1945), que establecía diferentes categorías de practicantes de farmacia (con empleos de sargento, brigada y teniente) y regulaba el ingreso, por oposición, a este Cuerpo. En lo que respecta a la farmacia civil, el principal argumento para el reconocimiento profesional y académico de los auxiliares de farmacia vino de la mano de la Reglamentación Nacional de Trabajo en las Farmacias (1948). Esta disposición distinguía, dentro del personal de las oficinas de farmacia, dos categorías: el personal técnico o facultativo y

el personal auxiliar; estos últimos se dividían, en función de su experiencia, conocimiento y dedicación, en auxiliares mayores, auxiliares, ayudantes, aprendices, auxiliares de caja y mozos de farmacia. La norma también aludía a los procedimientos de aprendizaje y a las pruebas, realizadas ante tribunal, a las que se deberían someter los aprendices para ir subiendo de categoría.

Al igual que sucediera durante el primer tercio del siglo XX, la petición formal del colectivo de auxiliares de farmacia españoles para establecer un título que les capacitara profesionalmente, y un Colegio profesional que los representara y defendiera, fue nuevamente rechazada por las autoridades españolas –en esta ocasión, la Dirección General de Sanidad–, a sugerencia del CGCOF, la estructura heredera de la antigua Unión Farmacéutica Nacional, que coordinaba a los Colegios Provinciales de Farmacéuticos españoles. Las razones esgrimidas eran esencialmente las mismas que tumbaron las iniciativas anteriores a la Guerra Civil: los auxiliares de farmacia no podían considerarse una profesión sanitaria independiente, como por ejemplo las matronas o los practicantes, porque siempre trabajaban bajo la vigilancia y supervisión del farmacéutico; y tampoco necesitaban más orientaciones pedagógicas y títulos que las enseñanzas adquiridas junto al farmacéutico en su quehacer profesional. Estas justificaciones ocultaban otras más profundas, fundamentadas en el miedo a perder definitivamente el control paterno-gremial de sus subordinados, más difícil de mantener con trabajadores mejor formados, menos ignorantes y, probablemente, con sueldos superiores; y, quizás, el miedo a la posibilidad de tener que compartir con ellos determinados negocios, como el de los botiquines rurales, el despacho de recetas o la comercialización de los medicamentos industriales.

A pesar de esta negativa, que venía a sumarse al «no» reiterado de años anteriores y, también al difícil contexto en el que se encontraba España –en pleno franquismo– para ejercicio reivindicativo, los auxiliares de farmacia continuaron en la lucha; a partir de 1952, apoyados en un nuevo órgano de expresión: la revista *Auxiliares de Farmacia*. Así, entre los años 1957 y 1958, se pusieron en marcha algunas iniciativas en localidades como Gerona, Tánger o Cádiz para instaurar un título que acreditara a los miembros de este colectivo profesional. Sin embargo, la solución definitiva vino de la mano del Sindicato Vertical de Industrias

Químicas y del CGCOF, organismos que estaban dirigidos por una misma persona, el falangista y farmacéutico español Alberto García Ortiz.

Este proyecto, en el que se planteaba la creación de un diploma profesional dirigido a los auxiliares de farmacia en ejercicio o para aquellos que acreditaran una determinada experiencia laboral en el sector, se puso en marcha entre 1961 y 1962. Los exámenes comenzarían a celebrarse en 1962, en las diferentes sedes de los Colegios provinciales; también hubo cursillos preparatorios, aunque no debieron tener mucho éxito. Se plantearon dos exámenes (uno teórico oral y otro práctico), a partir de un programa constituido por treinta y seis temas, que fue modificándose a lo largo de los años, al igual que los contenidos que se exigían a quienes se examinaban. Estos acabaron disponiendo de manuales para poder hacer frente a los exámenes, en particular libros de «Contestaciones al Programa...» respaldados por el CGCOF. Según los datos ofrecidos por la revista *Auxiliares de Farmacia*, la mayor parte de los que se presentaron a la primera convocatoria aprobaron los exámenes y obtuvieron el título.

Algunos centros educativos privados, como el *Instituto Americano*, el *Centro de Instrucción Comercial e Industrial* o el *ITES*, realizaron sus propios cursos durante la década de 1960 y los primeros años de los setenta; algunos de estos centros, incluso redactaron sus propios manuales. Aun así, no eran cursos impartidos por escuelas profesionales de Formación Profesional, y lo mismo sucedía con los que organizaban los Colegios provinciales de farmacéuticos; y algo parecido ocurría con el título profesional que otorgaba el CGCOF, obviamente tampoco estaba supervisado y emitido por el Ministerio de Educación.

De hecho, habría que esperar al año 1977 para ver los primeros títulos oficiales, con docencia aún provisional, a modo de experiencias piloto. Es el caso del título de «Ayudante de Farmacia» otorgado por el Centro de Formación Profesional número 2 del Ejército de Tierra de Calatayud. En 1981 se aprobaron, por la Junta Coordinadora de la Formación Profesional, los títulos de «Auxiliar de Farmacia» (FP1) –posteriormente denominado «Técnico Auxiliar de Farmacia»– y «Ayudante Técnico de Farmacia» (FP2); fueron impartidos, de manera provisional, por el Instituto de Formación Profesional del Pato, ubicado en Málaga. Otro título pionero fue el de «Técnico en Farmacia», emitido por la

Generalitat de Cataluña en 1991, tras la docencia impartida en el Instituto de Formación Profesional Cal Lúpolis de Tarragona.

Las titulaciones de Formación Profesional para el colectivo profesional de los auxiliares de farmacia no se generalizaron hasta la primera mitad de la década de 1990, con los estudios de “Técnico superior en fabricación de productos farmacéuticos y afines” (1993) y «Técnico en Farmacia» (1995), el primero de grado superior y el segundo de grado medio. Estos títulos fueron respectivamente sustituidos por el de «Técnico Superior en Fabricación de productos farmacéuticos, biotecnológicos y afines» (2014) y por el de «Técnico en Farmacia y Parafarmacia» (2008).

Nota sobre el autor

RAÚL RODRÍGUEZ NOZAL es doctor en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid y Farmacéutico Especialista en Farmacia Industrial y Galénica. Ha sido Becario postdoctoral en el *Centre de Recherches Latino-Américaines* (CNRS URA 2007. *Faculté des Letres et des Langues. Université de Poitiers* –Francia–) y contratado de investigación dentro del Programa Nacional de Formación de Personal Investigador del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. En 2002 obtuvo plaza como Profesor Titular de Historia de la Ciencia en la Universidad de Alcalá y, desde el 07/08/2021, es Catedrático en esa misma Universidad. En posesión de cinco tramos investigadores (uno de ellos de transferencia) concedidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, es autor de más de más de ciento cincuenta trabajos de investigación publicados en revistas nacionales, internacionales y en volúmenes colectivos de su especialidad. Ha participado en más de cincuenta congresos nacionales e internacionales, en ocasiones formando parte de su organización, y como conferenciante en diferentes cursos o seminarios planificados por entidades públicas o privadas. Ha dedicado su tiempo a problemas de la Historia de la Farmacia, de la Botánica y de la Ciencia en general, en especial a la incidencia y repercusión que las expediciones científicas tuvieron en la España tardo-ilustrada y al desarrollo primigenio del proceso de industrialización farmacéutica española (siglos XIX y XX); en la actualidad, se ocupa de analizar el papel desempeñado por los auxiliares de farmacia en el devenir de esta disciplina. Es miembro correspondiente de la Real Academia Nacional de Farmacia (Instituto de España).

REFERENCIAS

- Alegre Pérez, María Esther. «Román Casares López». En *Diccionario Biográfico Español*. Madrid: Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/21709/roman-casares-lopez> (consultado el 29/09/2023).
- Aparicio, Miguel A. *El sindicalismo vertical y la formación del estado franquista*. Barcelona: Eunibar, 1980.
- Asociación de Auxiliares y Empleados de Farmacia de Álava, *50 Años de Historia del Auxiliar de Farmacia en Álava [1962-2012]*. Vitoria: Asociación de Empleados y Auxiliares de Farmacia, 2012.
- Ávila Olivares, José Antonio. «¿Existió realmente una titulación oficial con el nombre de ministrante?». *Cultura de los Cuidados* 14, no. 27 (2010): 12-29.
- Brunet, Ignasi y Rafael Böcker. «El modelo de formación profesional en España». *Revista Internacional de Organizaciones* 18 (2017): 89-108.
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo José. «La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970». *Revista de Educación* 312 (1997): 173-190.
- Díez Lafuente, Mercedes. *La Unión Farmacéutica Nacional (1913-1936). Veinticuatro años de vida corporativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995.
- Expósito González, Raúl. «Historia de la prensa profesional de los ministrantes y practicantes en España en el siglo XIX». *Cultura de los Cuidados* 13, no. 26 (2009): 12-21.
- Fernández-Soria, Juan Manuel y Diego Sevilla Merino. «La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 26-68.
- Folch Jou, Guillermo. *Historia de la Farmacia*. 3ª ed. Madrid: Gráficas Alonso, 1972.
- Francés Causapé, María del Carmen y María López González. «Evolución histórico-social del personal en oficina de farmacia española durante los siglos XX y XXI». *Estudios do Século XX* 12 (2012): 159-176.
- Grande Rodríguez, Miguel. «La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE». *Historia de la Educación* 16 (1997): 373-386.
- Herrera Rodríguez, Francisco. «Un capítulo de la enfermería: la “Cirugía menor” en la España del siglo XIX». *Cultura de los Cuidados* 4, no. 7-8 (2012): 18-26.
- Jiménez Rodríguez, Isidoro. «Las titulaciones quirúrgico-médicas a mediados del siglo XIX: los ministrantes». *Cultura de los Cuidados* 10, no. 19 (2006): 16-36.
- López González, María. *Implicaciones sociales de la contratación laboral en la oficina de farmacia: pasado, presente y futuro*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.

- López Medel, Jesús. «Alberto García Ortiz». *Anales del Real Academia de Doctores de España* 9 (2005): 199.
- Ludevid, Manuel. *Cuarenta años de Sindicato Vertical. Aproximación a la Organización Sindical Española*. 2ª ed. Barcelona: Laia, 1977.
- Marín Paz, Jesús. «El asociacionismo histórico de los practicantes y la defensa de su profesión». *Enfermería Gaditana* 8, no. 24 (2013): 21-23.
- Merck y Bañón, Agustín María. *Aportación a la historia de las profesiones sanitarias. El practicante de farmacia*. Valencia: Imprenta Sáez, 1952.
- Merino Pareja, Rafael. «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual». *Témpora* 8 (2005): 211-236.
- Naranjo García, Jerónimo F. «Los suboficiales de Sanidad en la Armada (1940-1989)». *Sanidad Militar* 76, no. 1 (2020): 41-45.
- Naranjo García, Jerónimo F. «Los Suboficiales de Sanidad y Farmacia Militar en el Ejército del Aire (1940-1989)». *Sanidad Militar* 74, no. 3 (2018): 187-190.
- Naranjo García, Jerónimo F. «Los Suboficiales del Cuerpo Auxiliar de Practicantes de Farmacia Militar (1945-1989)». *Sanidad Militar* 71, no. 3 (2015): 210-213.
- Naranjo García, Jerónimo F. «Los suboficiales practicantes y ayudantes técnicos de Sanidad Militar en el Ejército (1945-1989)». *Sanidad Militar* 70, no. 3 (2014): 215-217.
- Porqueras i Sarobé, Salvador y Joan Machuca i Sánchez, *De mancebo a técnico de Farmacia*. Madrid: Smithkline Beecham, 1997.
- Puerto Sarmiento, Francisco Javier. «La profesión farmacéutica: del gremialismo al corporativismo». En *La Ciencia Moderna y el Nuevo Mundo*, editado por José Luis Peset, 395-421. Madrid: CSIC, 1985.
- Puerto Sarmiento, Francisco Javier. *El Mito de Panacea. Compendio de Historia de la Terapéutica y de la Farmacia*. Madrid: Doce Calles, 1997.
- Puerto, Francisco Javier y Antonio González Bueno. *Compendio de Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica*. Madrid: Síntesis, 2011.
- Rodríguez Nozal, Raúl. «Titulación y reconocimiento profesional de los auxiliares de farmacia en España con anterioridad a la Guerra Civil (1904-1936)». *Llull* 45, no. 91 (2021): 159-182.
- Rodríguez Nozal, Raúl. «La implantación de la jornada laboral de ocho horas en las farmacias españolas, 1904-1936». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 29, no. 4 (2022): 973-991. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022000400006>.
- Rodríguez Nozal, Raúl. «El “entrefilete” como recurso periodístico de adoctrinamiento profesional: una visión desde las páginas de *El Auxiliar del Farmacéutico* (1921-1924)». En *Medicamento y profesión farmacéutica en Aragón. Aportaciones a su historia*, editado por José María de Jaime Lorén, 457-474. Zaragoza: Taula Ediciones, 2022.

- Roldán Guerrero, Rafael. «Gil Sastre (Ernesto)». En *Diccionario Biográfico y Bibliográfico de autores farmacéuticos españoles*, vol. 2, 420-421. Madrid: IMPHOE, 1958-1976.
- Ruiz-Berdún, Dolores. «Pilar Primo de Rivera y la reorganización de las carreras auxiliares sanitarias tras la Guerra Civil». En *La tutela imperfecta. Biología y Farmacia en la España del primer franquismo*, editado por Antonio González Bueno y Alfredo Baratas Díaz, 81-100. Madrid: CSIC, 2013.
- Ruiz-Berdún, Dolores. «Desarrollo histórico de una profesión: las matronas en Madrid hasta la guerra civil». PhD diss, Universidad de Alcalá, 2012.
- Saumell Bonet, Jaime Emigdio y José Siles González. «Practicantes de medicina militares del Ejército del Aire (1940-1941)». *Sanidad Militar* 73, no. 4 (2017): 256-260.
- Suñé Arbussá, José María. *Legislación farmacéutica española*, 8ª ed. Barcelona: Romargraf, 1987.

FRATERNAL CONVIVENCIA CATALANO-CASTELLANA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1931-1936). LA DESTACADA CONTRIBUCIÓN DEL GRUPO INTELLECTUAL LIDERADO POR PERE BOSCH-GIMPERA

Fraternal Catalan-Spanish coexistence at the University of Barcelona (1931-1936). The outstanding contribution of the intellectual group led by Pere Bosch-Gimpera

Jordi Pomés Vives^a

Fecha de recepción: 24/11/2022 • Fecha de aceptación: 17/04/2023

Resumen. En los años treinta del siglo XX, la Universidad de Barcelona actuó como principal plataforma institucional de un potente grupo intelectual profundamente reformista que, además de comprometerse en la reforma y modernización de la Universidad, defendió abiertamente el diálogo y la convivencia del mundo cultural catalán con el del resto de España. El líder principal del grupo fue Pere Bosch-Gimpera. Este colectivo de profesores catalanes consiguió ocupar los puestos clave del gobierno de la universidad barcelonesa entre 1931 y 1939. Defendieron y consiguieron, a pesar de la oposición de importantes sectores políticos, un modelo de Universidad bilingüe (convivencia del catalán y castellano) y autónoma (con amplias competencias). Estas competencias permitieron contratar, como nunca se había conseguido, a los mejores especialistas catalanoparlantes, así como a un número importante de ilustres profesores españoles no catalanes. Ello posibilitó una excepcional profundización, reconocida por los mismos protagonistas, de los vínculos entre la intelectualidad barcelonesa y la del resto de España. Esta Universidad se convirtió en el principal centro cultural que mantuvo, a la vez que promovió y protegió, el diálogo intelectual castellano-catalán, aparte de convertirse en una institución abierta al mundo hispanohablante.

^a Dpto. de Historia Moderna y Contemporánea, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona. Edificio B-Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona), España. jordi.pomes@uab.cat  0000-0002-0901-6215.

Palabras clave: Universidad de Barcelona; Pere Bosch-Gimpera; Bilingüismo; Diálogo castellano-catalán.

Abstract. *In the 1930s, the University of Barcelona acted as the main institutional platform for a powerful, profoundly reformist intellectual group that openly defended dialogue and coexistence between the Catalan cultural world and that of the rest of Spain, in addition to committing itself to the reform and modernization of the University. The main leader of this group was Pere Bosch-Gimpera. This group of Catalan professors managed to hold key government positions at the Barcelona university between 1931 and 1939. Despite the opposition of important political sectors, they defended and achieved a model of a bilingual (coexistence of Catalan and Spanish) and autonomous university (with extensive powers). These powers made it possible to hire the best Catalan-speaking specialists, as well as a significant number of illustrious non-Catalan Spanish professors, like never before. This made possible an exceptional strengthening, recognized by the protagonists themselves, of the links between the intellectuals of Barcelona and the rest of Spain. This University became the main cultural center that maintained, promoted and protected the Castilian-Catalan intellectual dialogue, in addition to becoming an institution open to the Spanish-speaking world.*

Keywords: *University of Barcelona; Pere Bosch-Gimpera; Bilingualism; Castilian-Catalan dialogue.*

UN COMPACTO GRUPO DE INTELLECTUALES UNIDO POR UNOS IDEALES REFORMISTAS

En los años treinta del siglo XX, la Universidad de Barcelona (especialmente su Facultad de Filosofía y Letras, aunque también, en menor medida, la de Medicina y la de Derecho) actuó como principal plataforma institucional de un potente grupo intelectual profundamente reformista con marcado acento novencentista, liberal y humanista que, además de comprometerse intensamente en la reforma y modernización de la Universidad, defendió abiertamente el diálogo y la convivencia del mundo cultural catalán con el del resto de España. En cuanto a este último aspecto, este colectivo colaboró en gran medida al clima de cordialidad castellano-catalana¹ que se manifestó en diferentes ámbitos durante

¹ Utilizamos esta expresión para referirnos en realidad al diálogo entre Cataluña y el resto de España (o también, en cierto sentido, entre Barcelona y Madrid). Somos conscientes que no es propiamente correcto el empleo de la palabra «castellano» para referirnos a la parte no catalana de España. Pero la utilizamos aquí y en diferentes partes del artículo por mera cuestión funcional.

los años veinte y se esforzó para que se mantuviera durante la Segunda República. Fue, de hecho, el principal protagonista catalán en las más destacadas iniciativas que permitieron que esta atmósfera de buena convivencia se mantuviera en el mejor estado de salud posible hasta el final de la guerra civil. Este diálogo fue, en realidad, uno de los pilares básicos en que se sustentaron las reformas docentes y la modernización en general que experimentó la Universidad barcelonesa durante los años previos a la guerra civil. Estas fueron promovidas y dirigidas por este colectivo intelectual y supusieron un nuevo modelo docente de Universidad que incluía la conversión de esta en un centro bilingüe y de convivencia entre las culturas catalana y castellana (teniendo en cuenta que hasta el 1931 la única lengua vehicular y de estudio había sido la española). Este grupo reformista ocupó los principales puestos de gobierno de este centro universitario desde la implantación de la Segunda República en abril de 1931. Su implicación en todas estas renovaciones (que siguieron los modelos de enseñanza superior alemán y anglosajón y fueron y son valoradas aún hoy en día casi unánimemente como excelentes) fue absoluta. Fue el grupo universitario más activo en este aspecto. Su ambición reformista fue uno de sus rasgos más característicos.

La clave principal de este éxito educativo «de concordia» fue la fortaleza intelectual y política de este colectivo de profesores, en muchos sentidos muy compactado, que gobernó las facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Derecho, así como la misma Universidad, durante los años treinta. La mayoría de sus componentes formaron parte del cuerpo docente de este centro durante esta década. Pero su influencia y potencial social y político desbordó el ámbito universitario. Su ascendiente sobre también una serie de importantes entidades culturales y docentes barcelonesas –no propiamente universitarias– como los ateneos Polytechnicum y el Barcelonés, las dos Residencias de estudiantes públicas, la Escuela de Bibliotecarias, la Fundación Bernat Metge o el Conferentia Club apuntalaron la fuerza de este grupo intelectual.

Su figura más destacada fue el arqueólogo y prehistoriador Pere Bosch-Gimpera (1891-1974). Fue una de las personalidades científicas catalanas más conocidas y reconocidas internacionalmente desde los años veinte. Desempeñó el cargo de decano de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1931 y 1933 y rector de la Universidad entre 1933 y 1939. Había ingresado como profesor en este centro en 1916, y en 1918 ya se

distinguió por su papel reformista en el 2.º Congreso Universitario Catalán, del cual surgiría un primer proyecto de autonomía (1919) para la Universidad de Barcelona. Este proyecto puso las bases de las reformas que el mismo Bosch-Gimpera, primero como decano y luego como rector, implementaría durante la Segunda República.² Por ello personificó como nadie la modernización de esta universidad durante este periodo. El indudable liderazgo que ejerció dentro de la corriente intelectual-universitaria que pretendemos estudiar nos permite poder referirnos a esta con el término *boschgimperismo*.

Tres profesores sobresalieron especialmente como sus principales colaboradores. Los tres mostraron un compromiso absoluto con las reformas que se emprendieron desde 1931: el filósofo y pedagogo Joaquim Xirau Palau (1895-1946), el latinista Joaquim Balcells Pinto (1890-1936) y el fisiólogo y político republicano August Pi Sunyer (1879-1965). Xirau fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía entre 1933 y 1939. Discípulo de Bartolomé Cossío y de José Ortega Gasset, acabó siendo el principal impulsor de las reformas docentes de su facultad. Fue, a su vez, uno de los máximos responsables (probablemente el principal) de la profunda renovación pedagógica que se implementó en los grados educativos primario y secundario en Cataluña durante la Segunda República.³ Fueron claves para estas reformas el Seminario de Pedagogía (1930) y la Sección de Pedagogía (1933) que él mismo constituyó y desarrolló dentro de la facultad hasta el final de la guerra civil. Por otro lado, Balcells fue secretario de esta misma facultad entre 1928 y 1933 y del Patronato que rigió la Universidad a partir de la concesión de la autonomía de este centro (cuando se convirtió en Universidad Autónoma de Barcelona en junio de 1933) entre este año y 1936. Fue uno de los mejores amigos de Bosch-Gimpera desde que se conocieron cuando cursaron el bachillerato.⁴ Desde al menos 1931 actuó como la principal mano derecha del líder boschgimperista. No menos fiel a este cabecilla fue el veterano doctor August Pi Sunyer. Este y

² Albert Ribas, *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)* (Barcelona: Edicions 62, 1976), 106-118.

³ Conrad Vilanou, «Joaquim Xirau: política vol dir pedagogia», en *El pensament de Joaquim Xirau*, coord. Josep M. Terricabras (Girona: Documenta Universitaria, 2007); Jordi Monés, *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents* (Lleida: Pagès editors, 2011), 123-124.

⁴ Jaume Sobrequés et al., *Epistolari de Francesc Martorell i Trbal i de Pere Bosch Gimpera amb Ramon d'Abadal i de Vinyals i amb Ferran Valls i Taberner: 1908-1931* (Barcelona: Promocions Publicacions Universitàries, 1991), 76-77.

Bosch-Gimpera habían congeniado perfectamente desde el Congreso Universitario de 1918, que se había celebrado bajo la presidencia del fisiólogo. Pi Sunyer, humanista interdisciplinario, disfrutaba ya entonces de un prestigio extraordinario dentro de la medicina y la biología españolas e incluso internacionales. Continuaron trabajando juntos para la reforma universitaria hasta el exilio de ambos a causa de la guerra civil. Con la proclamación de la Segunda República, ocupó el decanato de la facultad de Medicina. Y cuando se constituyó el mencionado Patronato que regiría la universidad autónoma en 1933, se integró en él a petición de Bosch-Gimpera. Fue, como veremos, uno de los cinco miembros catalanes, a parte del rector, que formaron parte de este organismo director.

Estas cuatro personalidades, que formaron el núcleo principal del colectivo boschgimperista, obtuvieron el apoyo directo más o menos incondicional y responsable de importantes figuras académicas catalanas directamente vinculadas a la Universidad de Barcelona durante los años treinta. De la facultad de Letras se distinguieron los profesores Ferran Valls Taberner, muy unido a Bosch-Gimpera desde los tiempos de la juventud aunque los avatares políticos de los años treinta los alejaron en parte; Lluís Nicolau d'Olwer, también muy asociado a Bosch-Gimpera desde jóvenes; Pompeu Fabra (presidente del mencionado Patronato de la Universidad); Jordi Rubió, primer director de la Biblioteca de Catalunya desde 1914 y director de la Escuela de Bibliotecarias de 1930 a 1939; los escritores Carles Riba y Joan Estelrich (figuras principales de la Fundación Bernat Metge, dedicada desde 1922 a la traducción de los clásicos griegos y latinos); y finalmente los mallorquines Miquel Ferrà, fundador y director desde 1921 de la Residencia de Estudiantes de Cataluña, y Antoni Maria Sbert, principal líder sindical estudiantil español entre 1926 y 1931 y muy unido a Ferrà.

De la facultad de medicina sobresalieron como boshgimperistas los hermanos Antoni y Joaquim Trias Pujol (destacados defensores de las reformas universitarias implantadas; Antoni fue miembro del mencionado Patronato y Joaquim decano de la facultad durante los años treinta); el fisiólogo Jesús Maria Bellido –el más estrecho colaborador de Pi Sunyer–; y, en una posición más secundaria, Lluís Sayé. Finalmente, de la facultad de Derecho destacó sobre todo Josep Xirau (hermano de Joaquim, decano de esta entre 1931 a 1934, a la vez que también miembro del Patronato) y, más en un segundo término, Josep M. Trias de Bes i Giró.

Evidentemente, los apoyos personales a este grupo reformista universitario fueron mucho más numerosos. El conjunto de personalidades mencionadas no dejó de actuar, de hecho, como la médula espinal de una colectividad intelectual más extensa (y en muchos sentidos elástica) que estuvo más o menos comprometida con las reformas universitarias de los años treinta y con el diálogo intelectual castellano-catalán de esta época. De dentro de la Universidad podríamos mencionar (manteniendo cierta afinidad con el grupo) por ejemplo a los profesores Serra Húnter (rector del centro entre 1931 y 1933), Manuel Montoliu, Emili Mira, Manuel Reventós, Agustí Duran Sanpere, Ferran Soldevila, Joan Petit o Ramon Alós-Moner.⁵ También se podría añadir la mayor parte de los jóvenes profesores, discípulos en buena medida de los más destacados miembros del colectivo, que empezaron a dar clases en la Facultad de Filosofía y Letras como profesores ayudantes o auxiliares durante los años treinta como Guillermo Díaz-Plaja, Jaume Vicens Vives, Jordi Maragall, Josep Calsamiglia, Eduard Valentí, Domènec Casanovas, Jordi Udina o Eduard Nicol. La mayoría de estos, mientras fueron alumnos hasta principios de los años treinta, apoyaron abiertamente al boschgimperismo a través del sindicato estudiantil FUE (Federación Universitaria Escolar), del que Sbert fue destacado dirigente a nivel español. La FUE catalana ofreció un valioso soporte a las reformas que Bosch-Gimpera y su equipo emprendieron.⁶

De fuera la Universidad, aunque algunos con ciertos vínculos con ella, también hubo notables apoyos. Algunos de ellos podríamos considerarlos incluidos al grupo boschgimperista teniendo en cuenta afinidades ideológicas y políticas y su participación explícita a sus más importantes iniciativas. Entre ellos destacamos a los escritores y periodistas Carles Soldevila y María Luz Morales. Estos tuvieron sobre todo un papel importante a partir de 1931 en la fundación y dirección de la Residencia Internacional de Señoritas Estudiantes, la cual estuvo directamente relacionada con la Universidad. Asimismo, se comprometieron en diferentes proyectos boschgimperistas, a pesar de no ser profesores de esta institución, los importantes intelectuales Feliu Elias, Jaume Massó Torrents, Tomàs Garcés, Rafael Campalans o Agustí Calvet (Gaziel).

⁵ Evidentemente no podemos ser exhaustivos en esta relación. A lo largo del artículo se irán ofreciendo más nombres de profesores vinculados con el boschgimperismo.

⁶ Jordi Pomés, «La Universitat de la «concòrdia» (1928-1936). Joaquim Xirau, el seu club de deixebles i la Federació Universitària Escolar (FUE) catalana», *Temps d'Educació* 60 (2021).

Estos dos últimos pertenecieron a la llamada Generación catalana de 1917. Casi todos los elementos más importantes de esta generación (nacidos entre 1885 y 1891) pertenecieron al grupo que estamos estudiando: Bosch-Gimpera, Balcells, Valls Taberner, Nicolau o Rubió fueron los ejemplos más destacados de esta doble identidad.⁷ Ya desde muy jóvenes, el conjunto de este colectivo generacional –que se distinguió por su alto nivel intelectual y por su valía profesional– también se caracterizó en general por asumir una indudable impronta reformista y casi todos ellos llegaron a ocupar cargos destacados en instituciones culturales y políticas de la ciudad de Barcelona además de seguir con sus responsabilidades en la Universidad. Bosch-Gimpera fue, por ejemplo, director del Servicio de Investigaciones Arqueológicas y del Museo de Arqueología de Barcelona; y Jordi Rubió, como hemos dicho, fue el primer director de la Biblioteca de Catalunya. El control administrativo y político de estas instituciones, incluyendo la Universidad, nos demuestra la importancia y fortaleza en muchos sentidos tanto de esta Generación como del boschgimperismo.⁸

Habría que destacar también los fuertes vínculos personales (sobre todo de amistad) y profesionales que mantuvieron entre ellos (en especial los miembros de la Generación de 1917) desde su más tierna juventud (en todo caso desde que realizaron sus estudios superiores) y que mantendrían en buena medida hasta la forzada diáspora que supuso la guerra civil y su desenlace. La mayoría coincidieron como alumnos en las aulas y patios de la Universidad, así como en los llamados Estudios Universitarios Catalanes (1903) y en el *Institut d'Estudis Catalans* (1907). Fue sobre todo en estas instituciones donde se fraguaron las principales lealtades personales y confraternidades que durarían toda la vida.⁹ Es interesante observar como las amistades más importantes de Bosch-Gimpera que se forjaron durante la infancia y adolescencia fueron todas ellas sólidos puntales del grupo boschgimperista durante los años treinta: Balcells, Nicolau, Rubió, Valls Taberner o Carles Soldevila. Con Valls y Balcells coincidió durante su estancia en Madrid para realizar los

⁷ En una posición más secundaria, podríamos también mencionar a los citados Alós-Moner, Reventós y Duran Sanpere.

⁸ Josep M. Mas Solench, *Ferran Valls i Taberner. Jurista, historiador i polític* (Barcelona: Proa, 2002), 257; Sobrequés, *Epistolari de Martorell*, 172.

⁹ Sobrequés, *Epistolari de Martorell*, 9.

estudios de doctorado entre 1910 y 1911.¹⁰ Todos estos amigos colaboraron entre ellos en las numerosas instituciones culturales y docentes que gobernaron o donde trabajaron, dentro o al margen de la Universidad. Se puede considerar que el trabajo cultural hecho por esta generación hasta mediados de los años veinte fue el germen de la corriente intelectual liderada por Bosch-Gimpera –al que ya el escritor Josep M. de Segarra consideró «el más vital» de su generación–¹¹ a partir de este mismo periodo.

UN GRUPO HUMANISTA, LIBERAL Y REFORMISTA

Lógicamente, también hubo importantes conexiones políticas e ideológicas que acabaron de dar forma y unidad a esta corriente. La rotunda oposición de todos sus miembros, sin excepción, al régimen autoritario primorriverista colaboró sin duda al impulso inicial del grupo y en la práctica a su consolidación (con independencia ya de lo que había representado hasta entonces la Generación de 1917). Dentro de este grupo había militantes e incluso dirigentes de diferentes partidos, aunque hubo un claro predominio de las dos formaciones catalanas que reunían buena parte del catalanismo de centroizquierda y de derecha: Acció Catalana (a la cual pertenecieron Bosch-Gimpera, Nicolau, Bellido y Pompeu Fabra) y la Lliga Regionalista (en la que militaron Valls Taberner, Balcells, Estelrich y Trias de Bes).¹² Los militantes del catalanismo más izquierdista (aunque no revolucionario ni obrerista) se agruparon en la Unió Socialista de Catalunya. Fueron los casos de los hermanos Xirau, Campalans y Feliu Elias.¹³ Pi Sunyer, que había sido un importante dirigente del Partido Republicano Catalán hasta 1920, y los hermanos Trias Pujol siempre se identificaron con el republicanismo catalanista, aunque a partir de los años veinte ya no militaron en ningún partido. A

¹⁰ Sobrequés, *Epistolari de Martorell*, 20; Pere Bosch-Gimpera, *Memòries* (Barcelona: Edicions 62, 1980), 23, 33, 41.

¹¹ Josep M. de Sagarra, *Memòries 1894-1961* (Barcelona: Edicions 62, 1981), 2 vol., 124.

¹² Bosch-Gimpera militó en la Lliga Regionalista algunos meses entre finales de 1930 y mediados de 1931. A partir de este momento se acercó a Acció Catalana hasta integrarse en ella (Bosch-Gimpera, *Memòries*, 145, 153). Tomàs Garcés experimentó un proceso contrario. En 1930 se encontraba muy próximo a Acció Catalana y en 1933 ingresó en la Lliga.

¹³ Por otro lado, Serra Húnter y Antoni M. Sbert militaron en Esquerra Republicana de Catalunya a partir de 1931.

pesar de las posiciones claramente conservadoras de algunos de los miembros mencionados de la Lliga Regionalista, todos saludaron con mucha esperanza el advenimiento de la Segunda República y se adhirieron públicamente a ella.¹⁴ La mayoría del grupo adquirió un firme compromiso con este régimen, al menos hasta 1936. Y no pocos, como Bosch-Gimpera, Bellido o Sbert, hasta 1939. En todo caso, la mayoría tuvo que marcharse al exilio en este año y solo colaboraron abiertamente y sin fisuras con el franquismo Valls Taberner y Trias de Bes.

Por encima de evidentes diferencias ideológicas entre ellos, hubo en general una identificación con la mejor tradición del humanismo liberal y reformista; un humanismo inequívocamente democrático y cívico, que reivindicó los valores de la tolerancia, la conciliación y una espiritualidad abierta (la mayoría de los boschgimperistas fueron católicos liberales o progresistas).¹⁵ Este humanismo estuvo personificado especialmente por las principales figuras del grupo, Bosch-Gimpera, Xirau, Pi Sunyer y Balcells, muy influidos –especialmente los dos primeros– por el ideario básico y el ambiente de la madrileña Institución Libre de Enseñanza. Bosch-Gimpera y Xirau reconocieron a Francisco Giner de los Ríos como uno de sus principales maestros.¹⁶

Estos dos profesores catalanes fueron los principales responsables de una cierta penetración del institucionismo dentro de esta corriente intelectual. La especial relación que Bosch-Gimpera mantuvo con Giner influyó en su reformismo pedagógico y universitario.¹⁷ Las reformas que se introdujeron en la Universidad de Barcelona a partir de 1931, así como en otros organismos como las dos Residencias de Estudiantes de Barcelona (la masculina y la femenina) estuvieran claramente influidas por el institucionismo. De la misma manera que lo estuvieron las renovaciones que, durante la República, se implantaron (en buena medida guiadas también, como veremos, por el boschgimperismo) en el conjunto del sistema educativo público catalán. Joaquim Xirau, uno de los

¹⁴ *La Vanguardia* (Barcelona), 18 de abril de 1931: 8.

¹⁵ Pomés, «La Universitat», 204.

¹⁶ Conrad Vilanou, «La filosofía universitaria de Pere Bosch-Gimpera (1891-1974)», en *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica* (Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación, 1998), 642-647.

¹⁷ Bosch-Gimpera, *Memòries*, 45-46.

máximos responsables de esta reforma educativa, acabó siendo el profesor barcelonés con mejores relaciones con la intelectualidad institucionista. Estas empezaron cuando fue a estudiar a Madrid en 1917 como alumno oficial de M. B. Cossío. Xirau quedó profundamente cautivado de este importante pedagogo.¹⁸

Bosch-Gimpera y Xirau, por otro lado, también irradiaron en el resto del grupo un catalanismo de base no nacionalista y de raíz federalista organicista que reconocía unos históricos y afectivos lazos de unión innegables entre Cataluña y los demás pueblos de España. Este catalanismo entroncaba perfectamente con el programa territorial del republicanismismo institucionista que Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate encarnaron hasta principios del siglo XX.¹⁹

PRECEDENTES DURANTE LOS AÑOS VEINTE. LA APUESTA POR EL DIÁLOGO CON LA INTELLECTUALIDAD CASTELLANA

No fue nada extraño que el boschgimperismo chocara frontalmente contra el clima represor de la dictadura de Primo de Rivera. Especialmente cuando a partir de abril de 1924 miembros importantes de este colectivo que ejercían en aquel momento docencia en diferentes escuelas profesionales de la Mancomunidad de Catalunya fueron destituidos de sus puestos por firmar un manifiesto en apoyo al profesor belga George Dwelshauvers, que dirigía el Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunidad de Cataluña, acusado de supuestas incompetencias en el cargo por parte de un importante consejero primorriverista de esta institución. En la lista de los destituidos figuraron, entre otros, los boschgimperistas Joaquim Xirau, Valls Taberner, Bellido, Rubió, Riba, Nicolau, P. Fabra, Serra Húnter, Campalans, Elias, Alós-Moner y Montoliu. En total fueron unos 150 profesores.²⁰ Para muchos de ellos supuso quedarse momentáneamente sin trabajo y con serias dificultades económicas. Fue el ataque más importante y directo de esta dictadura

¹⁸ Vilanou, «Joaquim Xirau», 112.

¹⁹ Pere Bosch Gimpera, *El problema de las Españas* (Málaga: Algazara, 1996), 65, 166-168; Francisco Gracia, *Pere Bosch Gimpera. Universidad, política, exilio* (Madrid: Marcial Pons, 2011), 189-190, 266, 272; Josep Montserrat, «Joaquim Xirau i la Unió Socialista de Catalunya», *Afers* 71-72 (2012): 309-312.

²⁰ *La Publicitat* (Barcelona), 15 de abril de 1924; *La Veu de Catalunya* (Barcelona), 4 de mayo de 1924.

contra la intelectualidad catalana. Valls Taberner, que encabezó la mencionada lista de firmantes, volvería a ser reprimido por este régimen en marzo de 1926 cuando fue confinado durante unos meses en la población de Morella (Castellón) por defender la edición en catalán de la *Guía Judicial* del Colegio de Abogados de Barcelona. Además, a lo largo de esta dictadura, sufriría varios registros domiciliarios por pertenecer a la junta de la Asociación Catalana Pro-Sociedad de Naciones.²¹ Son solo algunos ejemplos de cómo estos intelectuales se pudieron sentir pisoteados por el primorriverismo.

Este régimen, sin proponérselo, favoreció una potente cohesión y solidaridad entre muy buena parte de la intelectualidad española. Esta cohesión se manifestó, entre otros muchos aspectos, en una serie de importantes iniciativas que fomentaron el acercamiento entre sectores intelectuales catalanes y del resto de España. Estas colaboraron en consolidar un excepcional clima de diálogo entre estas dos partes que ya se estaba manifestando, sobre todo a nivel literario, desde principios de la década.²² Las cuatro iniciativas más importantes en este sentido, y de las cuales hay que destacar que la corriente boschgimperista fue el principal actor catalán, fueron, en primer lugar, el cruce de manifiestos de intelectuales *castellanos* y catalanes que se firmaron en marzo de 1924 en favor de la lengua catalana; en segundo lugar, la publicación a partir de enero de 1927 de la revista iberista *La Gaceta Literaria* (que fue la plataforma más importante del vanguardismo y de la llamada Generación del 27); en tercer lugar, la famosa Exposición del Libro Catalán en Madrid en diciembre del mismo año; y, finalmente, el importante encuentro intelectual castellano-catalán en marzo de 1930 en Barcelona.

Los cuatro acontecimientos ayudaron también a la cohesión interna del mismo boschgimperismo como corriente intelectual ya con una cierta identidad. Hay que tener en cuenta, tal como hemos dicho, de que a mediados de los años veinte este grupo estaba en pleno proceso de formación. La mayoría de los que compusieron el colectivo aún no eran profesores de la Universidad de Barcelona. Se incorporaron en ella

²¹ Mas Solench, *Ferran Valls*, 64.

²² Enric Bou, «Les avantguardes i les generacions dels anys 20», en *Lliçons de literatura comparada catalana i castellana: segles XIX-XX* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985), 127; Roberto Mosquera, «Presència catalana en *La Gaceta Literaria* (1927-1932)», *Randa* 38 (1996): 43-98.

sobre todo a partir de 1932. En 1924, del núcleo principal del grupo, solo eran docentes de esta institución Pi Sunyer, Bellido, Balcells y Bosch-Gimpera.²³ Además, este último aún no había asumido totalmente el liderazgo sobre el colectivo que tendrá, ya sin duda, a partir de 1931, cuando sea nombrado decano. El punto de inicio, aún con carácter embrionario, de este papel como líder lo podemos situar en un homenaje que le obsequiaron en 1926 compañeros de la Universidad y amigos para celebrar el décimo aniversario de su acceso a la cátedra universitaria.²⁴ Ello no significa que no podamos hablar ya, a mediados de los años veinte, de la existencia –aunque en proceso de consolidación– de esta corriente intelectual que estamos historiando. La lucha política y cultural contra la dictadura, como dijimos, colaboró en buena medida a dar forma e identidad al grupo. Y no cabe duda de que uno de los atributos de esta identidad que más y mejor se desarrolló durante aquella década fue la asunción de la necesidad de tender puentes de comprensión y colaboración con el resto de la intelectualidad española, especialmente de la de Madrid, para la reforma política del país y de su Universidad. Precisamente, durante aquellos años, el incipiente boshgimperismo, con su activa participación en las mencionadas iniciativas de diálogo, puso las bases de uno de los rasgos con que se caracterizaría la Universidad de Barcelona de los años treinta: la apertura a la colaboración de profesores de diferentes universidades de fuera de Cataluña, también del extranjero, pero especialmente del resto de España, para desarrollar y enriquecer el nuevo proyecto universitario.

Pudo ayudar en esta cooperación la existencia de estrechos contactos entre los profesores más relevantes de este grupo con importantes intelectuales o profesores españoles de fuera de Cataluña desde al menos la segunda década del siglo. Mencionemos solo algunos ejemplos. En la mayoría de los casos, los primeros contactos y amistades se produjeron en Madrid durante los estudios de doctorado por parte de los catalanes en la llamada Universidad Central. Fue así como, entre 1910 y 1911, Bosch-Gimpera, Valls Taberner y Joaquim Balcells se relacionaron con la cúpula de la intelectualidad madrileña (algunos de ellos fueron

²³ También lo eran Serra Húnter, Montoliu, Joaquim Trías y Josep M. Trias de Bes.

²⁴ Participaron en el evento los boshgimperistas Estelrich, Duran i Sanpere, Reventós, Nicolau, Rubió, Balcells, Riba y Alòs Moner. Valls Taberner no pudo acudir por estar confinado en Morella (Sobrequés, *Epistolari de Martorell*, 252).

profesores suyos): Menéndez Pelayo, Eduardo de Hinojosa, Rafael de Ureña, Antonio Ballesteros, Adolfo Bonilla, Martínez Sierra, Díez Caneado, José Castillejo, Giner de los Ríos...²⁵ Fue importante también la relación de amistad desde antes de la Dictadura de Primo de Rivera que el principal trío del sector *médico* del *boschgimperismo* –formado por Pi Sunyer (que también hizo el doctorado en Madrid), Bellido y Antoni Trias– mantuvieron con los célebres profesores médicos de Madrid Marañón, Pittaluga y Negrín.²⁶ El importante Instituto de Fisiología de la Mancomunidad de Cataluña, dirigido desde 1920 por Pi Sunyer, tuvo mucha relación e influencia por toda España.²⁷ Los tres catalanes habían estudiado y trabajado en tierras castellanas, como de hecho lo harían, antes de consolidar su plaza de profesor en la Universidad de Barcelona, algunos de los principales *boschgimperistas* de letras como Joaquim Xirau, Valls Taberner y Miquel Ferrà. Pi Sunyer trabajó en la Universidad de Sevilla, Bellido en la de Zaragoza y Granada, Tris de Bes y Antoni Trias en la de Salamanca (en la cual este último entablaría una gran amistad con Unamuno), Joaquim Xirau en la de Zaragoza y Valls Taberner en la de Murcia; Ferrà, por su parte, trabajó de bibliotecario en Gijón.

Las iniciativas a favor de la concordia intelectual

Las disposiciones tomadas por la Dictadura sobre el uso de la lengua catalana (prohibiendo la enseñanza en catalán, así como su presencia en la Administración) suscitó una reunión de intelectuales en el Ateneo de Madrid a primeros de marzo de 1924 de la que salió un documento en favor del catalán que firmaron los principales intelectuales castellanos del momento (Ortega, Azorín, Marañón, Menéndez Pidal..., hasta un total de 118). Este manifiesto –que, según una carta de Carles Riba, puede interpretarse que empezó a fraguarse en la Residencia de Estudiantes de Barcelona, dirigida por Ferrà–²⁸ mereció una rápida respuesta de agradecimiento por parte de distintos colectivos catalanes, entre ellos el

²⁵ Bosch-Gimpera, *Memòries*, 45-48; Mas Solench, *Ferran Valls*, 78.

²⁶ Jordi Maragall, *El que passa i els que han passat* (Barcelona: Edicions 62, 1985), 133.

²⁷ Santiago Riera, «L'Institut de Fisiologia i l'Escola Catalana de Química», en *Història de la cultura catalana*, vol 8, *Primeres avantguardes, 1918-1930* (Barcelona: Edicions 62, 1997).

²⁸ Riba afirma que Ossorio y Gallardo envió a Adolfo Bonilla en febrero de 1924 a dar una conferencia en Barcelona (que se dio en la Residencia de Estudiantes) para “pulsar a los intelectuales catalanes” (*Cartes de Carles Riba I:1910-1938* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1990), 294).

boschgimperista. La contestación de este grupo vino precedida, y en parte condicionada, por una primera carta de gratitud de cierto tono nacionalista, y escrita y publicada solo en catalán, que firmaron 96 personalidades encabezadas por Àngel Guimerà. Ningún boschgimperista de relieve la firmó. Estos, a propuesta de August Pi Sunyer, prefirieron redactar una carta alternativa más generosa y conciliadora hacia el colectivo intelectual castellano de lo que había sido la que encabezó el dramaturgo Guimerà.²⁹ En el escrito se hizo un espléndido elogio a la lengua castellana y se publicó en esta lengua. Fue firmado mayoritariamente por profesores y escritores novecentistas (90 firmas en total) sin faltar los principales boschgimperistas de letras: Bosch-Gimpera, Balcells, Xirau, Valls Taberner, Rubió, Estelrich, Ferrà, además del médico Bellido...³⁰

No fue nada extraño que fueran estos firmantes los que apoyaran con más ímpetu la propuesta que el escritor madrileño Ernesto Giménez Caballero hizo llegar a finales de 1926 a un grupo de intelectuales catalanes (especialmente del sector boschgimperista) para que colaboraran en un proyecto de revista cultural que se titularía *La Gaceta Literaria* y que admitiría artículos en todas las lenguas peninsulares, especialmente la castellana, la catalana y la portuguesa.³¹ Giménez Caballero no escondió nunca en este proyecto un objetivo de hermanamiento político y cultural entre el mundo cultural castellano y el catalán. Es revelador que fuera nuevamente Pi Sunyer quien asumiera, por parte catalana, un papel impulsor de la nueva iniciativa. Admitió ser el primer catalán en firmar en la revista un artículo, que se publicó en catalán y se tituló «Scientites o científics». Salió en el primer número de la revista (1 de enero de 1927). Publicarían en ella, no siempre en catalán, muchos otros seguidores de su corriente intelectual. A destacar, Carles Soldevila (6 artículos),

²⁹ Pi Sunyer propuso a los escritores Ferrà y Riba que redactaran esta carta. Finalmente fue Ferrà quien la escribió y Pi Sunyer la corrigió (Carles-Jordi Guardiola, «Quaranta-quatre cartes d'autors mallorquins adreçades a Carles Riba i Clementina Arderiu», *Randa* 10 (1980), 147).

³⁰ Joaquim Ventalló, *Los intelectuales castellanos y Cataluña* (Barcelona: Galba, 1976), 37-41. También firmaron profesores universitarios e intelectuales pertenecientes o próximos al boschgimperismo como Serra Hünter, Eduard Fontserè, Esteve Terrades, Gabriel Alomar, Feliu Elías, Ventura Gassol o Alfons Masseras.

³¹ En un primer momento, Giménez Caballero contactó en Barcelona con Sbert, Estelrich, Pi Sunyer, Nicolau, Ferrà, Carles Soldevila, Garcés, López Llausàs, Gustavo Gili, Pompeu Fabra, Feliu Elías y Gaziel (*Cataluña ante España* (Madrid: La Gaceta Literaria, 1930), 274).

Estelrich (5), Ferrà (3), Riba (3), Valls Taberner (3), Sbert (2), Montoliu (2), López-Picó (2), Joaquim Xirau (1), Nicolau d'Olwer (1), Mari Luz Morales (1), Feliu Elias (1)... Los catalanes que más se prodigaron en artículos firmados fueron Sebastià Gasch (46), J. M. de Sucre (38), Guillermo Díaz-Plaja (14) y Tomás Garcés (8).³²

Estos cuatro últimos estuvieron, al menos ideológicamente, muy próximos al grupo boschgimperista. Garcés, a partir de 1929, se haría cargo de la coordinación de una sección semipermanente de *La Gaceta Literaria* dedicada a Cataluña y en catalán llamada *Gaceta Catalana*. Díaz-Plaja fue, de los cuatro, el más integrado a este colectivo intelectual catalán a partir de 1931. En este año empezó a ejercer de profesor en la Universidad de Barcelona. Compartió el espíritu reformista que personificó Bosch-Gimpera y, en su larga carrera profesional, siempre defendió el diálogo cultural entre los pueblos peninsulares.³³

Los principales elementos de este grupo universitario barcelonés que colaboraron en *La Gaceta Literaria* fueron requeridos de nuevo desde Madrid en 1927, ahora para participar en una Exposición del libro catalán que tendría lugar en esta misma ciudad en diciembre. Fue promovida y organizada por la misma revista. Tuvo amplia resonancia. Fue inaugurada en el Palacio de Bibliotecas y Museos de Madrid por el ministro de Instrucción Pública. El núcleo boschgimperista se implicó notablemente en la organización; especialmente Estelrich, Sbert, Bellido y Valls Taberner, aunque también Tomàs Garcés.³⁴ Evidentemente, estos siempre actuaron en estrecha colaboración con el grupo madrileño de *La Gaceta Literaria*. Pero fueron los catalanes quienes decidieron quienes debían participar en el relevante ciclo de conferencias que acompañó a la Exposición. Los ponentes fueron Carles Soldevila, Carles Riba, Miquel Ferrà, Feliu Elias, además de los cuatro catalanes organizadores mencionados. Los temas estuvieron centrados (según la especialidad del ponente) en la realidad cultural catalana (estudios históricos, literatura,

³² Roberto Mosquera, «Presència catalana».

³³ Ana Díaz-Plaja, «Dos profesores enamorados en tiempos de la República: Guillermo Díaz-Plaja y Concepción Taboada», *Temps d'Educació* 60 (2021).

³⁴ Oficialmente, en el comité catalán organizador, además de Garcés y Estelrich, se encontraba también el boschgimperista Jordi Rubió y Antoni López Llausàs (*Cataluña ante España*, 17).

teatro, poesía, arte, ciencia y también cultura en general). Pompeu Fabra presidió el banquete de clausura de la Exposición.³⁵

En el Patronato intelectual castellano de esta muestra resaltaron personas que también se distinguieron en aquellos años por la promoción del diálogo intercultural peninsular. Entre otros, había E. Gómez de Baquero, J. A. de Sangróniz, N. M. de Urgoiti, G. Pittaluga, A. Ossorio y Gallardo, Azorín, R. Gómez de la Serna, L. Araquistáin, L. Bello y P. Sainz Rodríguez.³⁶ También había ocho profesores que en los años treinta serían solicitados para participar en el nuevo proyecto de la Universidad de Barcelona, ya fuera como docentes o como miembros del Patronato que regiría el centro a partir de 1933: Domingo Barnés, Jiménez de Asúa, Ramón Menéndez Pidal, José Ortega Gasset, Gregorio Marañón, Américo Castro, Manuel García Morente y Lorenzo Luzuriaga. No cabe duda de que el vínculo entre profesores, especialmente de Madrid, y los de Barcelona se fortaleció en aquella exposición. Todos los mencionados (además de Luis de Zulueta, Pedro Salinas y Claudio Sánchez Albornoz, los cuales ejercerían también de profesores en Barcelona) se desplazaron a esta ciudad para el encuentro intelectual de marzo de 1930 (solo con la excepción de Azorín y Barnés, que enviaron su adhesión, y de García Morente).³⁷

En total, 57 intelectuales provenientes de Madrid visitaron la ciudad condal para este encuentro. El *boschgimperismo* volvió a tener el papel más relevante en la organización del evento. Este supuso una espléndida culminación del clima de concordia cultural que había reinado durante los años anteriores. Teóricamente las jornadas se programaron para rendir homenaje a los promotores de las iniciativas en defensa de la cultura catalana que se habían emprendido desde Madrid durante la dictadura. El mecenas regionalista Francesc Cambó fue el promotor de la iniciativa. Joan Estelrich, actuando de mano derecha de este líder político, fue el principal coordinador del encuentro. En la comisión organizadora

³⁵ Bosch-Gimpera, *Memòries*, 132; Mas Solench, *Ferran Valls*, 62.

³⁶ Ventalló, *Los intelectuales castellanos*, 45-61.

³⁷ También cabe apuntar la excepción de Gómez de Baquero, que falleció en 1929. Asimismo, envió su adhesión Salvador de Madariaga, que también disertaría en las aulas barcelonesas. El manifiesto de 1924 lo habían firmado, entre otros, algunos profesores que tendrían una relación muy directa con la Universidad de Barcelona durante los años treinta: Sánchez Albornoz, Luis de Zulueta, Domingo Barnés, Jiménez de Asúa, Menéndez Pidal, José Ortega Gasset o Gregorio Marañón.

estuvieron Valls Taberner y Miquel Ferrà; y en la comisión receptora, Jordi Rubió y Carles Soldevila, además de López Llausàs, Amadeu Vives y el mismo Estelrich.³⁸ De 39 intelectuales catalanes que en total firmaron la invitación, 16 fueron profesores universitarios, todos ellos del grupo boschgimperista. Además, firmaron personalidades de relieve muy próximas al equipo de Bosch-Gimpera como Campalans, Gaziol o Gabriel Alomar.³⁹ Por otro lado, todos los componentes de este grupo, no solo participaron en los actos celebrados (algunos de ellos activamente –como Pi Sunyer, Valls Taberner, Sbert o Josep Xirau–, los cuales hablaron en público como representantes de la intelectualidad catalana), sino que incluso se responsabilizaron de concurrir a la estación del tren tanto para recibir como para despedir a los invitados. Lo cual da una idea clara de su grado de implicación en el encuentro, así como de su complicidad y vinculación con los invitados castellanos.⁴⁰

El encuentro fue en muchos sentidos un éxito. Un ambiente de euforia, de «generosa confraternidad» y de concordia se impuso. Parecía que la tesis sobre la necesidad de una alianza entre los intelectuales de Barcelona y Madrid, que Cambó sostuvo en su libro *Por la Concordia* (aparecido pocos días antes del encuentro), se había cumplido. De hecho, al menos desde 1924, el boschgimperismo se había distinguido por sostener esta alianza y lo continuará haciendo en los años siguientes para impulsar y defender su modelo de Universidad autónoma y bilingüe.

UN MODELO BILINGÜE PARA LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Este modelo de Universidad tenía como uno de sus pilares básicos la promoción de la convivencia entre las lenguas y culturas catalana y castellana en el conjunto del centro universitario. Era un modelo basado en el ideal de la concordia cultural y política entre estas culturas en Cataluña. Pretendía ser un modelo incluyente, no excluyente. La posibilidad de dar clases en catalán en la Universidad, que el mismo Bosch-Gimpera y su colectivo había reivindicado abiertamente desde la caída de Primo de

³⁸ Xavier Pericay, *Compañeros de viaje. Madrid-Barcelona, 1930* (A Coruña: Ediciones del Viento, 2013), 214, 216, 274.

³⁹ Ventalló, *Los intelectuales castellanos*, 66-67.

⁴⁰ Pericay, *Compañeros de viaje*, 229, 234.

Rivera a principios de 1930, no debía significar en ningún caso la exclusión del castellano, sino todo lo contrario.⁴¹ No solo se reconocía al castellano el valor cultural y científico que tenía en el conjunto del mundo hispano, sino también se admitía que enriquecía la cultura catalana y del que la Universidad de Barcelona no podía quedar al margen. Porque también se ansiaba hacer de esta institución un centro de influencia en todos los países hispánicos.⁴² En definitiva, se procuró anteponer los valores culturales y científicos por encima de los valores nacionalistas. Bosch-Gimpera, que siempre defendió lo que él llamó la «fraternal convivencia dentro de una misma Universidad de cuanto represente los valores de la cultura catalana y de la cultura española»,⁴³ lo expresó claramente en febrero de 1932 en pleno debate sobre el modelo lingüístico universitario:

La Universidad está por encima de todo ideal político o patriótico, teniendo una misión científica que realizar como institución universal que es. Han de desecharse las Universidades nacionales [...]. Hemos de comprender que también se puede hacer cultura catalana por medio de otras lenguas, y hemos de aspirar a que nuestra Universidad se coloque al nivel de las del resto del mundo.⁴⁴

Pero no fue nada fácil ganar la batalla política tanto dentro como fuera de la Universidad para implantar este modelo. Por un lado, dentro de esta había influyentes sectores de profesores muy conservadores, que aparentemente eran mayoría, identificados con métodos docentes antiguos y recelosos a la vez de cualquier cambio que pudiera suponer una mínima introducción del catalán como lengua vehicular o de aprendizaje en la institución.⁴⁵ Por otro lado, en la arena política catalana y, ya en el marco del nuevo régimen que empezó en 1931, existían sectores nacionalistas, presentes en todos los principales partidos y también dentro

⁴¹ Los más destacados miembros de este sector que encabezaba Bosch-Gimpera firmaron un importante manifiesto por la reforma y catalanización de la Universidad en junio de 1930 (*La Vanguardia* (Barcelona), 4 de julio de 1930: 6).

⁴² Ribas, *La Universitat Autònoma*, 124.

⁴³ Gracia, *Pere Bosch*, 258-259.

⁴⁴ *La Vanguardia* (Barcelona), 27 de febrero de 1932: 4

⁴⁵ Agustí G. Larios, «L'oposició a l'autonomia de la Universitat de Barcelona (1933-1934)», *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics* 26 (2015).

del gobierno autónomo de la Generalitat de Cataluña (la cual se había creado a los pocos días de instaurarse la República), muy dispuestos a defender un modelo lingüístico exclusivamente catalán para la Universidad y, por lo tanto, a rechazar cualquier otro modelo, aunque fuera el bilingüe. En caso de que eso no fuera políticamente posible, el objetivo sería que el gobierno autónomo catalán creara una nueva Universidad totalmente al margen de la ya existente Universidad de Barcelona, que seguiría dependiendo del Estado central, mientras la nueva dependería solo de la Generalitat y tendría el catalán como única lengua oficial. Estas dos alternativas para conseguir una universidad «únicamente catalana» fueron reivindicadas en una campaña de mítines denominada «Procatalanización de la Universidad», promovida por distintos sectores nacionalistas y puesta en marcha a partir de noviembre de 1931.⁴⁶

Esta fue contestada, con cierto éxito, por varios ciclos de conferencias entre enero y mayo de 1932 en que Bosch-Gimpera y Joaquim Balcells fueron los principales protagonistas.⁴⁷ De todas maneras, más allá de la defensa pública del modelo bilingüista para frenar la reclamación nacionalista, fue la fortaleza política, institucional e intelectual que el boschgimperismo tenía ya en 1931 la que puede explicar con mayor fundamento la relativa facilidad con que este grupo universitario se impuso por encima de los sectores nacionalistas exclusivistas. Era una fortaleza que ya había permitido a este colectivo el control, desde la instauración de la República, de los decanatos de las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Derecho, así como el rectorado de la Universidad. De la misma manera que, a partir de 1933, permitiría el control absoluto del Patronato de la *nueva* Universidad Autònoma. Recordemos que a la vez se contó, al menos hasta 1932, con el apoyo incondicional del principal sindicato estudiantil, la FUE.⁴⁸

⁴⁶ Oriol Nadal, «Cooficialitat i bilingüisme a la Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)», *Revista de llengua i dret* 19 (1993): 136-137.

⁴⁷ Pomés, «La Universitat», 212-213.

⁴⁸ A esta relación de controles y apoyos, habría que añadir que, desde de la misma instauración de la República, el comisariado provisional que el nuevo gobierno de la Generalitat nombró para regir la Universidad en el nuevo contexto político fue integrado por cinco profesores que, en general, siguieron postulados boschgimperistas: Eduard Fontserè, August Pi Sunyer, Serra Hünter, Josep Xirau y Enric Soler Batlle.

Este control del «poder» universitario fue remachado por la dirección de importantes entidades culturales y docentes barcelonesas muy relacionadas con la Universidad. Nos referimos en especial, tal como adelantamos anteriormente, a las Residencias de estudiantes, las cuales ejercieron un papel muy positivo en las relaciones entre los intelectuales no catalanes que visitaban Barcelona y la Universidad de esta ciudad, la Escuela Normal de la Generalitat, la Escuela de Bibliotecarias, de la que fueron profesores destacados boschgimperistas como Rubió (que, como dijimos, fue director del centro), Joaquim Xirau, Nicolau d'Olwer, Riba o Pompeu Fabra, o el *Institut d'Estudis Catalans*, presidio por el mismo Fabra entre 1917 y 1939.⁴⁹

Incluso esta fortaleza fue muy manifiesta en entidades más claramente al margen de la Universidad. Podríamos apuntar en primer lugar al cierto dominio que desempeñó en influyentes instituciones de la Barcelona republicana como los ateneos Polytechnicum (presidido de 1924 a 1930 por Valls Taberner y en 1932 por Josep Xirau) o Barcelonés (presidido de 1932 a 1934 por Nicolau d'Olwer) o entidades de iniciativa más privada como el Conferentia Club (en la cual tuvieron un papel relevante Carles Soldevila, Bosch-Gimpera, A. Pi Sunyer, Estelrich, Ferrà y Joaquim Xirau, los cuales fueron miembros de junta de la entidad)⁵⁰ o la Fundación Bernat Metge, dirigida por Estelrich desde su fundación en 1922.⁵¹ Todas estas asociaciones, que en realidad también tuvieron algún vínculo más o menos estrecho con la Universidad, colaboraron en la cohesión interna del grupo boschgimperista en la medida que reforzaron las relaciones entre los miembros de este colectivo que participaban en ellas.

Pero la máxima influencia que el boschgimperismo ejerció fuera del marco universitario fue en la consejería de Instrucción Pública de la

⁴⁹ M. Dolors Fulcarà, *La Residència d'Estudiants de Catalunya (1921-1939)* (Barcelona: UB, 2011); A. Estivill, *Qui era qui a l'Escola de Bibliotecàries: notícies biogràfiques del professorat (1915-1972)* (Barcelona: UB, 2016).

⁵⁰ M. Luz Morales también se implicó activamente en la entidad (Albert Balcells, «El Conferència Club d'Isabel Llorach i Carles Soldevila entre 1929 i 1936 i la seva reconstrucció a partir de 1949», *Cercles. Revista d'Història Cultural* 20 (2017)).

⁵¹ Colaboraron activamente en esta fundación Riba (que fue el gran beneficiado de la cátedra de griego que Cambó resolvió crear en 1925 en el seno de la entidad), Balcells, Nicolau, Ferrà, Fabra, Montoliu, Alomar, Serra Hünter, Valentí Fiol y Nicol, entre otros (Montserrat Franquesa, *La Fundació Bernat Metge, una obra de país (1923-1938)* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2013)).

Generalitat, regentada por Ventura Gassol, un gran amigo de Bosch-Gimpera y muy bien relacionado con buena parte del colectivo que este lideraba. Se puede decir que, entre 1931 y 1936, el conjunto del sistema educativo catalán estuvo tutelado o custodiado en buena medida por este grupo, especialmente por Joaquim Xirau. Este fue uno de los máximos responsables (probablemente el principal) de la profunda renovación pedagógica que se experimentó en los grados educativos primario y secundario en Cataluña durante la Segunda República. *Sus* mencionados Seminario de Pedagogía y Sección de Pedagogía, en los cuales colaboraron como docentes la mayor parte del colectivo boschgimperista (incluidos los doctores Pi Sunyer y Bellido), fueron, de hecho, unas instituciones clave para esta renovación docente.⁵² También lo fue la Junta Local de Primera Enseñanza del Ayuntamiento de Barcelona, de la que Xirau formó parte como concejal de dicho consistorio durante el trienio 1931-34. Además, presidió el comité del *Consell de Cultura* de la Generalitat, creado en mayo de 1931, desde el cual pudo desempeñar un papel esencial para establecer las principales directrices que deberían gobernar el sistema escolar en el conjunto del territorio catalán. En esta tarea contó con el apoyo directo de compañeros universitarios. Balcells, A. Trias, Nicolau, Bellido, P. Fabra, Josep Xirau, Serra Húnter y Rafael Campalans participaron en las cinco ponencias en las que se dividió este *Consell* (enseñanzas superior, secundaria, primaria, técnica y la de Archivos, Bibliotecas y Bellas Artes).⁵³ A partir de 1932, este grupo reforzó su dirección sobre la enseñanza secundaria. Cuando en este año se creó un Consejo para regir este grado educativo, se nombró a Joaquim Xirau y a Bosch-Gimpera como presidente y vicepresidente respectivamente de este organismo.⁵⁴ A su vez, Balcells fue nombrado delegado del Consejo de Enseñanza en el Instituto-Escuela.⁵⁵ Los nacionalistas Alexandre Galí, su hijo Raimon y el diputado Tomàs Carreras Artau denunciaron

⁵² Vilanou, «Joaquim Xirau», 111; Monés, *La pedagogia catalana*, 123-124.

⁵³ *La Vanguardia* (Barcelona), 16 de junio de 1931: 12. Durante el bienio contrarreformista (1934-36), este *Consell* fue presidido por Joan Estelrich.

⁵⁴ Bosch-Gimpera, *Memòries*, 167-168.

⁵⁵ De acuerdo con el gobierno de la Generalitat, la reforma de los planes de estudio en el bachillerato debía estar dirigida por la Facultad de Filosofía y Letras. Bosch-Gimpera, Balcells, Serra Húnter, Xirau, Estalella y Margarita Comas, entre otros, fueron miembros «del Consejo Regional de enseñanza que debía regir, en aplicación del artículo 7 del Estatuto de Cataluña, reorganizar y dirigir la 2ª enseñanza en Cataluña» (Gracia, *Pere Bosch*, 251, 255).

reiteradamente el poderoso y muy abarcante papel directivo de Xirau sobre el conjunto de la educación catalana.⁵⁶ Además de los cargos mencionados, este pedagogo y filósofo formó parte de la Junta Provincial de Instrucción Pública, del Patronato de la Biblioteca Central de la Diputación de Barcelona, del de la Residencia de Estudiantes y de la Junta de Ciencias Naturales. Raimon Galí afirmó que Xirau «había conseguido del gobierno de la República una especie de patente de corso en lo que se refiere a la enseñanza en Cataluña».⁵⁷

Efectivamente, Xirau y el conjunto del boschgimperismo tuvieron mucha influencia en los gobiernos de Madrid y Barcelona con excepción de los 16 meses (entre la revolución de octubre de 1934 y las elecciones de febrero de 1936, en el marco del llamado *bienio contrarreformista*) en que el Patronato de la Universidad Autónoma de Barcelona y todos los cargos de gobierno que sustentaba el equipo de Bosch-Gimpera en esta institución, incluido el de rector, quedaron suspendidos. Esta influencia se evidenció cuando los gobiernos catalán y español tuvieron que aceptar y aprobar los tres diferentes proyectos de estatuto sobre la Universidad de Barcelona que se aprobaron entre 1931 y 1933 (incluido el Estatuto de la Universidad Autónoma de Barcelona de junio de 1933) así como el nuevo marco legal general que supuso en Cataluña la aprobación del Estatuto de Autonomía de Cataluña en septiembre de 1932.⁵⁸ Esta ley condicionaría totalmente el estatuto definitivo de la Universidad de Barcelona de junio de 1933 porqué, en su artículo 7.º (de la ley estatutaria de septiembre de 1932), debía dejar claro qué modelo de Universidad prevalecería; es decir, si la Generalitat asumiría todas las competencias sobre esta, o bien si esta institución autonómica crearía una universidad propia coexistiendo con la Universidad del Estado, o bien si se concedería un Estatuto de Autonomía para la Universidad de Barcelona regida por un Patronato mixto regentado de forma paritaria por la Generalitat y el Estado. Esta última, que fue finalmente la opción que prevaleció, fue la que permitiría la implantación del modelo de Universidad única, bilingüe y autónoma. La parte del artículo dedicada a la

⁵⁶ Raimon Galí, *Signe de contradicció (2) La Catalunya d'en Macià* (Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 2001), 186.

⁵⁷ Galí, *Signe de contradicció (2)*, 186.

⁵⁸ *L'Estatut de la Universitat Autònoma de Barcelona de 1933. 75è aniversari* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2009).

educación superior se aprobó gracias en parte a las gestiones realizadas por el mismo Bosch-Gimpera para convencer personalmente al gobierno catalán, a través del consejero de Cultura Ventura Gassol, de las bondades de esta última alternativa.⁵⁹ En realidad, este gobierno acabó siendo uno de los más leales defensores de la nueva Universidad Autónoma de 1933, aunque esta naciera definiéndose como bilingüe.⁶⁰

Asimismo, no se puede minusvalorar el papel que jugaron en este acuerdo cuatro importantes boschgimperistas, Lluís Nicolau d'Olwer, Josep Xirau, Antoni M. Sbert y Joan Estelrich, los cuales formaron parte del grupo parlamentario de la minoría catalana en Madrid como diputados.⁶¹ Estos tuvieron que trabajar a fondo para intentar convencer tanto a sus compañeros de grupo parlamentario como a los representantes del resto de grupos progresistas de la cámara. De todas maneras, como se sabe, para este último cometido el gran protagonista fue el presidente del gobierno, Manuel Azaña (que había sido uno de los asistentes estrella en el encuentro intelectual de 1930 en Barcelona). Este afirmó en la cámara que «estimamos que la universidad única y bilingüe es el foro donde puedan concurrir unos y otros [catalanoparlantes y castellano-parlantes]; en vez de separarlos hay que asimilarlos, juntarlos y hacerlos aprender a estudiar y a estimarse en común; ese es el carácter que tiene la cultura española en Catalunya: doble, pero común».⁶² Bosch-Gimpera no olvidaría nunca estas palabras y el papel que desempeñó el líder republicano español en las Cortes para defender, a parte del conjunto del Estatuto, el modelo universitario que defendía la corriente universitaria que él lideraba.⁶³ Azaña acabó convenciendo a los grupos parlamentarios de izquierda de la necesidad que las Cortes aprobaran un artículo

⁵⁹ Gracia, *Pere Bosch*, 248. De hecho, el artículo séptimo de este Estatuto preveía que la Generalitat quedaba facultada para pedir o bien la creación de una universidad propia que coexistiría con la universidad del Estado, que se mantendría, o bien la concesión de un Estatuto de Autonomía para la Universidad de Barcelona. Pero, dentro del pacto político que supuso la redacción de este artículo, ya se previó que la Generalitat optaría por esta segunda opción.

⁶⁰ Ribas, *La Universitat Autònoma*, 85.

⁶¹ Pomés, «La Universitat», 2019. También pudieron colaborar en el acuerdo los diputados socialistas Rafael Campalans y Gabriel Alomar. Ambos formaron parte de la minoría catalana y, tal como ya hemos dicho, estuvieron muy próximos al grupo boschgimperista.

⁶² Francisco Gracia, *Pensar la Universitat. Escrits de Pere Bosch Gimpera* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015), 117.

⁶³ Gracia, *Pere Bosch*, 472-475.

sobre educación que previera y posibilitara la implantación del modelo educativo y de gestión para la Universidad de Barcelona que defendía el *boschimperismo* así como los sectores republicanos más afines a este grupo.⁶⁴

El jefe del gobierno volvería a sostener lo mismo para la aprobación del decreto de junio de 1933 que concedió la autonomía a esta Universidad. La aprobación de este último texto volvió a depender, a última hora, de la implicación de Azaña.⁶⁵ Y este volvió a imponerse. El artículo 3 de esta norma afirmaba que «la Universidad Autónoma de Barcelona [...] albergará en recíproca convivencia las lenguas y culturas castellana y catalana con iguales derechos para profesores y alumnos sobre la base del respeto a la libertad de unos y otros a expresarse en cada caso en la lengua que requiera».⁶⁶ Fue la victoria legislativa definitiva del *boschimperismo*. Desde poco después de aprobarse este Estatuto, se consideró como uno de los éxitos más destacados de la Universidad de Barcelona haber logrado el reconocimiento legal de un modelo de convivencia lingüística ejemplar que no había ocasionado hasta aquel momento ningún problema grave y que no lo ocasionaría en el futuro.⁶⁷ Hasta el estallido de la guerra civil en 1936, no generó ninguna protesta significativa ni el hecho que en la facultad de Letras se mantuviera inalterable cierto dominio del catalán como lengua vehicular en la docencia ni, por el contrario, el hecho que en el conjunto de la Universidad la hegemonía lingüística correspondiera siempre y claramente al castellano. Durante el curso 1933-34, el primero de la plena autonomía de esta institución, los porcentajes por facultades de los cursos dados en castellano fueron los siguientes: Derecho 70%, Ciencias 99%, Filosofía y Letras 40%, Medicina 50% y Farmacia 100%.⁶⁸

⁶⁴ El artículo se aprobó por 129 votos contra 84, con la abstención de la minoría catalana, no del todo satisfecha con el redactado. En cambio, sí quedó satisfecha con el apartado referido a la Universidad (Jaume Claret, *La repressió franquista a la Universitat catalana* (Barcelona: Eumo, 2003), 32). Azaña contó con el apoyo de diputados intelectuales castellanos que se habían relacionado intensamente con el *boschimperismo* durante los años veinte y que lo continuarían haciendo durante la República, como Domingo Barnés, Luis Bello o Gregorio Marañón.

⁶⁵ Gracia, *Pere Bosch*, 259-260.

⁶⁶ Gracia, *Pensar la Universitat*, 144-145.

⁶⁷ Antoni Trias, *La autonomía de la Universidad de Barcelona* (Barcelona: Camps Calmet, 1935), 22.

⁶⁸ Trias, *La autonomía de la Universidad*, 69.

Bosch-Gimpera y su equipo se vieron robustecidos, aún más, con estas victorias jurídicas. A partir de ahí, a finales de 1933, el líder de este grupo fue coronado con el máximo cargo de la Universidad, el de rector, y sus más fieles compañeros serían emplazados o confirmados en los puestos clave de poder del nuevo organigrama del centro en el cual el Patronato universitario jugaría un papel esencial. Todos los profesores catalanes que fueron elegidos por la Generalitat y el Estado para formar parte de este organismo fueron destacados boschgimperistas: Balcells, Pi Sunyer, Josep Xirau, Pompeu Fabra y Antoni Trias (además de Bosch-Gimpera como rector). Por parte castellana (incluido un valenciano, Antoni García Banús), todos fueron claramente partidarios del modelo bilingüe: Domingo Barnés, Américo Castro,⁶⁹ Gregorio Marañón, Cándido Bolívar y el mencionado García Banús. Los tres primeros de esta fracción castellana, como ya hemos visto, se habían relacionado con boschgimperistas en algunas de las iniciativas de concordia de los años veinte. Los tres, como Azaña, formaron parte del grupo de intelectuales que se desplazaron a Barcelona para el encuentro de 1930.

LA INTEGRACIÓN EN EL CLAUSTRO DE PROFESORES DE DESTACADOS ESPECIALISTAS CATALANES Y DEL RESTO DE ESPAÑA

Uno de los pilares del éxito de este modelo de convivencia cultural y lingüística fue la voluntad por parte de las autoridades universitarias de incorporar dentro del claustro de profesores, aunque fuera con contratos interinos, a grandes especialistas del momento tanto del mundo cultural catalán como del castellano. Se logró la integración casi completa del núcleo principal de la intelectualidad catalana, buena parte del cual hasta aquel momento se había mantenido profesionalmente al margen de la institución. Se consiguió contratar en especial la mayor parte de la brillante generación catalana de 1917, así como los principales elementos del boschgimperismo que aún no estaban integrados en esta institución. El primer impulso para ello se dio en septiembre de 1931, cuando

⁶⁹ Castro fue el único miembro de este Patronato que, a pesar de declararse hasta 1933 partidario del bilingüismo, al cabo de unos meses de funcionamiento de la Universidad Autónoma manifestó algunas quejas sobre la aplicación práctica de esta convivencia lingüística y acabó planteándose si no hubiera sido mejor el establecimiento de dos universidades separadas (una catalana y otra del Estado) (Nadal, «Cooficialitat i bilingüisme», 142-144).

el gobierno central concedió la autonomía (con importantes competencias) a la facultad de Filosofía y Letras.⁷⁰ Pero el ingreso principal de nuevos docentes se produjo a partir del curso 1933-34 con la concesión de la autonomía para toda la Universidad.

Se reclutó, por ejemplo, a grandes lingüistas como Pompeu Fabra (1932), Joan Coromines (1933), Joan Petit (1931) o Miquel Ferrà (1932); especialistas en lenguas clásicas como Nicolau d'Olwer –ya era profesor auxiliar desde 1910, pero en 1932 ganó la cátedra de latín y literatura medieval–, Carles Riba –también era profesor auxiliar, en su caso desde 1927, y en 1934 fue nombrado agregado de lengua griega–, Joan Mascaró (1933), Marià Bassols de Climent (1932), Pere Grases (1934) o Eduard Valentí (1932); especialistas en historia de la literatura como Jordi Rubió (1933), Gabriel Alomar (1934), Guillermo Díaz-Plaja (1931) o Marçal Olivari (1934); historiadores como Ferran Soldevila (1931), Duran Sanpere (1932), Jaume Vicens Vives (1933) o Enric Bagué (1933); arqueólogos como Lluís Pericot (1933); pedagogos como Joan Roura-Parella (1933), Margarida Comas (1933) o Miquel Santaló (1934); psicólogos como Emili Mira (1933); o economistas como Manuel Reventós (1933).⁷¹

Estas contrataciones ayudaron a convertir la Facultad de Filosofía y Letras en el núcleo y nervio más importante de la Universidad. La mitad de los 87 nuevos profesores que empezaron a dar clases durante el curso 1933-34 en la *nueva* Universidad Autónoma de Barcelona fueron contratados para esta facultad.⁷² Esta cifra incluía a los profesores procedentes de otras universidades españolas. Para esta facultad se contrataron entre 1933 y 1936 hasta 34 profesores españoles no catalanes, incluyendo los que solo ofrecieron cursos de unos días y conferencias. Jordi Maragall diría que «nunca como entonces la presencia de los profesores del

⁷⁰ Esta autonomía fue idéntica a la que se concedió al mismo tiempo a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

⁷¹ A esta lista podemos añadir, por su activo papel dentro del *boschgimperismo*, a Joan Estelrich (que dio conferencias y cursos cortos a partir de 1932), Antoni M. Sbert (1936) y Ramon Alós-Moner (1937). Para la mayoría de las informaciones sobre la especialidad y el año de entrada como profesor en la Universidad, me he basado en Claret, *La repressió*. No hay que olvidar, por otro lado, a los *discípulos boschgimperistas* mencionados anteriormente que consiguieron plazas de auxiliares o de ayudantes.

⁷² Claret, *La repressió*, 42; Ribas, *La Universitat Autònoma*, 80.

resto del Estado español fue tan deseada y llevada a la realidad». ⁷³ Die-ron cursos de diferentes sesiones los destacados lingüistas Pedro Salinas, Jorge Guillén, Américo Castro, Manuel García Blanco, Rafael Lapesa o J. F. Montesinos; los pedagogos Rubén Landa o Juan Zaragüeta; el filósofo Javier Zubiri o el historiador Claudio Sánchez Albornoz. Pero también hubo profesores relevantes que asumieron la dirección de asignaturas anuales. Fue el caso del célebre escritor Dámaso Alonso, que ejerció como profesor agregado para dar asignaturas sobre literatura castellana durante todo el curso 1933-34. También se contrató al lingüista José Canedo Grille como profesor encargado de curso entre 1934 y 1936. Fueron los principales ejemplos que muestran una clara voluntad de los gobernantes de la Facultad de Filosofía y Letras para que Barcelona acogiera también los mejores especialistas no catalanes en los distintos estudios que se impartían en este centro. ⁷⁴

Es evidente que no fue tan fácil la integración de estos reconocidos profesores de fuera de Cataluña como lo fue con los catalanes. La distancia geográfica a la Universidad en relación con el lugar de residencia por parte del profesorado fue, obviamente, un factor muy condicionante. Pero también pudo haber otros obstáculos que dificultaron la contratación. A parte de alguno relacionado con el tipo de contrato laboral (estos no ofrecían la pertenencia a un cuerpo estatal con derecho de traslado), había otros de naturaleza más política. Según Francisco Gracia, la cátedra permanente que, por ejemplo, se ofreció a Dámaso Alonso se rechazó porqué desde instancias ministeriales se consideró que los principales centros de investigación debían situarse en Madrid y, por lo tanto, estos debían tener preferencia a la hora de escoger a los más destacados especialistas. Según Joaquim Balcells, esto ocurrió en varios casos, aunque no los especificó. ⁷⁵ Por otro lado, pudo haber profesores no catalanes recelosos ante una universidad bilingüe.

A pesar de estos inconvenientes que pudieron dificultar algunos traslados a la universidad catalana, no dejó de ser importante el número de profesores de fuera de Cataluña que pasaron por las aulas de la ciudad

⁷³ Maragall, *El que pasa*, 134.

⁷⁴ En el Anexo se ofrece una lista completa de cursos y materias impartidos por estos profesores.

⁷⁵ Gracia, *Pensar la Universitat*, 179.

condal. En cualquier caso, no había precedentes de aquel volumen de contratos de profesores no catalanes que se produjo entre 1933 y 1936.⁷⁶ Por otro lado, puede también subrayarse el interés y la voluntad del boschgimperismo por invitar asimismo a importantes especialistas españoles e hispanoamericanos a dar conferencias en Barcelona en distintas entidades culturales barcelonesas (al margen de la Universidad) que ellos dirigían. En este sentido, podemos destacar el mencionado Conferencia Club, que invitó durante los años 30 a importantes intelectuales y escritores de habla castellana como García Lorca (1932), Pedro Salinas (1933), García Morente (1933), Salvador Madariaga (1935), Marañón (1935), José Ortega Gasset, Gustavo Pittaluga, Gómez de la Serna o Blas Taracena Aguirre.⁷⁷ También en tal sentido fueron importantes las dos residencias de estudiantes barcelonesas. Los conferenciantes más destacados que hablaron en ellas fueron Adolfo Bonilla (1924), Emilia Bernal (1931), Gabriela Mistral (1935) y García Lorca (1935).⁷⁸ Por otra parte en la *Escola d'Estiu*, dependiente de la Escuela Normal de la Generalitat, participaron como ponentes relevantes pedagogos como García Morente (1932) o Rodolfo Llopis (1932). Incluso podríamos mencionar en este sentido la asociación *Amics de la Poesía*, presidida en los años treinta por el poeta boschgimperista Carles Riba. Este invitó a conferenciar al menos a los líricos Pedro Salinas (1933), Gabriela Mistral (1935) y García Lorca (1935). En muchas ocasiones se aprovechaba que se encontraban en Barcelona para dar unos cursos en la Universidad para invitarlos a hablar en otros foros abiertos al público en general. De esta manera se reforzaba la relación del intelectual no catalán con la élite cultural barcelonesa en general y con el núcleo boschgimperista en particular. En la mayoría de los casos el vínculo de este intelectual castellanoparlante con el mundo cultural catalán tenía ya unos importantes precedentes, como mínimo los que se forjaron durante las iniciativas ya comentadas de los años veinte.

Estos lazos también se afianzaron y, en algunos casos se intensificaron, a través de algunas destacadas actividades académico-lúdicas propiciadas en este caso por el mismo gobierno republicano y en las cuales el colectivo boschgimperista se involucró muy generosamente de forma

⁷⁶ Trias, *La autonomía*, 24-25.

⁷⁷ Balcells, «El Conferència Club», 60.

⁷⁸ Fulcarà, *La Residència*.

coherente con su naturaleza. A destacar, el famoso crucero universitario por el Mediterráneo de 1933 y los cursos de la Universidad internacional de verano de Santander a partir de este mismo año.⁷⁹

Bosch-Gimpera intentó culminar la consolidación de su política de *fraternal convivencia* con la creación en 1934 de un Centro de Estudios Hispánicos que actuaría en relación con el Centro de Estudios Históricos en Madrid intercambiando profesores e investigadores. Sin embargo, el proyecto no prosperó por no encontrar buena acogida en el Ministerio de Instrucción.⁸⁰ En cambio, sí se desarrolló, aunque fuera por poco tiempo (entre principios de 1936 y 1937) debido a la guerra, un Seminario de Estudios Hispánicos que también invitó a destacados lingüistas castellanos como Rafael Lapesa, Manuel García Blanco, Samuel Gili Gaya y Jorge Guillén.⁸¹ Este último tuvo muy buena conexión con profesores catalanes, especialmente con Joaquim Xirau, Joan Mascaró y Concepció Casanova, al menos desde 1930.⁸²

En definitiva, la política boschgimperista de apertura y relación con la intelectualidad castellanoparlante posibilitó una excepcional profundización, reconocida por los mismos protagonistas, de los vínculos entre el mundo académico barcelonés y el del resto de España.⁸³ El profesor Eduard Valentí describió en 1970 este gran logro del grupo liderado por Bosch-Gimpera como «el intento más racional y prometedor de integrar sin estremecimientos los dos mundos de Cataluña y España y, por lo tanto, de resolver el *problema catalán*».⁸⁴

⁷⁹ Pomés, «La Universitat»: 217-218; Actas de la Facultad de Filosofía y Letras (1928-1934), 275 (29-4-1933) (Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona); Francisco Gracia y Josep M. Fullola, *El sueño de una generación. El crucero universitario por el Mediterráneo de 1933* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006).

⁸⁰ Gracia, *Pere Bosch*, 317.

⁸¹ *La Vanguardia* (Barcelona), 21 de febrero de 1936: 11; 22 de marzo de 1936: 12; *Anuari 1936-37 de la UB*. Este seminario tuvo un precedente en 1933. En junio de este año el profesor Valbuena informó de la constitución de un nuevo seminario de Literaturas modernas representadas por las literaturas española, catalana, francesa e inglesa (Actas de la Facultad de Filosofía y Letras, 1928-1934, 278-279 (1-6-1933) (Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona)).

⁸² Pomés, «La Universidad», 219.

⁸³ Antoni Trias, por ejemplo, afirmó en 1935 que «nunca habían sido tan íntimos los vínculos efectivos» entre estos dos colectivos intelectuales (Trias, *La autonomía*, 24).

⁸⁴ Eduard Valentí, «La Universitat Autònoma de Barcelona, en el record i la història», *Serra d'Or* 132 (1970): 23.

ANEXO

Presencia de profesores universitarios castellanoparlantes en la Universidad de Barcelona contratados por primera vez entre 1931 y 1936

Día	Mes	Año	Curso	Profesor		Título de la materia a impartir	Sección o Seminario
		1936	35-36	Alcayde Vilar, Francisco	confe.	Pedagogía universitaria	Pedagogía
		1933	33-34	Almendros Ibáñez, Herminio	curso		Pedagogía
		1933	33-34	Alonso, Dámaso	curso	Literatura castellana	Filología
		1933	33-34	ídem	curso	Filología castellana	Filología
		1935	34-35	Barnés, Domingo	confe.		Pedagogía
		1934	34-35	Canedo Grille, José	curso		Lingüística indoeuropea
3	4	1933	32-33	Castro, Américo	confe.	Problemas actuales de la cultura española	Filología románica
		1933	32-33	ídem	confe.	Pedagogía universitaria	Pedagogía
		1933	32-33	ídem	monogr.	La Celestina. La Crónica de Indias, Cervantes y el Barroco.	Filología románica
18	4	1933	32-33	Gallego Burín, Antonio	confe.	Unas ideas sobre el barroco	Historia del Arte
31	10	1931	31-32	Gaos, José	confe	Metafísica de la educación	Pedagogía

Día	Mes	Año	Curso	Profesor		Título de la materia a impartir	Sección o Seminario
		1935	34-35	ídem	confe.		Pedagogía
		1936	35-36	ídem	confe.		Pedagogía
	3	1936	35-36	García Blanco, Manuel	curso	Romancero castellano	Estudios Hispánicos
	3	1936	35-36	ídem	curso	Estilística	Estudios Hispánicos
	3	1936	35-36	ídem	curso	Romancero	Estudios Hispánicos
	3	1936	35-36	ídem	curso	Del Realismo a la época contemporánea	Estudios Hispánicos
		1936	36-37	ídem	curso		Estudios Hispánicos
15	3	1933	32-33	García Gómez, Emilio	confe.	La teoría del Amor Odri y su influjo en la España musulmana	Filología
		1931	30-31	García Morente, Manuel	confe		Pedagogía
24	4	1933	32-33	ídem	confe.	La inteligencia y el pensamiento	Filosofía
		1933	32-33	ídem	confe.	Lo que han sido y lo que son las cosas	Pedagogía
		1936	36-37	Gili Gaya, Samuel	curso		Estudios Hispánicos
11	3	1933	32-33	González Palencia	confe.	El sistema lírico árabe andaluz	Filología

Día	Mes	Año	Curso	Profesor		Título de la materia a impartir	Sección o Seminario
	4	1934	33-34	Guillén, Jorge	monogr.	Herrera y los poetas llamados divinos	Literatura
		1936	36-37	ídem	curso		Estudios Hispánicos
		1936	35-36	Jiménez de Asúa, Luis	monogr.	La etiología de los delitos sociales y políticos	Estudios Políticos
		1932	32-33	Landa, Rubén	monogr.	La Enseñanza secundaria	Pedagogía
		1933	33-34	ídem	monogr.	La Enseñanza secundaria	Pedagogía
		1935	34-35	ídem	confe.		Pedagogía
13	12	1935	35-36	ídem	confe.	La Enseñanza secundaria	Pedagogía
		1935	34-35	Lapesa, Rafael	curso	Primeros documentos del español	Filología castellana
	3	1936	35-36	ídem	curso	Lingüística castellana	Filología
	3	1936	35-36	ídem	curso	Lírica española en el siglo XVI: Garcilaso a Góngora	Estudios Hispánicos
		1936	36-37	ídem	curso		Estudios Hispánicos
		1935	34-35	Llopis, Rodolfo	monogr.	El momento pedagógico europeo	Pedagogía
		1931	30-31	Luzuriaga, Lorenzo	confe		Pedagogía
		1936	35-36	Madariaga, Salvador	confe.		Estudios Políticos

Día	Mes	Año	Curso	Profesor		Título de la materia a impartir	Sección o Seminario
			A. 36	Marín Ocete, Antonio	curso	Paleografía	Historia Medieval
		1933	33-34	Martínez de Salinas, Pablo	curso		Pedagogía
9	5	1933	32-33	Menéndez Pidal, Ramón	confe.	Romances de España y su relación con otros países	Filología románica
2	2	1935	34-35	Mistral, Gabriela	confe.	Folklore de la literatura infantil	Pedagogía
		1935	34-35	Montesinos Lustau, José Fernández-	monogr.	Garcilaso y la lírica renacentista	Filología moderna
		1936	35-36	Onís Sánchez, Federico de	confe.	Pedagogía universitaria	Pedagogía
			A. 36	Ortega Gasset, José	confe.		Filosofía
		1933	33-34	Pariante Herrejón, Ángel	curso	lingüística clásica (latín)	Filología
			A. 36	Rioja Lo Bianco, Enrique	confe.		Filosofía
		1933	33-34	Rubio Muñoz-Bocanegra, Ángel	curso		Geografía
		1935	34-35	Salinas, Pedro	monogr.	Literatura del siglo XX.	Filología moderna

Día	Mes	Año	Curso	Profesor		Título de la materia a impartir	Sección o Seminario
6	3	1933	32-33	Sánchez Albornoz, Claudio	confe.	Los árabes y el origen del feudalismo	Historia Medieval
		1933	32-33	ídem	monogr.		Historia Medieval
			A. 36	Unamuno, Miguel de	confe.		Filosofía
		1933	32-33	Zaragüeta, Juan	confe.	Pedagogía universitaria	Pedagogía
		1934	33-34	ídem	curso	Pedagogía universitaria	Pedagogía
		1936	35-36	ídem	confe.	Pedagogía universitaria	Pedagogía
		1934	33-34	Zubiri, Javier	monogr.	La Psicología	Pedagogía
	3	1935	34-35	ídem	monogr.	La Psicología	Pedagogía
		1935		ídem	sem.	Demostración de la existencia de Dios	Filosofía
		1936	35-36	Zulueta, Luis	curso	Pedagogía universitaria	Pedagogía

Abreviaturas:

A.36: antes de 1936

Confe.: conferencia

Monograf: curso monográfico de varias sesiones

Sem: seminario

Fuentes: Actas de la Facultad de Filosofía y Letras (1928-1934) (Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona); *Anuari 1934-35*; *Anuari UAB 1936-37*; *Guia Curs 1933-34. Facultat Filosofia i Lletres (Anuari UB)*; Agustí G. Larios, *La Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, 1902-1973. Un gresol d'intel·lectualitat* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2023); *Programa de cursos de l'any acadèmic 1932-33, 1933-34, 1934-35, 1935-36/ Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres; Universidad de Barcelona. Seminarios de Filosofía y Pedagogía. Seminario de Pedagogía. Curso de 1930-31; La Vanguardia (1931-1937).*

Nota sobre el autor

JORDI POMÉS VIVES es profesor de Historia Contemporánea en la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1997. Actualmente es miembro del grupo de investigación GRECS (Guerra, Radicalismo Político y Conflicto Social). Se especializó en un primer momento en temáticas relacionadas con la historia de la agricultura y del asociacionismo agrario y popular. De este ámbito se pueden destacar el libro *La Unió de Rabassaires* (2000) y el artículo «Sindicalismo rural republicano en la España de la Restauración» en *Ayer* (2000). A partir de 2008 centró sus estudios en distintos aspectos relacionados con el nacionalismo, el federalismo y las relaciones de cooperación políticas y culturales entre Cataluña y el resto de España. De este segundo bloque temático destacan sus colaboraciones en los libros *España Res publica* (2013) y *La rabia y la idea. Política e identidad en la España republicana (1931-1936)* (2016) y los artículos «El federalismo regionalista catalán de base krausista durante el Sexenio Democrático (1868-1874)» en *Historia Contemporánea* (2017) y «La Universitat de la concòrdia (1928-1936)» en *Temps d'educació* (2021). Se ha distinguido siempre por procurar resaltar en sus investigaciones los valores de la cooperación y la concordia tanto en el sentido político como social o territorial. Este propósito lo ha aplicado también en estudios biográficos sobre destacados intelectuales, entre ellos Luis de Zulueta (2010) y Salvador Sanpere Miquel (2020), y sobre líderes cooperativistas catalanes como Joaquim Pou (2000), Salvador Pagès (2008), Albert Pérez Baró (2018) y Juli Vela (2022).

REFERENCIAS

- Balcells, Albert. «El Conferència Club d'Isabel Llorach i Carles Soldevila entre 1929 i 1936 i la seva reconstrucció a partir de 1949». *Cercles. Revista d'Història Cultural* 20 (2017): 41-69.
- Bosch-Gimpera, Pere. *Memòries*. Barcelona: Edicions 62, 1980.
- Bosch-Gimpera, Pere. *El problema de las Españas*. Málaga: Algazara, 1996.
- Bou, Enric. «Les avantguardes i les generacions dels anys 20». En *Lliçons de literatura comparada catalana i castellana: segles XIX-XX*, 111-146. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985.
- Cartes de Carles Riba I:1910-1938*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1990.
- Claret, Jaume. *La repressió franquista a la Universitat catalana*. Barcelona: Eumo, 2003.

- Díaz-Plaja, Ana. «Dos profesores enamorados en tiempos de la República: Guillermo Díaz-Plaja y Concepción Taboada». *Temps d'Educació* 60 (2021): 229-270.
- Estivill, A. *Qui era qui a l'Escola de Bibliotecàries: notícies biogràfiques del professorat (1915-1972)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016.
- Franquesa, Montserrat. *La Fundació Bernat Metge, una obra de país (1923-1938)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2013.
- Fulcarà, M. Dolors. *La Residència d'Estudiants de Catalunya (1921-1939)*. Barcelona: UB, 2011.
- Galí, Raimon. *Signe de contradicció (2) La Catalunya d'en Macià*. Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 2001.
- Gracia, Francisco. *Pere Bosch Gimpera. Universidad, política, exilio*. Madrid: Marcial Pons, 2011.
- Gracia, Francisco. *Pensar la Universitat. Escrits de Pere Bosch Gimpera*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.
- Gracia, Francisco y Josep M. Fullola. *El sueño de una generación. El crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006.
- Guardiola, Carles-Jordi. «Quaranta-quatre cartes d'autors mallorquins adreçades a Carles Riba i Clementina Arderiu». *Randa* 10 (1980): 143-155.
- Larios, Agustí G. «L'oposició a l'autonomia de la Universitat de Barcelona (1933-1934)». *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics* 26 (2015): 259-278.
- Larios, Agustí G. *La Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, 1902-1973. Un gresol d'intel·lectualitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2023.
- L'Estatut de la Universitat Autònoma de Barcelona de 1933. 75è aniversari*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2009.
- Maragall, Jordi. *El que passa i els que han passat*. Barcelona: Edicions 62, 1985.
- Mas Solench, Josep M. *Ferran Valls i Taberner. Jurista, historiador i polític*. Barcelona: Proa, 2002.
- Monés, Jordi. *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès editors, 2011.
- Montserrat, Josep. «Joaquim Xirau i la Unió Socialista de Catalunya». *Afers* 71-72 (2012): 305-323.
- Mosquera, Roberto. «Presència catalana en *La Gaceta Literaria* (1927-1932)». *Randa* 38 (1996): 43-98.
- Nadal, Oriol. «Cooficialitat i bilingüisme a la Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)». *Revista de llengua i dret* 19 (1993):129-169.
- Pericay, Xavier. *Compañeros de viaje. Madrid-Barcelona, 1930*. A Coruña: Ediciones del Viento, 2013.

- Pomés, Jordi. «La Universitat de la “concordia” (1928-1936). Joaquim Xirau, el seu club de deixebles i la Federació Universitària Escolar (FUE) catalana». *Temps d'Educació* 60 (2021): 193-228.
- Ribas, Albert. *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1976.
- Riera, Santiago. «L'Institut de Fisiologia i l'Escola Catalana de Química». En *Història de la cultura catalana*, vol 8, *Primeres avantguardes, 1918-1930*, 255-272. Barcelona: Edicions 62, 1997.
- Sagarra, Josep M. de. *Memòries 1894-1961*. Barcelona: Edicions 62, 1981, 2 vol.
- Sobrequés, Jaume et al. *Epistolari de Francesc Martorell i Treball i de Pere Bosch Gimpera amb Ramon d'Abadal i de Vinyals i amb Ferran Valls i Taberner: 1908-1931*. Barcelona: Promocions Publicacions Universitàries, 1991.
- Valentí, Eduard. «La Universitat Autònoma de Barcelona, en el record i la història». *Serra d'Or* 132 (1970):19-24.
- Ventalló, Joaquim. *Los intelectuales castellanos y Cataluña*. Barcelona: Galba, 1976.
- Vilanou, Conrad. «Joaquim Xirau: política vol dir pedagogia». En *El pensament de Joaquim Xirau*, coordinado por Josep M. Terricabras, 98-127. Girona: Documenta Universitaria, 2007.
- Vilanou, Conrad. «La filosofia universitària de Pere Bosch-Gimpera (1891-1974)». En *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica*, 642-647. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación, 1998.

LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA FÍSICA EN EL ÉTER ARGENTINO. LAS AUDICIONES RADIALES DE 1947

*The diffusion of physical culture in the Argentine ether.
The 1947 radio auditions*

Iván Pablo Orbuch^a

Fecha de recepción: 20/04/2021 • Fecha de aceptación: 13/09/2022

Resumen. La sociedad de masas tuvo en la radio uno de sus componentes más destacados en cuanto a la posibilidad de democratizar contenidos y conocimientos. Como parte de un fenómeno planetario, desde la década iniciada en 1930 comenzó una lenta y decidida intervención estatal en la materia que haría eclosión entre 1946 y 1955. Fue en este lapso, en el que Argentina se encontraba gobernada por Juan Domingo Perón, que crecieron notoriamente las emisoras radiales y los aparatos tecnológicos que llegaban a la mayoría de los hogares introduciéndose en la cotidianidad de los mismos.

La cultura física ocupó un relevante espacio dentro de las emisiones radiofónicas. Lo hizo por ser parte indisoluble de la formación del espíritu nacional, cuestión que unificó a países de disímil ideología en especial a la salida de la Segunda Guerra Mundial. En el caso argentino, su difusión fue pergeñada por el novel gobierno peronista como una práctica social al alcance de toda la población. Desde su perspectiva, su fomento traería aparejado una significativa mejora tanto social como cultural, permitiendo que Argentina se constituya en parte de los países desarrollados. Precisamente, la presente investigación pondrá el foco en la relación entre las políticas públicas y culturales estatales y la difusión de la cultura física en vastos segmentos de la población a través de fuentes poco exploradas del periodo como lo fueron las transmisiones radiofónicas vinculadas a la difusión de los deportes del año 1947.

Palabras clave: Argentina; Cultura física; Radio; Peronismo.

^a Universidad Nacional de Hurlingham, Departamento de Educación. Vergara 2222, Hurlingham, Buenos Aires, Argentina. Ivan.orbuch@unahur.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0001-7596-4611>.

Abstract. *Mass society had in the radio one of its most prominent instruments in terms of the possibility of democratizing content and knowledge. As part of a planetary phenomenon, the 1930s saw the beginning of a slow and determined state intervention in the radio's use that would culminate between 1946 and 1955. It was during this period, in which Argentina was governed by Juan Domingo Perón, that an unprecedented growth took place in the number of radio stations and the technological devices that reached the majority of homes, introducing themselves into people's daily lives.*

Physical culture occupied a prominent space within radio broadcasts. This was due to the fact that it was an inseparable part of the formation of the national spirit, an issue that unified countries of dissimilar ideology, especially after the Second World War. In the Argentine case, its diffusion was designed by the novel Peronist government as a social practice that was within reach of the entire population. From Peron's perspective, its promotion would bring about a significant social and cultural improvement, allowing Argentina to become part of the group of developed countries. More specifically, this research will focus on the relationship between the public cultural policies of the state and the diffusion of physical culture in broad segments of the population through little-explored sources of the period such as radio broadcasts linked to the diffusion of sports in the year 1947.

Keywords: *Argentina; Physical Culture; Radio; Peronism.*

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de Norbert Elias, puede afirmarse que el conocimiento «es el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación».¹ Cabe mencionar que las alocuciones sobre cultura física que analizaré a continuación pueden interpretarse como parte de los medios de orientación a través de diversos conceptos generados desde la radio. En efecto, estos fueron pensados con la finalidad de orientar esos cuerpos sexuados desde las palabras proferidas por un grupo de especialistas. Cabe mencionar que en la transmisión de esos saberes, la radio ocupó un lugar central en las sociedades de masas que se estaban conformando en los primeros años de la centuria pasada. Por caso, en Argentina, desde la década inaugurada en 1930, la participación estatal en el ámbito de la radiofonía fue creciendo, e incluso su relevancia fue tal que José Félix Uriburu transmitió de forma radiofónica

¹ Norbert Elias, *Conocimiento y poder* (Madrid: La Piqueta, 1994).

su asunción presidencial luego del golpe de Estado perpetrado contra Hipólito Yrigoyen en el año 1930. En 1933, en el gobierno de Agustín P. Justo se sancionó el decreto n.º 21004, que dispuso la regulación de todas las radiocomunicaciones del país, demostrando con esta acción el avance estatal en la materia.² En 1937, una radio privada, Radio El Mundo, al negarse a emitir de forma constante mensajes gubernamentales, decidió ceder una emisora completa originando el nacimiento de la radio estatal, ahora sí, con fines propagandísticos y periodísticos de manera oficial.³ Es decir, la creación de Radio del Estado fue erigida por empresarios privados para no ceder espacio de sus emisoras a la propaganda gubernamental, en lo que puede interpretarse como un capítulo más de la puja entre medios de comunicación privados y públicos. En este contexto comenzó una lenta y decidida intervención estatal en la materia que alcanzaría su paroxismo entre 1946 y 1955.

Con este telón de fondo, no debe sorprender que el peronismo primigenio haya realizado un prolífico uso de los medios de comunicación de la época, entre los cuales se destacó de forma especial la radio. Este auge fue indicativo de su creciente importancia como medio de socialización política aprovechando la enorme popularidad del aparato receptor que fungía como un elemento de encuentro y divertimento familiar.⁴ Del mismo modo fue una palpable demostración de cómo la cultura física fue considerada como un tema de interés público. A priori podría pensarse en la dificultad de transmitir saberes del cuerpo a través de la radio, dado que en las distintas actividades corporales se pone en juego mirar el hacer del otro.⁵ Empero, en las transmisiones radiales que analizaré se puso el énfasis en la socialización como atributo clave de la

² Federico Lindenboim, *Radio y peronismo: la construcción de una narración nacional* (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013), 9.

³ Carlos Ulanovsky, *La radio Nacional: voces de la historia 1937-2010* (Buenos Aires: Radio Nacional, 2010), 32.

⁴ Roberto Ornelas Herrera, «Radio y Cotidianidad en México (1900-1930)». *Historia de la vida cotidiana en México*. Tomo V. Volumen 1. Ed. Aurelio de los Reyes. (México: Fondo de Cultura Económica, 2005), 121.

⁵ Sonia Venegas Álvarez, «El derecho fundamental a la cultura física y al deporte: un derecho económico, social y cultural de reciente constitucionalización en México». *Cuestiones constitucionales* (41), 2013, 151-180.

cultura física. En ese sentido, transmitir los conceptos centrales implicó llevar a un extremo la performatividad del lenguaje.⁶

Cabe mencionar que el gobierno argentino de mediados de siglo XX constituye un tema de interés en el ámbito de las ciencias sociales de América Latina siendo uno de los tres temas más investigados junto a las revoluciones mexicana de 1910 y cubana de 1959.⁷ El peronismo fue parte de los partidos políticos que, a la salida de la Segunda Guerra Mundial, propiciaron una mayor intervención estatal en materia política, social y económica. En el plano educativo, y de acuerdo al análisis efectuado por Sandra Carli,⁸ el peronismo prohió una política de democratización social de la situación educativa infantil que daba respuesta a un conjunto de demandas sociales de larga data. En ese sentido, la niñez fue interpretada desde las esferas de decisión gubernamental como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política. Adriana Puiggrós,⁹ por su parte, sostiene que las relaciones entre el gobierno peronista y el plantel profesoral fueron ambiguas principalmente por el fuerte peso que la Iglesia Católica tuvo en la cuestión educativa en los primeros años de la gestión liderada por Juan Domingo Perón, contraria a la idea laicista presente en la mayor parte del cuerpo docente. Somoza Rodríguez¹⁰ indagó en los mecanismos institucionales y no institucionales de educación o socialización política. A través de ellos, el gobierno peronista intentó construir tanto una nueva legitimación de los fundamentos del poder, como consolidar una novedosa dirección política y cultural de la sociedad argentina.

Contemporáneamente al surgimiento del peronismo, los deportes y la Educación Física, subsumidos en el más amplio concepto de cultura física, ocuparon un relevante espacio dentro de la sociabilidad contemporánea.

⁶ John Austin, *Como hacer cosas con palabras* (Barcelona: Paidós, 1962), 45.

⁷ Raanan Rein, *Los muchachos judíos peronistas* (Buenos Aires: Sudamericana, 2015), 8.

⁸ Sandra Carli, «El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. 1916-1945». En Puiggrós, Adriana (dirección). *Escuela, democracia y orden*. Historia de la educación en la Argentina, Tomo III. (Buenos Aires: Galerna, 1992), 143.

⁹ Adriana Puiggrós (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI (Buenos Aires: Galerna, 1995), 21.

¹⁰ Miguel Somoza Rodríguez, «Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)», en Cucuzza, R. *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. (Buenos Aires: Los Libros del Riel, 1997), 43.

En línea con lo expuesto por Ángela Aisenstein,¹¹ la cultura física es una forma de discurso especializado que se vincula con una construcción de significados centrados en la Educación Física y los deportes. En esa dirección, puede afirmarse que su utilización es más amplia que la habitual asociación con la Educación Física porque la distingue de la vertiente escolar, y la asimila a una parte neurálgica de la cultura general que todo individuo debía poseer, del mismo modo en que fue pensada, por ejemplo, en el Segundo Plan Quinquenal esbozado y planificado por el gobierno peronista. Allí puede leerse que la cultura física se encontraba en la selección realizada por los funcionarios encargados de la planificación estatal a la par de la cultura literaria, científica, artística, tradicional, histórica, cívica y del patrimonio cultural. Esta consideración es indicativa de su nuevo lugar protagónico y de su transformación en una razón de Estado.¹² Así, paralelamente a una idea que sostenía que la salud individual reforzaba la salud de la población, y que la fortaleza de cada uno contribuía al desarrollo nacional, se puede identificar un discurso político que hacía de la cultura física un derecho individual, a la par de una responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad. Ese discurso encontró un cauce de difusión efectivo a través de la radio. En efecto, a través del concepto de cultura física el Estado asumió como pública la formación corporal de la población. Esta acción se encontró revestida de complejidad, puesto que no era solo higienizar o una cuestión de eugenesia, sino un tema de salud pública.

Precisamente, la presente investigación pondrá el foco en la relación entre las políticas públicas y culturales estatales y la difusión de la cultura física en la juventud argentina de ambos sexos a través de fuentes poco exploradas del periodo como lo fueron las transmisiones radiofónicas vinculadas a la divulgación de los deportes del año 1947. Las mismas fueron reproducidas por el boletín del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Se trató de las alocuciones de un prestigioso grupo de docentes quienes tomaron el micrófono de LRA, Radio del Estado para disertar sobre numerosos tópicos. La moral deportiva, la Educación Física y su acción sobre los niños deficientes, el mejoramiento de

¹¹ Ángela Aisenstein, «La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960» (Tesis doctoral, Universidad de San Andrés, 2006), 12.

¹² *Segundo Plan Quinquenal de la Nación Argentina* (Buenos Aires: Secretaría Técnica, 1953a), 231.

la voz y la respiración, los conceptos disciplinarios de los juegos y deportes, análisis de experiencias extranjeras e incluso la contribución de la Educación Física al problema social dan cuenta de una mirada pedagógica orientada a formar buenos y respetables ciudadanos. Puede apreciarse que el autocontrol y la morigeración de las pasiones, a tono con lo indagado por Norbert Elias,¹³ ocupó un relevante espacio.

En virtud de lo expuesto, la presente investigación será dividida en cinco apartados que sintetizan a su vez los aspectos abordados por los especialistas en el éter. Los aportes de la Educación Física en la consecución de la paz mundial será el tema del primero de ellos. Allí se podrá apreciar la creciente centralidad adoptada por la cultura física en Argentina entre 1946 y 1955. A continuación, se analizará el lugar de las jóvenes mujeres en la Educación Física, que osciló entre lo moderno y lo tradicional. El tercer apartado profundizará en el rol que la juventud de ambos sexos debía tener en la Nueva Argentina que se estaba formando. La cuarta parte repasará experiencias internacionales que buscaron disciplinar a los jóvenes varones mediante la cultura física. Por último, se analizarán las estrategias utilizadas por el Estado para normalizar hábitos y conductas a través de la difusión de la cultura física.

LA EDUCACIÓN FÍSICA PUEDE GARANTIZAR LA PAZ MUNDIAL

Fue lo que planteó Julio Pedezert, Inspector de Educación Física, el 12 de marzo de 1947. Este argumento, que desarrolló en su análisis frente a los micrófonos estatales, revelaba dos de las características asignadas a la Educación Física, y que serán desplegadas durante el gobierno peronista: sostenimiento de la paz y educación integral. Un abordaje de su disertación permitirá analizar varias herramientas interpretativas a fin de calibrar el cada vez mayor espacio de la Educación Física en la vida cotidiana de los ciudadanos argentinos. Para Pedezert:

Toda guerra sume a la humanidad en un hondo problema social y el mundo vive hoy el proceso posterior a una de las conflagraciones más espantosas que registra su historia. Debe reorganizar la paz y darle a esta la solidez necesaria para que no pueda desmoronarse nunca jamás. Pero debe, al propio tiempo, educar

¹³ Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de civilización* (Madrid: FCE, 1992), 102.

a sus hombres de mañana para que, como integrantes de un mundo mejor, sean fieles custodios de esa inmaculada hermandad. Toca a la Educación Física muy directamente esa noble misión, y puede afirmarse que esta rama tan importante de la educación integral del individuo jugara un preponderantísimo papel en el futuro de la concordia humana hoy amenazada.¹⁴

Se aprecia en la alocución un lenguaje muy cercano al religioso. Además del recuerdo de los recientes ecos de la Segunda Guerra Mundial, era recurrente en diversos funcionarios peronistas la propagación de la idea de una inminente conflagración mundial entre Estados Unidos y la Unión Soviética, tal como han señalado Mario Rapoport y Claudio Spiguel,¹⁵ lo que justificaría la existencia de una tercera posición, equidistante de ambos imperialismos, representada por el peronismo. En este caso, esa postura se replicaba en el campo de la Educación Física. Por tanto, el papel atribuido a ella fue contribuir al sostenimiento de la paz mundial en tiempos de incertidumbre, tesis sostenida por el propio Perón en numerosos discursos.¹⁶ Asimismo, la reivindicación del rol que la Educación Física ostentaba en la educación integral se encontraba en sintonía con la postura oficial. Pedezert sostenía que:

Es la Educación Física la especialidad pedagógica que más aspectos de la personalidad del individuo afecta en todas las edades y momentos de su vida, sea cual fuere el ambiente en que esta se desarrolle. Lo hace sano y fuerte, noble y abnegado, alegre y optimista. Lo aleja de la calle, del café, del garito, del libertinaje, de cuanto antro pueda minar la condición de hombre que tiene el honor y privilegio de ostentar con orgullo.¹⁷

¹⁴ *Boletín de Educación*, n.º 24. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 9 de marzo de 1947, 21, Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro (ABNM).

¹⁵ Mario Rapoport y Claudio Spiguel, *Relaciones tumultuosas. Estados Unidos y el primer peronismo* (Buenos Aires: Emecé, 2011), 26.

¹⁶ Por ejemplo, los discursos emitidos ante representantes de equipos de polo de todo el mundo, el 11 de octubre de 1949, y ante representantes de delegaciones extranjeras que asistieron al Campeonato Mundial de Tiro disputado en Argentina el 14 de noviembre de 1949. Perón, 1949, *Discursos, mensajes, correspondencia y escritos*, Biblioteca del Congreso, 2016.

¹⁷ *Boletín de Educación*, n.º 24. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 9 de marzo de 1947, 23, ABNM.

La asociación entre la virilidad y el desarrollo de la Educación Física, no era algo especialmente novedoso, sí lo era el énfasis puesto en la formación pedagógica del ciudadano para la Nueva Argentina, en línea con lo investigado por Miguel Somoza Rodríguez,¹⁸ La idea de la educación corporal como refugio de los «peligros» de la calle y sus divertimentos asociados como el café y el garito encuentra similitudes con las perspectivas planteadas por partidarios de todo el espectro político.¹⁹ En ese sentido, la Educación Física podía garantizar lograr el control social, poniendo énfasis en la conducta individual como el reaseguro para cumplir dicho propósito. La educación y el disciplinamiento de los cuerpos fueron parte de esa estrategia que continuaba interpretaciones similares que venían manifestándose desde inicios del siglo XX.

Pedertz sostenía que la educación corporal era un componente que debía estar presente a lo largo de la vida de las personas:

Por medio de los juegos cuando es niño; de los deportes de adolescente; de la gimnasia y las actividades complementarias siempre; el joven llegará a la adultez con su carácter y su personalidad forjados en un crisol de hombría de bien y será el caballero que, ampliada esta educación con la cultura que recibirá en la escuela, necesita para su mejoramiento social la humanidad. Nuestra especialidad, en sus distintos aspectos científicamente graduados y regimentados, asegura al hombre en formación una serie de dones que son atributos de civilización y cimientos inconvencibles de toda organización popular.²⁰

Se aprecia que los sentidos alrededor de la Educación Física tenían que ver con la formación del comportamiento de los ciudadanos. En ese sentido, fortalecer el cuerpo se transformó en la condición para poder ser parte de las naciones civilizadas. Asimismo, desde la perspectiva aportada por Pedertz, todo se encontraba rigurosamente atravesado

¹⁸ Miguel Somoza Rodríguez, *Educación y Política en Argentina (1946-1955)* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006), 121.

¹⁹ Iván Orbuch, «Contribuciones pedagógicas de la Educación Física y el deporte para la formación de ciudadanos entre 1946 y 1955» (Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina), 2019.

²⁰ *Boletín de Educación*, n.º 24, 23.

por la científicidad inherente a la Educación Física, a tono con los pioneros aportes de Enrique Romero Brest.

El Inspector planteaba que La Educación Física debía dotar al adulto de los mismos beneficios que este había recibido de ella siendo niño y adolescente, por medio de los clubes de barrio, de las plazas de Educación Física y de los departamentos físicos de las fábricas, racionalmente montados y organizados.

Y así, cuando cada barrio tenga sus clubes y sus plazas para niños y adultos, y en cada escuela y fábrica funcione un departamento de Educación Física, los hijos serán mejores padres, los padres mejores ciudadanos, y la solución del grave problema social que abate a todos los pueblos de la actualidad estará más cerca que hoy de la quimera.²¹

Los planteos de Pedezert pueden pensarse como un programa que buscó demostrar la centralidad que el gobierno peronista pretendía para la educación de los cuerpos en la República Argentina. En ese sentido, la Educación Física debía ser parte de la educación integral y tenía que estar presente en todas las etapas del desarrollo de las personas, dentro y fuera de los muros escolares.

MUJERES Y CULTURA FÍSICA

Es menester señalar que el rol de las mujeres en lo concerniente a la cultura física, a la par de lo acaecido en la sociedad, se tornó relevante en estos años, provocando una cesura con lo sucedido hasta la llegada del gobierno peronista al poder. En efecto, durante la primera mitad del siglo XX, la Educación Física para las mujeres siempre se ha tratado como subproducto y al género femenino como subespecie: es decir, la cultura física fue históricamente considerada como masculina.²² La participación de las mujeres en diversos deportes creció sustantivamente en Argentina entre 1946 y 1955, siendo percibido como una arista de la

²¹ *Boletín de Educación*, n.º 24, 23.

²² Eduardo Galak, «*Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*» (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2012), 213.

modernización que atravesaba el país.²³ Empero, esta nueva mirada coexistió con perspectivas tradicionales y conservadoras. Por caso, en las páginas de una fuente de la época, *El Manual del Segundo Plan Quinquenal*, puede observarse la responsabilidad atribuida a las mujeres en esta etapa: allí se lee que las mujeres, al estar más tiempo con los hijos, tiene a su cargo de manera indelegable «la formación de hombres física y moralmente aptos para ser con el tiempo ciudadanos ejemplares».²⁴ Se trata, asimismo, de una continuidad con episodios del pasado que no pretendió alterar en lo sustancial los roles de género dado que no se cuestionó el papel fundamental de las mujeres que fue el fortalecimiento de su físico para cumplir mejor su rol de reproductoras y cuidadoras. A su vez, las mujeres debían ocuparse de las tareas hogareñas, por lo que podría pensarse la categoría de mujer doméstica, a tono con lo señalado por Carolina Barry.²⁵

Cabe mencionar que en el mencionado ciclo de audiciones radiales existieron dos alocuciones destinadas exclusivamente a las jóvenes. Una fue la realizada por la directora del Instituto Nacional de Educación Física, Jorgelina González de Cogorno llamada *El espíritu deportivo de la mujer*. La otra, la llevó adelante su segunda, la vicedirectora y profesora del Instituto Nacional de Educación Física, Dorotea Logan, nombrada *Importancia de los deportes duales e individuales para la recreación de la mujer*.

González de Cogorno recordó que la participación femenina en competiciones deportivas era reciente y que haber empezado a ser parte de las justas deportivas era un gran logro para ellas. Sin embargo, hizo hincapié en la falta de educación deportiva dado que en campeonatos de Cesto y Volley, así como en pruebas de Natación y Tennis, «es dable observar a jugadoras argentinas que pierden el control y no saben perder ni ganar y originan con su actitud antideportiva malquerencias o rivalidades mezquinas entre clubes o escuelas».²⁶ Cabe destacar que las

²³ Iván Orbuch, «El rol del deporte en la formación de la mujer peronista». *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10 (2017): 32.

²⁴ *Manual del Segundo Plan Quinquenal* (Buenos Aires: Subsecretaría de Informaciones, 1953b).

²⁵ Carolina Barry, «Las muchachas ahorrativas: El rol de las mujeres peronistas en el Plan Económico de Austeridad y el 2.º Plan Quinquenal». *Trabajos y Comunicaciones*, 30-31 (2004): 262.

²⁶ *Boletín de Educación*, n.º 25, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 16 de marzo de 1947, 12.

palabras de la directora del Instituto Nacional de Educación Física se encontraban en sintonía con conceptos similares vertidos por Juan Domingo Perón y por Eva Duarte de Perón. El entonces presidente recurrentemente hacía referencia a que la práctica de los deportes contribuía con la formación de los ciudadanos.²⁷ En ocasión de los juegos infantiles Evita, la esposa del primer mandatario también emitió conceptos similares, por lo que puede pensarse como una política estatal la intención de bajar los niveles de conflictividad presentes en diversas competiciones deportivas.

Por estas cuestiones reseñadas, González de Cogorno sostuvo que existía una necesidad de formar un alto espíritu deportivo en las mujeres. «Esta falta de conducta social puede achacarse a poca educación deportiva o a reacciones fisiopsicológicas».²⁸ La mirada de la funcionaria se encontraba imbuida de las concepciones de la época. En ese sentido, afirmó que el equilibrio mental y anímico de las mujeres estaba sujeto a notorias fluctuaciones siendo su carácter más inestable que el de los hombres. La mujer habitualmente «llora con facilidad, ríe, o se ruboriza sin control, pues no domina las emociones y es más expresiva que los hombres».²⁹

Para González de Cogorno, la adrenalina característica de las competiciones deportivas afectaba severamente la psiquis femenina debido a las presiones en juego. Esto le «provoca perturbaciones serias en el proceso intelectual, le impide el razonamiento y el juicio exacto y perjudica el buen juego».³⁰ Con la finalidad de evitar estas cuestiones, su recomendación se basó en dotar a los docentes de Educación Física de mayor autonomía a fin de alertar a las autoridades sobre estos inconvenientes que solo podían ser neutralizados con un proceso educativo especial para que las alumnas lograran controlar sus impulsos, frustraciones y emociones.

²⁷ Por ejemplo, en Juan Perón, *Discurso ante Delegados a la Asamblea de la Liga Estudiantil*. (Buenos Aires: Subsecretaría de Informaciones, 1954). ole

²⁸ *Boletín de Educación*, n.º 25, 13.

²⁹ *Boletín de Educación*, n.º 25, 14.

³⁰ *Boletín de Educación*, n.º 25, 14.

La carencia de espíritu deportivo tenía su explicación en la falta de educación deportiva, según la interpretación de la directora del Instituto Nacional de Educación Física, siendo este déficit sumamente grave:

Comete esta falta la niña vanidosa, consentida, presumida, que no acepta ninguna observación ni admite un revés y protesta siempre por el juego de las compañeras. Juega para el público con el objetivo de atraer el aplauso fácil o se niega a competir cuando sabe que no se clasificará para la final.³¹

A tono con las directrices de las dos máximas figuras políticas del país, quienes recurrentemente aleccionaban sobre lo importante que era ganar con dignidad y perder con hidalguía, González de Cogorno enfatizó en la necesidad de reconocer el buen juego brindado por los rivales. La profesora a cargo tenía la responsabilidad de terminar con este tipo de prácticas. Su alocución concluyó señalando que la Dirección General de Educación Física por medio de sus torneos intercolegiales «hace obra efectiva en este sentido, pues Jueces y Profesoras bregan para que la Educación Física cumpla su objetivo moral y social de incalculable valor para el pueblo argentino, vigilando estrechamente la conducta de jugadoras y público».³²

En otra alocución destinada a jóvenes mujeres la vicedirectora del Instituto Nacional de Educación Física, Dorotea Logan, se explayó sobre la importancia de los deportes duales e individuales para la recreación. Cabe señalar que sí bien se menciona en los documentos oficiales que la recreación se encontraba destinada a ambos sexos, se enfatizó en los componentes sociales de la recreación femenina. Esta fue interpretada como un aspecto central de la lucha que efectuaban las mujeres por lograr un mundo mejor, dado que «sí en el siglo XIX se lucharon por los derechos electorales, en el XX se lo debía hacer por el hecho de vivir armoniosamente en comunidad».³³

De ese modo, en las directivas destinadas a las escuelas normales femeninas puede leerse que: «el concepto de la recreación no debe

³¹ *Boletín de Educación*, n.º 25, 16.

³² *Boletín de Educación*, n.º 25, 17.

³³ *Boletín de Comunicaciones*, n.º 44, Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina, 12 de julio de 1949, 31.

interpretarse en forma unilateral, de simple aprovechamiento de las horas libres, sino que todas las actividades tenderán funcionalmente a la conquista de la salud física, mental y social». ³⁴ La recreación estaba pensada desde una perspectiva educativa, debía tener una organización y no debía confundírsela con «el vulgar esparcimiento, la chabacanería y el ocio». ³⁵

La recreación es pues tarea de compensación, de restablecimiento de las alteraciones, de los quebrantos, de las atrofias y deformaciones que las tareas diarias producen tanto en lo físico como en lo psíquico del individuo. Por obra de la recreación se recupera la alegría de vivir, consecuencia de una vida sana, armoniosa y equilibrada. ³⁶

Logan propuso que sean los deportes los encargados de llevar a cabo esa tarea. En ese sentido enumeró beneficios de índole social, cultural, mental y físico en la práctica de deportes. Asimismo, diferenció a las mujeres de los sectores populares que hacían deportes desde niñas, con lo ocurrido en el ámbito escolar adonde las carencias de todo tipo en infraestructura limitan las posibilidades. No obstante, confía en la acción de la Dirección Nacional de Educación Física a fin de atenuar esas dificultades no solo en el plano edilicio, sino en el propósito de formar profesoras capacitadas para enseñar deportes en las escuelas de todo el territorio nacional.

La funcionaria buscó difundir todos los deportes por igual, comenzando por aquellos menos conocidos como el tiro al blanco con arco y flecha, dado que «cualquier persona, aun con defectos físicos, puede dominarlos, mejorando su porte enormemente». ³⁷ Logan mencionó al bádminton como otro de los deportes que sería conveniente difundir desde el ámbito escolar, dado que es más económico que el tenis y no requiere tanto esfuerzo y fuerza. La esgrima fue sindicada como la práctica más propicia para las jóvenes estudiantes ya que quienes lo aprendan se verán beneficiados con la obtención de «perseverancia, inteligencia, viveza,

³⁴ *Boletín de Comunicaciones*, n.º 44, 32.

³⁵ *Boletín de Comunicaciones*, n.º 44, 33.

³⁶ *Boletín de Comunicaciones*, n.º 44, 34.

³⁷ *Boletín de Educación*, n.º 28, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. [MJeIP], Buenos Aires, Argentina, 6 de abril de 1947, 12.

control muscular, nervioso y mental».³⁸ Cabe mencionar que se trataba de emociones controladas, dentro de ciertos límites permitidos socialmente. Siguiendo los aportes de Norbert Elias,³⁹ se trató del equilibrio de tensiones características de las sociedades civilizadas. El apaciguamiento psicológico y la incorporación de diversas experiencias corporales tenía una finalidad específica: cuidar y vigilar el cuerpo para la reproducción. Los cuerpos podían ejercitarse, pero con un estricto control dado que aún tenían fuerza las corrientes que recalaban sobre las funestas consecuencias del deporte excesivo en las funciones reproductivas de las mujeres. A la vez que se procuraba no lastimar la zona pélvica para no poner en riesgo la reproducción, se buscaba no generar rudeza en las mujeres. Como sostiene Flavia Fiorucci,⁴⁰ el peronismo no modificó el universo moral conservador en lo que a cuestiones de género se refiere.

JÓVENES Y CULTURA FÍSICA

El gobierno encontró en la radio un poderoso aliado que podía contribuir con la tutela y el proceso de formación de los jóvenes hacia la adultez. Un ejemplo de lo aseverado lo constituyó la disertación radiotelefónica a cargo del profesor de Educación Física de la Escuela Normal Nacional de San Juan, Hernán Poblete Varas sobre el tema *Los campamentos como medio de acercamiento a la juventud argentina*. Allí el docente utilizó el micrófono estatal para dar cuenta de ciertos conceptos elogiosos hacia esa forma de recreación en tanto él pensaba que presentaba variadas características positivas. En ese sentido, Poblete Varas llevó adelante una mención a la realización de campamentos en la mayor parte de los países desarrollados del planeta. Por caso, en Estados Unidos se hacían los Campamentos para menores, para jóvenes y los Campamentos de trabajo del gobierno de Estados Unidos (The Civilian Conservation Corps); los Campamentos Nacionales de Checoslovaquia, Le camp de jeunes gens en el Lago Neuchalet en Suiza, entre otros. El docente también menciona la existencia de iniciativas nacionales tales como los Campamentos de la Asociación de Obras Sociales de la Juventud, los

³⁸ *Boletín de Educación*, n.º 28, 13.

³⁹ Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de civilización* (Madrid: FCE, 1992), 102.

⁴⁰ Flavia, Fiorucci, «Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo». *Revista Secuencias*, n.º 85 (2013): 64-82.

Campamentos de la Asociación por los derechos del niño, los campamentos organizados por la Comisión Nacional de Educación Física de la Ciudad de Buenos Aires y:

la magnífica obra realizada en tal sentido por la Dirección General de Educación Física, que ha organizado con carácter obligatorio campamentos para los alumnos de los institutos nacionales de Educación Física, a objeto de su capacitación profesional, y propiciado, además, en Congresos y diversas iniciativas la realización de este tipo de actividades educacionales.⁴¹

Aunque reconoció en sus palabras la acción estatal en pos de la difusión de los campamentos, para Poblete Varas lo realizado era insuficiente y planteó la necesidad de crear las Asociaciones Cooperativas Pro Realización de Campamentos Veraniegos para estudiantes. Las mismas nuclearían a los colegios dependientes del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en cada provincia. Los fondos provendrían de las contribuciones que hicieran los entes oficiales con la finalidad de hacer al menos un campamento por provincia, proponiendo el intercambio de jóvenes a lo largo y ancho del territorio nacional, con los gastos pagos por su provincia de origen, dotando a la propuesta de una mirada federal. Dentro de las iniciativas sugeridas, el docente propuso la realización de un Campamento Oficial, organizado por la Dirección General de Educación Física, «en cualquiera de nuestras playas marítimas, facilitando la concurrencia al mismo, de los estudiantes distinguidos de todo el país, como un estímulo, que serviría a la vez de capacitación para formar colaboradores y difusores entusiastas de la obra».⁴²

El docente sanjuanino encontró en los campamentos lugares de encuentro y socialización entre los jóvenes ya que era un sitio propicio para la armónica convivencia entre estudiantes pertenecientes a todas las clases sociales. El amor a la Patria, desde su perspectiva, servirá para aunar criterios y procedencias disímiles.

⁴¹ *Boletín de Educación*, n.º 30, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 20 de abril de 1947, 35.

⁴² *Boletín de Educación*, n.º 30, 36.

Poblete Varas, mencionó que los jóvenes eran parte insustituible de:

la fuerza que mueve el progreso. Las naciones le deben su pujanza en los surcos, en las aulas y en los templos, la historia le dedica su página más brillante, el porvenir la señala, a veces, como esperanza de redención. Alienta en cada cerebro nuevo, en cada brazo joven, en cada ilusión juvenil.⁴³

Empero, si bien había cargadas esperanzas puestas en el rol que los jóvenes podían desempeñar en el futuro de la nación argentina, las prevenciones existían dado que no se sabía si iban a ser usados para «el bien o para el mal».⁴⁴ En ese sentido, puede hablarse de un paternalismo en las palabras del docente sanjuanino y de una preocupación por vincular a la juventud con lo natural, con aquello alejado de la violencia «y para ello es necesario que acerquemos la juventud a la naturaleza, que es su marco apropiado, llevemos a nuestras niñas y a nuestros muchachos a trabajar, a cantar, a reír, en comunidad con la naturaleza».⁴⁵

Para el docente, los campamentos permitían aunar muchas de las características señaladas. Sus componentes educativos eran valorados y contribuían a la educación integral. Cabe mencionar que estos conceptos se encontraban en línea con las políticas educativas del gobierno peronista.⁴⁶ Por otro lado, la realización de campamentos era frecuente en esos años. Los campamentos fueron otra de las propuestas de la Educación Física en estos iniciales años del peronismo, siendo incluidos en la planificación prevista por el Método Único, nombre con el cual el gobierno peronista llamó a la unificación de métodos para la enseñanza de la Educación Física en las escuelas de todo el país.

La realización de campamentos estudiantiles de verano debe ser una aspiración firme de las autoridades escolares y de los profesores de Educación Física porque constituyen un agente que brinda posibilidades educativas óptimas. Tanto su organización

⁴³ *Boletín de Educación*, n.º 30, 36.

⁴⁴ *Boletín de Educación*, n.º 30, 37.

⁴⁵ *Boletín de Educación*, n.º 30, 38.

⁴⁶ Miguel Somoza Rodríguez, *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006), 75.

como su dirección y programa deben ser objeto de atención y dedicación preferentes a fin de que los campamentos cumplan eficazmente su finalidad.⁴⁷

En su implementación se buscó diferenciarlos de las colonias de vacaciones, puesto que los campamentos buscaban la formación integral de los jóvenes, a diferencia de las colonias, donde el eje estaba puesto en restablecer la salud de ciertos grupos sociales endebles.

El rol de la juventud también fue exaltado por el secretario del Departamento de Educación Física del Colegio Nacional de San Juan, Ernesto Saettone. El 13 de agosto de 1947 se explayó sobre la *Misión de los clubes colegiales*, tal el tópico de su alocución. Cabe recordar que los mismos (también conocidos como escolares) fueron creados durante la gestión de Oscar Ivanissevich con el objetivo de lograr que «todo establecimiento de educación sea centro de irradiación y de atracción cultural y social» y generara nuevos vínculos con el medio social.⁴⁸ El lugar de la Educación Física y los deportes fue central allí.

Desde la perspectiva de Saettone, la escuela activa en la cual los estudiantes tomaban un rol protagónico difería sustantivamente de la escuela tradicional e intelectualista cuya mayor característica era la pasividad de los jóvenes. Si bien muchos docentes eran conscientes de esta problemática, «los momentos destinados a las materias teóricas no ofrecen muchas oportunidades a la libre actuación juvenil ni a la educación de la conducta».⁴⁹ Para contrarrestar esta situación se crearon los clubes colegiales en el ámbito de las escuelas secundarias, siendo uno de sus axiomas el poder lograr la autonomía de los alumnos.

Los clubes colegiales estaban conformados por una comisión directiva, subcomisiones y círculos. Estos se creaban en función de los intereses comunes existiendo círculos de literatura, de deportes, musicales, de divulgación científica y cultural. Los clubes colegiales organizaban festivales, concursos y conferencias que, en algunos casos, contaban con

⁴⁷ *Boletín de Comunicaciones*, n.º 44, Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina, 12 de julio de 1949, 15.

⁴⁸ *Boletín de Educación*, n.º 27, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 30 de marzo de 1947, 21.

⁴⁹ *Boletín de Educación*, n.º 27, 21.

la colaboración desinteresada de algunos docentes. Estas actividades encontraban su difusión en revistas propias, que se transformaban en órganos propios.

A lo largo de su discurso, Saettone se preocupó por mencionar que los clubes colegiales eran lugares en los cuales los jóvenes podían realizar actividades de modo autónomo, utilizando la radio para invitarlos a formar parte de ellos.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Una cuestión recurrente en el ciclo de audiciones radiales fue la intención de hacer conocer a los oyentes experiencias internacionales en las cuales la Educación Física y los deportes ocuparon un lugar distintivo. Se trataba de dejar en claro que estas podían ser útiles en la implementación de ciertos postulados vinculados al amplio espectro de la cultura física. Aunque cabe una salvedad. Estas iniciativas seleccionadas tenían como propósito demostrar diversas maneras de cuidar el tiempo libre de los trabajadores, a través del trabajo colaborativo y de la implementación de reglas. Por caso, la profesora del Instituto Nacional de Educación Física, Luciana María Guillan de Escudero disertó sobre el tema Clubes de menores operarios en el distrito de San Pablo, Brasil. La docente comenzó su alocución citando palabras de Glynn Jonnes, quien era el secretario honorario de la Asociación de Boys Scouts de Gales del Sur. Jonnes mencionó que «cuando más nos fijamos en la futura evolución de la industria, tanto más reconocemos la necesidad siempre creciente de cuidar el tiempo libre de los trabajadores».⁵⁰

Desde la perspectiva de Guillan de Escudero, los Clubes de menores operarios cumplían con los requisitos planteados por el galés. Ella mencionó que pudo conocer esta iniciativa, merced a un viaje de estudios que realizó en representación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Allí, pudo tomar contacto con este tipo de instituciones que fue creado a partir de los Parques Infantiles, dado que todos los concurrentes a ese sitio, pasada la edad mínima no tenían un adecuado espacio de esparcimiento en el cual podían recibir educación y recreación. Los

⁵⁰ *Boletín de Educación*, n.º 32, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 3 de mayo de 1947, 12.

clubes de operarios fueron un servicio público nocturno, funcionaron en los Parques Infantiles, pero se encontraron destinados a jóvenes de 12 a 21 años de edad. Por tanto, el personal era distinto a los que efectuaban sus labores para el espacio de los menores de edad. Existían clubes de varones y clubes de mujeres, aunque ambos estaban estrechamente ligados entre sí, ya que se «hacen visitas y se invitan mutuamente para todos los actos que realizan».⁵¹

Su finalidad fundamental era forjar la personalidad del obrero adolescente para afianzarla en la edad adulta, y en ese sentido los roles asignados a la cultura física para la consecución de esos propósitos eran centrales. En los clubes existía una amplia oferta recreativa. Allí se cantaba en las orquestas armadas para ocasiones especiales, existía una frondosa biblioteca con títulos de los más diversos, se bailaban danzas nativas y modernas, se hacían dramatizaciones de todo tipo a través de un conjunto de teatro, se realizaban excursiones con fines pedagógicos, se hacían campamentos para fomentar el espíritu de camaradería, y se formaban grupos de líderes, entre otras actividades. Los clubes femeninos contaban con actividades como puericultura, cocina y diversas labores domésticas.

Uno de estos clubes funciona en el hermoso Parque Pedro Segundo y está dirigido por el Dr. Alceu Maynard Araujo,⁵² hombre que posee extraordinarias condiciones de educador. Desde que se entra allí se percibe una agradable sensación de libertad, se ven sonrisas y se oyen alegres risas. Los muchachos que están en la pileta, en la cancha de volley, en la sala de canto o en el consultorio médico, viven felices.⁵³

Los dotes musicales de Alceu Maynard Araujo fueron puestos de manifiesto, según recuerda Luciana María Guilan de Escudero, cuando entonaron con gran emoción las estrofas del himno nacional argentino.

Los jóvenes que asistían a estos clubes realizaban trabajos como lustrabotas, vendedores de diarios, carpinteros, costureras y operarios. Es

⁵¹ *Boletín de Educación*, n.º 32, 12.

⁵² Ganador en el año 1950 del primer premio en el Concurso de Monografías sobre folklore nacional, instituido por el Departamento de Cultura del Municipio de San Pablo.

⁵³ *Boletín de Educación*, n.º 32, 12.

decir, pertenecían a los sectores populares, por tanto, el rol social que desempeñaban las instituciones mencionadas era relevante.

Uno de los muchachos, a quien felicitábamos por su actuación, nos dijo con una espontaneidad muy simpática: No crean que yo fui siempre así; yo era un salvaje que después del trabajo me iba a las fondas y a los peores lugares a beber y a divertirme, pero aquel hombre (y señaló al director) me ha transformado completamente y (agregó con expresión de alegría), pronto me voy a casar.⁵⁴

Puede apreciarse como las palabras reproducidas por la docente argentina procuran exaltar cuestiones ligadas a la morigeración de las pasiones y al desarrollo de mecanismos de autocontrol en los asistentes al club.

No fue la única experiencia extranjera tratada en la radio. Por caso, el desarrollo de la Educación Física en Estados Unidos fue abordada por el profesor Enrique Kistenmacher.

El docente sostuvo en su alocución que en la juventud de hoy descansa el futuro, grandeza y esperanza de la Patria; por consecuencia, tiene fundamental importancia la forma como se plasma y modela esta, «residiendo todo ello en la acción tesonera, entusiasta y acertada de los hombres, que tienen la grave responsabilidad de preparar y formar, a los argentinos del mañana. Abandonarlos a sus designios, sería dejarlos en manos de lo incierto».⁵⁵ Por tal motivo propone considerar seriamente el modo en que se lleva adelante la Educación Física en los países más avanzados de la tierra. Uno de esos ejemplos, que desde su perspectiva no conviene desestimar, es el provisto por Estados Unidos.

Kistenmacher en su viaje encontró que la clave del desarrollo experimentado por Estados Unidos radicó en la gran cantidad de recursos volcados al área educativa. En el caso de la educación corporal, el docente se manifestó ante la audiencia sorprendido, dado que «la vida del pueblo norteamericano está basada en un poderoso y gigantesco plan de

⁵⁴ *Boletín de Educación*, n.º 32, 13.

⁵⁵ *Boletín de Educación*, n.º 32, 14.

Educación Física». ⁵⁶ Eso podía lograrse en Argentina, ya que nos unificaba con el país del norte nuestro gran apego por el deporte, además de lo disciplinada que era la sociedad. En tanto asignatura que contribuía a forjar el carácter, la Educación Física era relevante ya que «educa agradablemente el cuerpo, haciéndolo ágil, fuerte y decidido, lleno de optimismo. Es el deporte, fuente de felicidad, alegría y bienestar, y es el medio de conservar una eterna juventud espiritual». ⁵⁷

La infraestructura existente en los colegios de Estados Unidos era algo que debía imitarse en el plano local. Los gimnasios estaban cómodamente equipados con toda la tecnología conocida para que las clases de Educación Física se realicen de un modo más conveniente. Asimismo, los días sábados eran utilizados para realizar torneos intercolegiales.

NORMALIZAR A TRAVÉS DE LA CULTURA FÍSICA

En el marco de las audiciones radiales se encontraban presentes tópicos ligados a preocupaciones que permitían identificar tintes eugenésicos. ⁵⁸ El Estado debía velar por esos niños. Uno de esos ejemplos puede verificarse en la disertación llevada adelante por la profesora de Educación Física María del Carmen Romasanta, quien desempeñaba sus labores en la Escuela Normal Nacional N.º 6. El tema de la misma fue *La Educación Física y su acción sobre los niños deficientes*. Para la docente la actividad física ocupaba un lugar relevante en el tratamiento de alumnos con debilidad mental dado que el retardo mental se encontraba asociado con retardo físico, siendo frecuente de ese modo la incoordinación motriz, la falta de comprensión de la estructura de los miembros, la debilidad muscular y la inhabilidad general. ⁵⁹

En la selección de los ejercicios debía intervenir el objetivo de lograr: «el entendimiento de la buena postura, cosa generalmente muy dificultosa, pudiéndose aplicar con éxito en casos de espaldas agobiadas,

⁵⁶ *Boletín de Educación*, n.º 32, 15.

⁵⁷ *Boletín de Educación*, n.º 32, 15.

⁵⁸ Diego Armus, «Eugenesia en Buenos Aires: discursos, prácticas, historiografía». *Revista História, Ciências, Saúde*, 23 (2017), 151.

⁵⁹ *Boletín de Educación*, n.º 29, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina, 13 de abril de 1947, 12.

también conocida como cifosis, o en la corrección de lordosis, más difícil aún, y que se presenta con mucha frecuencia».⁶⁰

Para Romasanta, una de las claves radicaba en tratar de liberar tensiones e inhibiciones que solían manifestarse en altos grados en los niños con retardo mental, así como en la posibilidad de encauzar los movimientos que eran habitualmente muy torpes. Asimismo, otra contribución que las clases de Educación Física hacían era que ayudaban a morigerar la energía de los niños que era desenfrenada.

En estrecha coordinación con los distintos ejercicios que se dictan con un grupo de niños deficientes, deben efectuarse juegos que ayuden a la formación integral de estos, teniendo los juegos una intención educativa especial ya que generalmente los niños tardan bastante en comprender la sucesión del juego, en respetar la línea de partida de llegada, orden de salida, etc.⁶¹

La docente consideraba que era conveniente la eliminación de la competencia, ya que era un factor que podía agravar las tensiones entre los niños

El problema de la Educación Física en los sordomudos fue el título de otra de las alocuciones que buscaron utilizar la cultura física con la finalidad de normalizar hábitos y conductas. Héctor Urreaga, Inspector de Educación Física, fue el encargado de dejar asentado algunos conceptos relacionados a la mencionada temática. El funcionario aclaró que «el sordomudo es alegre y cordial entre sus semejantes y retraído con los normales, pues no desea demostrar su defecto y trata de que pase desapercibido».⁶² No obstante, sostuvo Urreaga, los sordomudos podían ser muy útiles socialmente ya que son vivaces, curiosos y excelentes trabajadores «ofreciendo a sus patronos la seguridad de constante atención, por cuanto es raro que se distraiga o lo distraigan».⁶³ En cuanto a la Educación Física, estaban en condiciones de participar de las clases de la mejor forma posible, pero no aconsejó que se transformen en docentes de la

⁶⁰ *Boletín de Educación*, n.º 29, 13.

⁶¹ *Boletín de Educación*, n.º 29, 13.

⁶² *Boletín de Educación*, n.º 32, 45.

⁶³ *Boletín de Educación*, n.º 32, 46.

especialidad en el futuro. Respecto a su rol de alumnos, planteó la necesidad de subsanar la ineficacia de las voces de mando, habituales en las clases, apelando a recursos extraordinarios, fuera de lo usual. En lo atinente a su imposibilidad de ser profesor, esto para Urreaga era una consecuencia de su dificultad para comunicarse. Puede apreciarse que la implementación de ejercicios terapéuticos tenía como propósito frenar la energía desenfrenada de los niños.

CONCLUSIONES

Sí la radiofonía democratizaba contenidos y se introducía en la casa de todos los argentinos, la cultura física fue interpretada como la precondición para ser un ciudadano moderno de un país civilizado, a la par de un componente central de la cultura que toda persona debía poseer de acuerdo a lo planteado por el Segundo Plan Quinquenal. De ese modo puede afirmarse que la simbiosis entre la radio y la cultura física fue hábilmente explotada por el gobierno peronista. Un ciclo de audiciones radiofónicas por el cual desfilaron por los micrófonos los más relevantes docentes, directivos y funcionarios del área de la Educación Física dan cuenta de esta aseveración. Los especialistas que brindaron sus saberes a los oyentes pueden ser enmarcarlos en la categoría de intelectuales orgánicos del peronismo. De acuerdo a la mirada propiciada por Gramsci,⁶⁴ estos se encargaban de dotar a la sociedad de una visión de conjunto respecto a los postulados gubernamentales en lo concerniente a la educación corporal. Allí se trataron los más variados tópicos entre los que se destacaban las herramientas que podía proveer la cultura física en la formación ciudadana. El rol de las mujeres, de la juventud y la creación de personas sanas y fuertes que puedan habitar la Nueva Argentina fue otro de los objetivos del ciclo radial. Se trató de generar un manejo moral de los cuerpos, y de imprimir valores a través de prácticas reguladas, con reglas y competitivas. Puede apreciarse como los fines moralizantes de la educación corporal se sumaron a un discurso moralizante laico. Ya no se trata de la fe y de las creencias, sino de un pensamiento moderno en el que predomina la regulación racional de los cuerpos. La impronta federal de las disertaciones radiofónicas fue otro

⁶⁴ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1984), 34.

componente destacado de la propuesta, otorgándole espacio a docentes del interior del país.

En suma, la cultura física fue profusamente difundida en el gobierno peronista, y la radio fue un elemento de peso que contribuyó con esa promoción.

Nota sobre el autor

IVÁN PABLO ORBUCH es doctor en Educación y profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigador y docente en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad de Buenos Aires. Autor de los libros *Peronismo y Educación Física*. (2016), *Peronismo y Cultura Física. Democratización, sociabilidad y propaganda* (2020) y, en coautoría con Eduardo Galak, *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo* (2021). Es autor de numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales que indagan sobre las vinculaciones entre educación, cultura y sociedad.

REFERENCIAS

- Aisenstein, Angela. «La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960». Tesis doctoral, Universidad de San Andrés, 2006.
- Armus, Diego. «Eugenesia en Buenos Aires: discursos, prácticas, historiografía». *Revista História, Ciências, Saúde*, no. 23 (2017): 149-169.
- Austin, John. *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1962.
- Barry, Carolina. «Las muchachas ahorrativas: El rol de las mujeres peronistas en el Plan Económico de Austeridad y el 2° Plan Quinquenal». *Trabajos y Comunicaciones*, no. 30-31 (2004): 262-287.
- Carli, Sandra. «El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. 1916-1945». En *Escuela, democracia y orden*. Historia de la educación en la Argentina, Tomo III, dirigido por Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna, 1992.
- Elias, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- Elias, Norbert y Dunning, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: FCE, 1992.

- Fiorucci, Flavia. «Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo». *Revista Secuencias*, no. 85 (2013): 47-66.
- Galak, Eduardo. «Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina». Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2012.
- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván. «Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar». *Revista Cinedocumental*, no. 16 (2017): 120-141.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- Lida, Miranda. «Hacer del deporte una religión. Tiempo de ocio, género y catolicismo en la Buenos Aires de entreguerras». En *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina 1870-1980*, editado por Pablo Scharagrodsky. Buenos Aires: Prometeo, 2016.
- Lindenboim, Federico. «Radio y peronismo: la construcción de una narración nacional». Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013.
- Manual del Segundo Plan Quinquenal. Buenos Aires: Subsecretaría de Informaciones, 1953b.
- Orbuch, Iván. «El rol del deporte en la formación de la mujer peronista». *Revista Tempos e Espaços em Educação*, no. 10 (2017): 32-56.
- Orbuch, Iván. «Contribuciones pedagógicas de la Educación Física y el deporte en la formación de ciudadanos (1946-1955)». Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Ornelas Herrera, Roberto. «Radio y Cotidianidad en México (1900-1930)». *Historia de la vida cotidiana en México*. Tomo V. Volumen 1. Ed. Aurelio de los Reyes. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Perón, Juan Domingo, 1949. *Discursos, mensajes, correspondencia y escritos*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso, 2016.
- Puiggrós, Adriana (dirección). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI. Buenos Aires: Galerna, 1995.
- Rapoport, Mario y Spiguel, Claudio. *Relaciones tumultuosas. Estados Unidos y el primer peronismo* Buenos Aires: Emecé, 2011.
- Rein, Raanan. *Los muchachos judíos peronistas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2015.
- Rougier, Marcelo y Fizbein Martin. «De Don Derrochín a Maese Ahorrín. El fomento del ahorro en la economía peronista». En *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina*, compilado por Patricia Berrotarán, Aníbal Jáuregui y Marcelo Rougier, 123-128. Buenos Aires: Imago Mundi, 2004:
- Somoza Rodríguez, Miguel. «Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)». En *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Rubén Cucuzza. Buenos Aires: Los Libros del Riel, 1997.

- Somoza Rodríguez, Miguel. *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- Ulanovsky, Carlos. *La radio Nacional: voces de la historia 1937-2010*. Buenos Aires: Radio Nacional, 2010.
- Venegas Álvarez, Sonia. «El derecho fundamental a la cultura física y al deporte: un derecho económico, social y cultural de reciente constitucionalización en México». *Cuestiones constitucionales*, 41 (2019): 151-180.

HIGH SCHOOL CURRICULA AND HUMAN CAPITAL IN NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES SPAIN*

El currículo de la educación secundaria y el capital humano en la España de los siglos XIX y XX

Clara Eugenia Núñez^a

Fecha de recepción: 23/02/2023 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

Summary. During the nineteenth and early twentieth centuries, most European countries adopted a modern education system. Making comparisons across countries and throughout the centuries is difficult, however, as the number of years of schooling required to graduate and the curricula changed quite frequently. This paper defines a new unit of measure to evaluate curricular changes across time and place: hours per week by discipline needed to complete a secondary school degree. Using data from two different sources, we have estimated two different Indexes in Spain which are then applied to enrolment rates. 1) A Legal High School based upon the curricular contents required to graduate and obtain the Bachiller degree according to Spanish educational laws; and 2) a Real or San Isidro Index, using annual calendar data from that Institute in Madrid to capture the actual implementation of those bills. Both refer to a previously defined Finnish 2010 Standard built on one of the best-known protocols. We assume that the closer they were to the Finnish Standard, the better the Spanish school curricula were. Both indexes have been used to estimate a quality-adjusted and long-term consistent measure –a constant as against a current value– of the number of high school students from which measures of the stock of human capital, such as average years of schooling, are usually estimated. The new series are an improvement upon previously available indicators of

* I want to thank Begoña Moreno Castaño, Gabriel Tortella and members of the seminar “Quantifying knowledge: human capital measurement, ca. 1700-2010” at the Workshop Center of Global Economic History, Universiteit Utrecht, as well as two anonymous referees, for their useful comments on earlier drafts of this article. The author assumes full responsibility.

^a Dpto. de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UNED. P.º de la Senda del Rey, 11, 28040 Madrid, España. cnunez@cee.uned.es.

human capital stock in the long-term and might prove useful for future studies regarding its impact upon the modernization of the country.

Keywords: *Human capital indicators; Educational policies; High-school curriculum; Enrolment rates; Spain.*

Resumen. *Durante el siglo XIX y principios del XX, la mayoría de los países europeos adoptaron un sistema educativo moderno. Sin embargo, es difícil hacer comparaciones entre países y a lo largo de los siglos, ya que el número de años de escolaridad necesarios para graduarse y los planes de estudio cambiaban con bastante frecuencia. En este trabajo se define una nueva unidad de medida para evaluar los cambios curriculares a lo largo del tiempo y el lugar: las horas semanales por disciplina necesarias para completar un título de secundaria. Utilizando datos de dos fuentes diferentes, hemos estimado dos índices en España que luego se aplican a las tasas de matrícula. 1) Un Bachillerato Legal basado en los contenidos curriculares exigidos para graduarse y obtener el título de Bachiller de acuerdo con las leyes educativas españolas; y 2) un Índice Real o San Isidro, utilizando datos del calendario anual de dicho Instituto en Madrid para recoger la ejecución real de dichas leyes. Ambos se refieren a un estándar finlandés de 2010 previamente definido y basado en uno de los protocolos más conocidos. Suponemos que cuanto más se acercaban al estándar finlandés, mejores eran los currículos escolares españoles. Ambos índices se han utilizado para estimar una medida ajustada por calidad y consistente a largo plazo –una constante frente a un valor corriente– del número de estudiantes de secundaria a partir de la cual se suelen estimar medidas del stock de capital humano, como el promedio de años de escolaridad. Las nuevas series son una mejora de los indicadores disponibles anteriormente sobre dicho stock a largo plazo y podrían resultar útiles para futuros estudios sobre su impacto en la modernización del país.*

Palabras clave. *Indicadores de capital humano; Políticas educativas; Currículo de la educación secundaria; Tasas de matriculación; España.*

INTRODUCTION

Institutions, “the humanly devised constraints that structure political, economic and social interaction”, are considered one of the keys to understand economic development.¹ For some authors, institutions

¹ Douglass C. North, “Institutions”, *Journal of Economic Perspectives* 5 (1) (1991): 97.

explain “the origins of prosperity and poverty”,² while for others whether institutions cause growth or, rather, whether growth and human capital accumulation lead to better institutions is still a moot question.³ One of the many problems regarding the role of institutions is to understand how they take shape and, even more importantly, how flexible and adjustable to a changing environment they are.⁴ Institutions can be “organic”, those that “arise endogenously out of the repeated exchange of agents”, or “designed” and as such “the result of coordinated actions of many individuals or government”. Public institutions are usually designed on purpose and “can rely upon the power of the state to enforce its laws”. Yet, they risk been “subverted by their own public agents” who may have their own interest to advance. Furthermore, “[l]egal institutions are typically very persistent, [...and] self-enforcing, if they reflect the socio-economic power distribution in a society and help to preserve it”.⁵

During the nineteenth century, in many western countries the school became the main institution responsible for human capital accumulation, as it gradually replaced the family, the Church and even the workplace.⁶ The birth and development of the modern educational system followed basically two different paths. The first one arose from the bottom up by the direct intervention of individuals and society at large in Anglo-Saxon countries, mostly the USA.⁷ The second one was led by the

² Daron Acemoglu and Simon Johnson, “Unbundling Institutions”, *Journal of Political Economy* 113 (5) (2005); Daron Acemoglu and James A. Robinson, *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty* (New York: Crown, 2012).

³ E. L. Glaeser *et al.* “Do Institutions Cause Growth?” *Journal of Economic Growth* 9 (2004).

⁴ Joel Mokyr, *The Enlightened Economy* (Yale University Press, 2007), Avner Greif, “Historical and Comparative Institutional Analysis”, *The American Economic Review* 88 (2) (1998).

⁵ T. H. L. Beck, “Legal Institutions and Economic Development”, *CentER Discussion Paper* 2010-94 (2010): 9-12.

⁶ Clara E. Núñez, “Literacy, Schooling and Economic Modernization: A Historian Approach”, *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* 39 (5) (2003).

⁷ Claudia Goldin, “America’s Graduation from High School: The Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century”, *The Journal of Economic History*, 58 (2) (1998) and “The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past”, *Journal of Economic History*, 61 (2) (2001). Claudia Goldin and L.F. Katz, “Technology, skill, and the wage structure: insights from the past”, *The American Economic Review* 86 (2) (1996); “Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910 to 1940”, *Journal of Interdisciplinary History* 29 (1999), “The Legacy of U.S. Educational Leadership: Notes on Distribution and Economic Growth in the 20th Century”, *AEA Papers and Proceedings* 91 (2001), and “The ‘Virtues’ of the Past: Education in the First Hundred Years of the New Republic”, *NBER Working Paper no. 9958* (2003).

state, which took over existing prior institutions, and used its power to re-arrange and reinforce them. This model prevailed in Continental Europe and its areas of influence.⁸ Educated nations were supposed to have higher civic standards and to breed better and more responsible citizens who laid the foundation for better institutions, among them the schools.⁹ Poorly educated nations, on the other hand, had to rely on the learned elite for the design and implementation of those growth-promoting institutions.¹⁰ Yet, the interests of the elites might not have coincided with those of the nation at large and thus they might have failed to provide for good, sound educational institutions. Since private returns to education are usually higher than social returns,¹¹ educational policies are especially sensitive to conflicts of interest between those who design them –the political elites– and those who are supposed to benefit from them. Yet, we lack long-term historical studies about how efficient and well suited to improve the stock of human capital was the school institutional setting.

Most studies suggest that the quality of the school system might be important in the process of human capital accumulation. Literacy rates, school enrollment rates or even years of schooling are commonly used estimators of the stock of human capital available at any given time and, as such, they have been used to explain the impact of education upon economic growth.¹² The results, however, are far from conclusive. Some historians in the 1980's and 1990s, as some economists later, concluded that there is no clear relationship between human capital and development.¹³

⁸ Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington: Indiana University Press, 1979). Jerald Hage and Maurice Garnier, "El estado fuerte, la coordinación de la educación y el crecimiento económico en Francia y Alemania" in *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, coord. Clara E. Núñez and Gabriel Tortella (Madrid: Alianza, 1993).

⁹ Daron Acemoglu, Simon Johnson, James Robinson and Pierre Yared, "From Education to Democracy?" *American Economic Review Proceedings* 95 (2005).

¹⁰ Alexander Gerschenkron, *Continuity in History and Other Essays* (Harvard University Press, 1968), described the role of the state in establishing growth-promoting institutions in late-comer countries. The school could be considered one of them.

¹¹ George Psacharopoulos and Harry A. Patrinos, "Returns to investment in education: a further update", *Education Economics* 12 (2) (2004).

¹² Robert J. Barro y Jong Wha Lee, "A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010", *Journal of Development Economics* 104 (2013). Kenneth L. Sokoloff and Stanley L. Engerman, "Institutions, Factor Endowments and Paths of Development in the New World", *Journal of Economic Perspectives* 14 (3) (2000).

¹³ Núñez, "Literacy".

Considering this conclusion counterintuitive, though, other scholars thought that the inconclusiveness was due to poor data and decided to improve the existing estimates. The prevailing view today is that earlier estimates of human capital may have been faulty and inadequate to capture human capital accurately. Improving these estimates can lead to a significant increase in the measured effects of human capital upon economic growth, by as much as 25 per cent.¹⁴ Recent studies using skills and knowledge attainment rather than school enrollment data have confirmed that the quality of schools enhances their effectiveness.¹⁵ Thus, one year of schooling may provide different levels of literacy depending on the quality of the school. Just having access to schools, the simple fact of being enrolled, is not enough to guarantee that children will get an adequate level of education, for instance, a satisfactory literacy level. Furthermore, new research on the factors that determine student success suggests that inputs such as expenditure per student, teacher salaries, or class size, those indicators traditionally used to estimate the quality of schooling, are mostly irrelevant. The institutional school setting, including “teacher quality and institutional structures that determine incentives”, “accountability measures like external exit exams, school autonomy in process and personal decisions (if combined with accountability), private-school competition, and public financing”, seem to be more relevant issues.¹⁶ We might conclude, therefore, that the human capital accruing to the population depends not only upon the quantity but also upon the quality of the education available. Therefore, estimates of the human capital stock need to consider the quality of the school system. So far, the best attempt to measure school results that we have are PISA international test submitted to 15 year olds that measures their “ability to use their reading, mathematics and science knowledge

¹⁴ Angel de la Fuente and Rafael Doménech, “Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?” *Journal of the European Economic Association* 4 (1) (2006); Angel de la Fuente and A. Ciccone, “Human capital in a global and knowledge-based economy”, *Final report. European Commission*, 2002; D. Cohen y M. Soto, “Growth and human capital: good data, good results”, *Journal of Economic Growth* 12 (2007); OECD *Education at a Glance: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris (several years).

¹⁵ E.A. Hanushek and L. Woessmann, “The economics of international differences in educational achievement”, in *Handbook of the Economics of Education*, eds. E.A. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (Amsterdam: North Holland, 2011) Vol. 3.

¹⁶ E.A. Hanushek and L. Woessmann, “Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes and causation”, *Journal of Economic Growth* 17 (2012). These results also consider the high contribution of family background to student attainment.

and skills to meet real-life challenges”.¹⁷ It is a measure of functional literacy, “the capacity of a person to engage in all those activities in which literacy is required for effective function of his or her group and community and also for enabling him or her to continue to use reading, writing and calculation for his or her own and the community’s development”, as defined by UNESCO.¹⁸ Surprisingly, this definition is not so different from the one included in the Plan Pidal of 1845: “that which is especially typical of the middle classes, whether they intend only to acquire the elements of knowledge indispensable in society to every educated person, or they try to pave the way for further studies that are more difficult to acquire”.

So far, however, given the difficulty of measuring the quality of the school system, our measures of the stock of human capital in nineteenth- and twentieth century-Spain rely exclusively on quantitative indicators.¹⁹ This is so despite the fact that we know that schools, especially at the secondary level, are difficult to compare over long periods of time and across countries since they do not mean the same in terms of years of study, age of the students, or even content or purpose of the schooling. In fact, they might be very different institutions.²⁰ By combining the recent skills and knowledge attainment approach with the institutional approach to school performance, this paper examines the curricular plans of Spanish high schools in a first attempt to identify some potential quality indicators that would allow us to standardize the usual quantitative estimates so as to make them comparable across time and countries.

We propose to use the distribution of skill-imparting versus knowledge-oriented course work as the unifying thread to understand the long-term process of configuration of the Spanish high school system. The first section identifies the main characteristics as well as some of the major changes of the high school curriculum approved by the Spanish governments between 1824 and 1953. To keep track of and better understand the frequent reorganization of curricula that took place over such

¹⁷ PISA is the OECD’s *Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/>

¹⁸ <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>.

¹⁹ Clara E. Núñez “Educación”, in *Estadísticas históricas de España: siglos XIX y XX*, eds. A. Carreras and X. Tafunell (Bilbao: BBVA, 2005).

²⁰ Goldin, “The Human-Capital Century”.

a long period, the second section presents an index –the *Spanish High School Index*– which I have defined in reference to a theoretical optimum, the *Standard 2010 Finnish High School Index*. Using an early 21th century benchmark, built on the best-known present-day protocol as a reference according to PISA results, allows us to bring a long-term and comparative perspective to the study of the design of Spanish high school curricula and facilitates the identification of theoretically good and bad practices. In the third section, we build a new Index –the *San Isidro HSI*– which shows how these legal changes in the curricula were implemented at one of the main historical public institutes in the country, a proxy for all high-schools. The comparison of both the *Spanish*– and the *San Isidro Indexes* permits us to differentiate between the changes intended by the Spanish legislator and those implemented by the Madrid high-school *Catedráticos* –the high school teachers. Finally, in the fourth section, both these *Indexes* are applied to our series of high school students to estimate a consistent long-term series measuring the *constant* as against the *current* value of one year of schooling. This constant long-term series of the number of high-school enrolled students could later be used to estimate a *quality-adjusted* and *long-term consistent* measure of the contribution of the high school to the stock of human capital in Spain.²¹

THE SPANISH SECONDARY SCHOOL SYSTEM: CURRICULAR DEFINITION AND CHANGES

Having lost the mainland American colonies in the 1820s, Spain struggled to become a modern nation throughout the nineteenth century. New institutions were established, and fresh regulations were issued regarding trade and commerce, banking and money, property rights and labor relationships, taxation, and public expenditures, as well as education. Bills and decrees were issued by the Spanish Congress, the *Cortes*, regulating public instruction while increasingly larger sums of financial resources were appropriated by the state to finance a three-stage educational system: the universities (beginning in the 1830s), the high schools

²¹ Number of enrolled students is the flow variable used to estimate measures of the stock of human capital, such as Average Years of Schooling or People with a given educational level. See Núñez “Educación”.

(since 1886), and, lastly, the primary schools (from 1901 on). For a country with very high illiteracy rates until the middle of the twentieth century, this timing reveals the educational priorities of the governing elites, largely made up of landowners.²² They probably mistrusted the effects of universal primary education and did not expect to benefit directly from a population of literate farm-hands; on the contrary, they probably feared the better educated workers would emigrate in search of better paid jobs or demand improvements in their working conditions at home, either way increasing agricultural labour costs.

Despite widespread illiteracy, secondary education became a priority for the governing elites. They considered it as intended for the children of the middle and upper classes. As such, it dominated the Spanish educational debate during most of the nineteenth and early twentieth centuries. Secondary education in Spain had a double, sometimes conflicting, nature. As heir to the Old Regime's *Minor Faculties* (Colleges), high schools prepared students for entry into the University. Later, the so-called *General Studies* became a degree, the *Bachiller* (*Baccalauréat* in France, *Abitur* in Germany). But the high school initially also included what came to be known as *Applied Studies*, which later became independent studies in new institutions, such as the *Escuelas de Comercio* (Commerce Schools) and the *Escuelas de Artes y Oficios* (Arts and Crafts Schools). In the struggle between two conflicting ideas about the role of the high school, "at the same time a complement to primary instruction and preparatory for higher education",²³ it seems as though the second idea finally prevailed: the *Bachillerato* became the entry door to the university and attracted the largest number of students, while the professional studies were set aside in a separate sphere and became less popular among students. Though less than 5 percent of the cohorts born before the Spanish Civil War received higher education, almost 80 percent of the population with high school diplomas went to the University.²⁴

²² See the educational level of Spanish cohorts born between 1832 and 1984, Núñez "Educación".

²³ *Real decreto citando las asignaturas que comprenderán los estudios generales de la segunda enseñanza* (1895).

²⁴ Núñez, "Educación", Figure 3.1.

Enrollment rates measure the flux of students from which a future stock of human capital can be estimated. They do not consider the efficiency of the school system in producing results: turning illiterates into literate people or preparing high school students for the professions or entry into the university, among others. Yet, there is compelling evidence suggesting that a year of schooling does not necessarily produce similar results upon all enrolled students. Both students and school traits can modify expected results. Innate talent, personal commitment and family background have a known impact upon student achievement. Although the evidence is not conclusive, most research on the role of the school has focused on the effect of three main factors: expenditures (both per student and teachers' salaries), teacher background (ability, education, and experience) and class size. Notably less attention has been paid to assessing the effects of curricular changes upon student performance. Yet recent studies measure student achievement by their command of certain skills, such as Mathematics and Languages, and student knowledge in some specific subjects, such as Science. They have shown that achievement is a significantly better indicator of human capital accumulation than years of schooling and has greater power in explaining economic growth.²⁵ This recent and fruitful approach is difficult to follow during earlier periods, especially the early years of the definition of the educational system, for lack of data on actual attainment based upon exam results. Even if we are unable to establish *what students learnt in the school* in, say 1870 i.e., we might gain some insight by looking at *what they were supposed to learn*, that is at curricular contents. This approach would be especially useful if student choice of subjects were highly restricted, as was the case in Spain.²⁶

²⁵ R. Greenwald, L.V. Hedges and R.D. Laine, "The Effect of School Resources on Student Achievement", *Review of Educational Research* 66 (3) (1996) and Hanushek and Woessmann "Do better schools lead".

²⁶ As in the rest of Continental Europe, in Spain curricula were established by the central state for both *General* and *Applied Studies* (Ringer, *Education and Society*; Hage and Garnier "El estado fuerte"; Antonio Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria* (Madrid: Siglo XXI, 1982); Federico Sanz Díaz *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985). See also Aaron Benavot "Curricular Content, Educational Expansion and Economic Growth", *Comparative Education Review* 36 (2) (1992); David H. Kamens, John W. Meyer and Aaron Benavot, "Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula", *Comparative Education Review* 40 (2) (1996) on high-schools curricular development in Europe. In the USA, however, the high school had a very open curriculum. Goldin, "The Human-Capital Century", considers the "lack of

The single most important Education Bill of the nineteenth and early twentieth centuries was the Moyano Law (1857), which organized the myriad of rules that had been previously adopted, beginning with the Quintana *Dictamen* of 1813, and later the Plans by the Duke of Rivas (1836) and Someruelos (1838), and especially the reforms by Pidal (1845-1853). Soon after the approval of the Moyano Law, however, new, and sometimes contradictory laws and decrees were regularly issued. Some of them were implemented, if only for short periods of time after which they were replaced by new ones; others were never applied.

As a result of all these legislative twists and turns, the legal setting of Spanish secondary education was highly unstable. Between 1824 and 1938, 25 *plans* or *reforms of plans* regarding the high school system had been approved, and between 1875 y 1936 a dozen more were discussed though not finally approved in the Cortes. Those plans that were approved had a life span of 4.75 years on average between 1824 y 1938. Had all of them been implemented in the high schools, no plan would have had time to be fully applied before being replaced by a new one, since it took five to six years to complete a high school degree. Only five Plans for the *Bachillerato* were used for longer than five years: the Plans by Calomarde (21 years from 1824), Pidal (7 years beginning in 1845), Ruiz Zorrilla (1868: 12 years), Lasala (1880: 14) and Bugallal (1903: 23).²⁷ Three Plans were in vigor for just about five years: Bustos (1861), Callejo (1926), and Villalobos (1934); and two others, for four years, Moyano (1857) and Groizard (1894). The 1953 Plan inaugurated a new period of long-term stability in curricular contents, which lasted until 1970. That year a new Education Law completely transformed the system.

The Spanish high school system that haltingly took shape during the nineteenth century was highly centralized, clearly structured in different courses, with well-defined access and selection processes, both for teachers and students, as well as strictly defined graduation requirements. Curricula were also defined, with contents, calendars, hours of study, even exams, minutely regulated by law. From this information –the

national education standards” and, in general, “few state standards”, one of “virtues” of the American high school system.

²⁷ The duration attributed to these plans refers to major changes in curricula. We are disregarding minor and partial changes, especially those relative to the Plan Calomarde and Plan Pidal.

number and names of the *asignaturas*, the main subjects of study, on the one hand, and the amount of school-time assigned to each of them during the five to seven years it took to complete a degree of *Bachiller*— we can infer the different, sometimes even conflicting, type of high school that the legislators had in mind.²⁸ Furthermore, since changes were so frequent, we can also get a glimpse of the possible costs that curricular instability might have imposed upon the school system.

In this paper, curriculum refers to *the courses offered by a school*, that is to say, the “school’s academic requirements for graduation, such as the courses students have to take and pass”.²⁹ We are focusing “on *what students are to learn*, [...] the content of the intended curriculum”, and *not on how that content is to be taught*, what often is referred to as “pedagogy and curriculum”.³⁰ We are, thus, using a more restricted definition than the one followed by experts on curriculum studies who consider that “curriculum is a written instructional blueprint and set of material for guiding students’ acquisition of certain culturally valued concepts, procedures, intellectual dispositions and ways of reasoning”.³¹

Changes in the denomination of the *asignaturas* were so frequent as to make it almost impossible to follow them. Most of these, however, were mere nominal changes and did not imply any significant renewal of the actual contents taught in class.³² We find 51 different names for

²⁸ We are working with a total of 25 Plans of which we have detailed information about *asignaturas*, 871 in all, and only 20 Plans for which we also have calendar assignments. The total number of *asignaturas* refers to those the high schools had on offer which is usually larger than the number the students had to take to complete the degree, since there were at least two optional degrees, *Bachiller* in Sciences and *Bachiller* in Humanities (Plans of 1845, 1894, 1926 y 1953). All figures take into consideration this distinction.

²⁹ <http://edglossary.org/curriculum>.

³⁰ A. Porter, J. McMaken, J. Hwang and R. Yang, “Common Core Standards: The New U.S. Intended Curriculum”, *Educational Researcher* 40 (3) (2011): 103.

³¹ Douglas H. Clements, “Curriculum Research: Toward a Framework for Research-based Curricula”, 38 (1) (2007): 36. Aaron Benavot *et al.* “Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986”, *American Sociological Review* 56 (1) (1991), stress that primary school curricula are very similar across different national educational systems.

³² Julio Ruiz Berrio “Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España”, *Encounters on Education* 7 (2006), insists in the shallowness of the curricular changes. C.E. Núñez and B. Moreno “Historia de un desencuentro: legislación y praxis en el Instituto San Isidro de Madrid (1860-1920)”, in *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos madrileños (1837-1936)*, eds. Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón and Mario Pedrazuela (Madrid: Comunidad de

Geography and History, 21 for *Religion*, 47 for *Spanish* and 34 for *Mathematics* throughout the period.³³ To better understand curricular changes, I have replaced these original, and at times peculiar, names with their equivalent standard ones: *Geography*, *History*, and so on. The resulting reduced set of *asignaturas* has been further organized into two large overlapping blocks of *knowledges* –Sciences and Humanities– and two blocks of *skills* –Mathematics and Languages. According to recent definitions of functional literacy these skills are needed to access knowledge. Thus, *Physics*, *Chemistry* or *Natural Sciences* belong to the Science/Knowledge category, while *Mathematics* would be in the Science/Skill group; *Philosophy*, *Geography* and *History*, are considered part of the Humanities/Knowledge category, and *Spanish* or *Modern Languages* part of the Humanities/Skill group. And so on. This categorization will allow us to measure the relative weight assigned to each set of categories in the different curricula issued by lawmakers and in those implemented at the two main high schools in the country.

Let us summarize first some of the main traits of the Spanish high school curricula between 1824 and 1953. By discipline, the *Sciences* seem to have been underrepresented relative to the *Humanities*, with 38 against 62 percent of the total number of *asignaturas*.³⁴ By content, there was apparently more equilibrium in *Knowledge* versus *Skills-providing* topics, with 52 and 48 percent assigned to each group. Within each discipline there were significant differences, though. Thus, *Mathematics* (*Arithmetic*, *Algebra* and *Geometry*), a purely skill-providing subject of study, represented 34 percent of the scientific disciplines, as against 66 for the knowledge-oriented ones –mostly *Natural Sciences*, *Physics* and *Chemistry*. The Humanities group, on the contrary, favoured skills acquisition and the study of Languages amounted to 56 percent of all

Madrid, 2012), have shown how *catedráticos* and school text-books remained active for decades, as many as three decades, at the same high school as one legal plan was replaced by a new one.

³³ There are funny topics in that list, some of them appearing only once in a Plan, like Uranografía y Geología (1873), Dialéctica y Ontología (1824), Ética y Derecho usual con Economía Política (1898), Cosmología y Teodicea (1873), Sociología y Ciencias Éticas (1894), Geografía y Cronología (1821), Terminología Científica, Industrial y Artística (1926), Organografía y Fisiología Humanas (1894). Some other times, the topic's name is preceded by vaguely defining qualifications, as "Nociones de..." or "Elementos de...", even the sequence in which it must be taught, as in French (1.^o), Gimnastics (2) and Physiology and Hygiene (3).

³⁴ Excluding Religion and Gymnastics (more on this later) there were 739 *asignaturas* in the period under study.

asignaturas –26 Spanish, 16 Modern, and 14 percent Classical Languages.³⁵ We might conclude that there was a bias against the Sciences, especially those skill-providing such as *Mathematics*, in the nineteenth and early twentieth century Plans of the Spanish *Bachillerato*. This tension between the Humanities and the Sciences, and between skill- and knowledge-providing *asignaturas*, could have originated in the fact that high schools derived from the Old Latin Schools or Minor Colleges that prepared students for access to the University.³⁶ The bias against Science skill-providing subjects, if large enough, could have determined the students' future choice of discipline at the University level. Engineering and the Sciences might have been underrepresented relative to disciplines not requiring a sound mathematical foundation at an early age. Furthermore, the choice of discipline might have had effects upon the future stock of human capital and, perhaps, even upon the country's future economic growth.³⁷

Not all legal curricular Plans share these general traits, however. Most high school Plans organized the *Bachillerato* into two cycles totaling 6 years –7 according to the 1934 Plan and only 5 in a few others. The number of *asignaturas* tended to increase as the different plans unfolded. On average, each Plan had 30 *asignaturas*, though there were significant differences: there were only 6 *asignaturas* prior to 1844 and 20 between 1845 and 1867. In 1868 their number jumped to 30, until they were again reduced to an average of 14 from 1880 to 1893. During the following year, 1894, a substantial new increase was approved that pushed the total number of *asignaturas* to an average of 37 until 1903, when a new plan was approved reducing the total number, again. The average number of total *asignaturas* remained at 30 during the following 23 years, one of longest periods without new curricular plans. In the late

³⁵ Languages included Spanish, Modern –French, German and English– and Classics –with Latin, Greek and sporadically Hebrew. Modern Languages are skill subjects since they give access to knowledge produced in other countries. Considering Classical Languages as skill-providing subjects is more debatable, though.

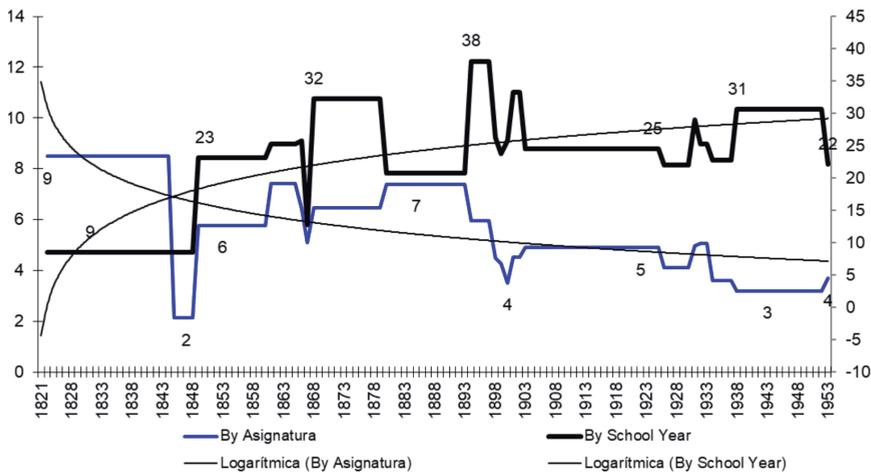
³⁶ Begoña Moreno and Clara E. Núñez “Los planes de estudio en la aparición y consolidación de la enseñanza secundaria: el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid 1885-1938”. *Arbor* 749 (2011).

³⁷ Clara E. Núñez “Strong state and weak universities: the long-term roots of the Spanish university system problems”, *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18 (1) (2015). See Joseph Altonji “Effects of personal and school characteristics on estimates of the return to education”, *Economic Perspectives, Federal Reserve Bank of Chicago* 22 (1998).

1920s, a new period of change and expansion started, the total reaching 67 *asignaturas* in the 1938 Plan. Obviously, the shorter curricula were found in the earliest years, and the longest ones in the final period, beginning with the 1934 Plan (44 *asignaturas*) and reaching a peak with the 1938 Plan (67).³⁸

Except for the earliest years, before the 1850s, the larger the number of *asignaturas* the greater the number of years required to complete the degree. This noticeable increase in the number of *asignaturas*, though, is primarily attributable to the splitting of large and comprehensive subjects into smaller and more defined topics. A common subject, such as *History and Geography* (one *asignatura*), in time became *Historia de España* and *Historia Universal*, on the one hand, and *Geografía de España* and *Geografía Universal* on the other, a total of four *asignaturas*. Something similar happened with other subjects.³⁹ This explains why it is important to also consider the amount of time devoted to each of them in the Plans if we want to know the real weight each subject had been assigned.

Figure 1. Weekly teaching hours by school year (right scale) and by asignatura (left scale) according to the extant Legal Plan (1824-1953)



Source: La Gaceta de Madrid, legislation on high school curricula.

³⁸ The educational bills we are going to study mainly concern the *Bachillerato*, although some of them also dealt with *Applied Studies*.

³⁹ *Physics and Chemistry* became two independent topics, while *Natural Sciences* became Natural History, Geology, Botany, Biology, Zoology, Astronomy or even Mineralogy or Cosmology, depending upon the Plan.

As with the number of *asignaturas*, the time required for the completion of the *Bachillerato* was also increasing (Figure 1, right scale). From an average of 9 hours per week each year until 1848, the school calendar jumped to 21 between 1845 and 1867, expanded further to 32 during the revolutionary years from 1867 to 1879, and was reduced back to 21 between 1880 and 1893. After 1894, the weekly assignment reached its highest point, with an average of 33 hours until 1902. From then on, despite frequent changes in the name and number of *asignaturas* according to each new Plan, the school calendar remained stable with an average of around 25 hours per week until the 1938 Plan, which increased the hours to a new high of 31. Apparently, a maximum of around 5 hours daily during 6 days per week had been agreed upon by regulators quite early –around the middle of the nineteenth century– in the drawing up of the high school curricula and remained a standard from which the deviations that took place during brief and intense periods of political dissension and change were never too large. In a standard plan, lasting 5-years, this would make for a total of 150 *hours per week to complete the degree* and to obtain the *Bachillerato*. In a 6-years-long Plan that would amount to 25 hours per week during those 6 years; in a degree lasting 5-years, it would reach 30 hours per week. Thus, *hours per week to complete the degree* is a measure we have devised that contemplates the possibility of each Plan having a different annual number of hours and requiring a different number of years to complete a degree. *Hours per week to complete the degree* incorporates both these possible sources of differences into a standard unit of analysis, the one we are going to use in this paper to measure changes in the weight assigned to different areas of study.

There was a limit, though, to the increase in the overall class-time students could follow each year, which resulted in less hours being assigned to each *asignatura* as the number of *asignaturas* increased: from a maximum of 9 hours per week each year until 1844, to a minimum of 3 in the 1930s, with an average of 6-7 hours in the second half of the nineteenth century and 5 to 3 in the twentieth. It would be wrong to conclude, therefore, that the increase in the number of *asignaturas* implied an increase in curricular content. The original subject matters, organized around large knowledge and skill areas, hardly changed in absolute terms; any long-term gains, as it took place in the Sciences, implied

a parallel long-term loss in the Humanities. Apparently, both areas lived in an unstable equilibrium of around a 40/60 percent of the total teaching load respectively which we shall see in more detail later. These changes, both in the number of *asignaturas* and in the school-calendar, reveal an increase in the regulation of the *Bachillerato* during the second half of the nineteenth century and the first half of the twentieth. Greater regulation meant a more detailed curriculum, with a larger number of *asignaturas* and less time assigned to each of them. Consequently, it also implied that the *Catedráticos* had less discretion to organize the learning process. This could have meant a loss of freedom and autonomy of High Schools and teachers to organize their teaching. It also could have meant less discretion on the part of the students to decide what to study.

The state haltingly defined a highly centralized secondary education system with increasingly detailed and regulated curricular contents, at the expense of teachers' and students' freedom to choose what to study and how to do it. Changes in the institutional setting were frequent, usually following periods of political upheaval during which the tensions between conflicting ideas regarding the role of the high school in the educational system became evident. During those periods –particularly the 1840s, 1860s, late 1890s and early 1900s, and the 1930s– almost each party or Minister in charge tried to get a new bill approved, quite often to dismiss the novelties introduced by the preceding one until, finally, one of them became the next *standing Plan* during a few years. As Bustos stated in the introduction to the 1866 Plan, “this mobility of plans and regulations, this frequency with which new paths are undertaken and abandoned, always looking for the most appropriate, Sire, prove that this is a matter of the first order and that it deserves the utmost attention from the Government”.

However, the endless redefinition of the high-school legal setting was also a source of institutional uncertainty and weakness. Even high-ranking educational officials complained regularly about the inefficiency of the legal system due to the large number of norms coexisting at any given time. In 1901 the count of Romanones, then Minister of Public Instruction, spoke of a “true crisis” requiring a new Education Bill to replace all previous norms, while barely two years later Allendesalazar, who had replaced him, considered that very few people could “distinguish between what was extant and what had been abolished”, and

complained against the ease with which “laws are modified or abolished without time for experience to show what is useful and what isn’t”. Amós Salvador, Minister in 1911, answered “who knows” when a Deputy asked him which law was in effect. Yet, politicians like themselves were partly responsible for this institutional chaos: there were 190 education ministers between 1833 and the beginning of the 1936 Civil War, an average of 1.8 per year, who stayed in office slightly over 6 months.

BUILDING A VALUE INDEX FOR THE SPANISH HIGH SCHOOL (1857-1970)

Given the time needed to complete the *Bachillerato* –5 to 7 years– frequent curricular changes might have led to legal ambiguity and institutional instability. They certainly might have had a negative impact upon the high schools’ efficiency, forcing them to a permanent process of re-adjustment to the new ordinances. We do not know, however, whether the new regulations were an improvement upon the existing ones whether *bad* high school practices were being replaced by *good* ones. To identify good against bad curricular practices we are going to estimate a *Standard High School Index*, upon a model built on the best-known protocol today with which to compare and standardize the different Spanish Plans. Good or bad curricular practices thus are only considered so relative to the *2010 Finnish High School Index* we have built as a standard measure in the absence of a solid agreement among historians as to what is a good high school curricula in 19th and 20th century Europe.

This model has been estimated with data obtained from the Finnish Ministry of Education for the 2009-10 school-year –hence the name *Standard 2010* or *Finnish High School Index (FHSI)*. At that date, Finland’s high school system was among the most efficient in the world, especially, but not exclusively, as it refers to mathematical and linguistic skills as measured by PISA results. The *Programme for International Student Assessment (PISA)* measures students’ *broad literacy* in reading, mathematics, and science at age 15. Its main goal is “to represent outcomes of learning rather than outcomes of schooling”, meaning how students benefited from their schooling.⁴⁰ At the 2009 PISA test, Finland

⁴⁰ Other program, such as TIMMS –*Trends in International Mathematics and Science Study*– and NAEP –the US own *National Assessment of Educational Progress*– devote more attention than PISA

scored second, Korea being first, on the reading and mathematics literacy scale (Tables R1 and M1), and first on the Science literacy scale (Table S1). A few years earlier, the OECD had published a report study of the major traits that characterized the schooling systems of six countries “deemed to be relatively strong in PISA 2000”, Finland being one of them.⁴¹ The stated aim was to “identify which factors appear empirically to be “universal” features supporting *good quality learning* at school [... since], analysis of what has happened in these countries can give some pointers on the *specific kinds of reform strategies that produce successful education systems*”. According to this report, “*central planning and control, particularly over the curriculum [...coupled with] more freedom over optional subjects and [...] greater diversity*” granted to the schools since the 1990s, partly explain Finland’s success story in the 2000s.

Table 1. Finland’s curriculum for those aged 10-16 in 2010

Ages	Hours Asignaturas	Total with Religion and Others		Total # Asignaturas excluding Religion and Others			Excluding religion and others			Percentage by Content within each Discipline		
		Total # Asignaturas	In percentage of Total # Asignaturas	Discipline Sciences and Humanities	Content Knowledge-providing Skill-providing with 2 ^o language		Skill-providing	Discipline Sciences and Humanities	Content Knowledge-providing Skill-providing	Knowledge-providing	Skill-providing	
Biology and geography		10	7%									
Physics and chemistry		9	6%									
Health education		3	2%									
Mathematics		30	20%									
Total Science				52	22	30	30	38%	16%	22%	42%	58%
History and civics		10	7%								100%	
Home economi originally in others		3	2%									
Mother tongue and literature		32	21%				32					
A language 1)		16	11%									
B language 2)		6	4%									
Optional A language		12	8%									
Second Language		34	23%									
Languages		66	44%							49%		
Total Humanities				79	13	66		58%	10%	49%	16%	84%
Religion/Ethics		5	3%								100%	
Physical education		10	7%									
Others		10	7%									
Minimum number of lessons		151	100%	136	40	96	62	100%	29%	71%		
									136			

Source: Organisation of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice, European Commission

Using a backward projection of Finland’s curriculum in 2010, we propose to use the Finnish case to test which reform strategies were closer to “produce a successful education system” in nineteenth and early twentieth century Spain. Some of the traits identified in Finland by the OCDE study –a centralized planning of the curriculum, in which the distribution of science and humanities, skill and knowledge subjects plays a pivotal role– were also key traits of the Spanish high school

to specific curricular contents as the determinants of the students’ achievement.

⁴¹ National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms (2010), Eurydice, EU.

curricular development since the middle of the 19th century, as we have previously shown. These traits shall be used as a *Standard* unit against which to measure the long-term curricular changes in Spain.⁴² Accordingly, the relative role of skill- and knowledge-imparting subjects –grouped by large Science and Humanities subject areas– in the total numbers of *week-hours needed to complete a high-school degree* has been estimated (Table 1). Surprisingly, the total hours of study required in present-day Finland is 151 *hours per week to complete the degree* –see above for a definition of this new unit of measurement–, a figure almost identical to the average for the Spanish high-school legal plans after the 1850s –an average of 25 week-hours each year during a total of 6 years or of 30 week-hours in 5 years–, i.e.⁴³ Science and Humanities also have a roughly similar presence –40 to 60 percent– in 2010 Finland and in nineteenth and early-twentieth century Spain. The knowledge and skills division of the *Asignaturas* shows, however, different results: while the split run almost 50-50 percent in Spain, it was 30-70 percent in Finland in favour of the skills. So far, this evidence suggests that acquiring a modern high school curriculum might have implied moving from a knowledge-oriented earlier one (heir to the old *Latin Schools* from which the Spanish high schools originated), to the skill-oriented system of today; from a school that taught what was known at the time, to a school that prepares the student to stay up-to-date in a world of constant and accelerated scientific and technical change. Furthermore, society requires that increasingly large numbers of people be prepared to contribute actively to the generation of new scientific and applied knowledge.⁴⁴ We'll see whether this requirement was fulfilled by looking at the long-term curricular changes in Spain, while trying to understand how and when these modern traits were acquired, whether by sudden changes or by steady and smooth motion, and instigated by whom, legislators or high-school teachers.

⁴² OCDE *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA* (2004).

⁴³ Arts & Crafts subjects have been excluded from our index, since they were only recently incorporated in most curricula, being mostly absent until the close of the 20th century.

⁴⁴ See James E. McClellan III and Harold Dorn, "Science and Technology in World History. 2. Baski." (2006) on the relationship between science and technology in the long run, especially Part IV.

The total of 151 *week-hours needed to complete a degree* in 2010 *Finland*, as well as the distribution of these hours, by discipline and type, has been considered the optimum possible, as in Formula [1]:⁴⁵

$$[1] \text{ Full High School Index} = (151 - (|a-96|) + (|b-40|) + (|c-5|)) / 151$$

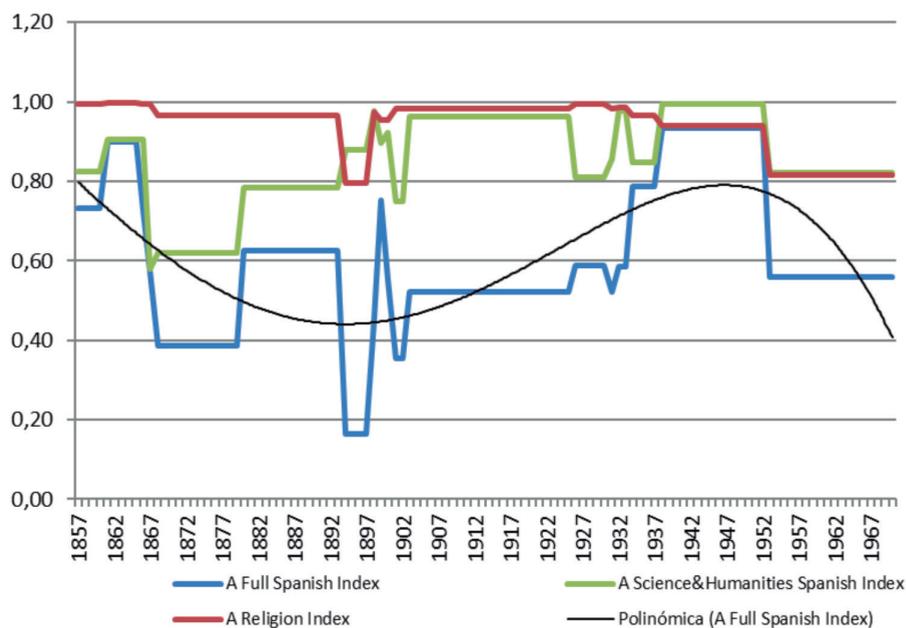
where *a* stands for Skill-providing topics, mostly Maths and Languages, *b* represents Knowledge-imparting subjects, such as Natural Sciences, Chemistry and Physics, or Geography, History and Philosophy, and *c* groups Religion and Civics. Gymnastics has been excluded since it was only formally incorporated to curricula in the twentieth century. The best possible Plan would be the one where the differences, both positive and negative, with the Finnish model were zero (i.e., *a* = 96, *b* = 40 and *c* = 5); in this case, the value of the index would be = 1. If, on the other hand, there were differences –any curricular plan that devoted either more or less time to each optimum *Finnish* study area–, the value of the index would be < 1; and its values would be lower the greater the differences –positive or negative– with the Finish curriculum. Several variations of this *Index* have been estimated to better understand the peculiarities that characterized the birth and definition of the Spanish high-school system. The constant tension between Science and Humanities, Knowledge- and Skill-providing *Asignaturas*, thus, comes to light in these long-term *Legal* and *Real Indexes*.

Our *Full Legal High School Index (HSI)* (Figure 2) suggests that the Spanish high-school curricula diverged from the *Finnish Standard* during the second half of the nineteenth century, converged until the 1930s, and diverged, again, from 1953 on, under the Franco regime. The best plans seem to have been the Bustos Plan (1861: 0.90 relative to the *SF-HSI*) and the Sáinz Rodríguez Plan (1938: 0.93), at the beginning and at the end of the period of analysis. The transition to a modern system does not seem to have followed a straight path from a very distant old-fashioned model to the present modern one, but rather one of periodic advances and setbacks. Our *Full Legal HSI* does not identify the possible reasons for this pattern, however. Historians have long sustained that the educational debate in nineteenth and early twentieth century Spain

⁴⁵ Since curricular changes implied changes in the number of *asignaturas*, hours assigned to them and years required to complete the high-school degree, the number of *week-hours needed to complete a degree* that combines all three categories has been adopted as the unit of measure.

turned around the role of the Catholic Church who fought to keep control of the schools. As the state gradually consolidated its grip over the educational system, however, the Church lost ground. The right of the Church to establish private schools was one of the main issues of confrontation all along. The role of Religion in the curriculum, the control the Church exerted and wanted to keep upon several related subjects, might have been another one.

Figure 2. Spanish Full, Science & Humanities, and Religion Indexes 1857-1970



Source: *La Gaceta de Madrid*. Polynomial Fit.

To control for the role of the religious debate, that might obscure other curricular changes important in the definition of a modern high school, we have decomposed the *Full High School Index* into its main elements: *Religion and Civics*, on the one hand, and *Science and Humanities*, on the other, as in:

$$[2] \text{ Religion and Civics HSI} = (151 - (|c-5|))/151$$

$$[3] \text{ Science and Humanities HSI} = (151 - (|a-96|) + (|b-40|))/151$$

Once the religious dispute is isolated, the picture that emerges is a significantly different one. High school curricular changes suggest the existence of a relatively minor ideological controversy driven by different approaches as to the role of Religion and Civics. The average of the *Religion&Civics HSI* is 0.94, with a Standard Deviation of 0.04, as against an average of 0.61 with a much larger SD of 0.20, for the *Full HSI*. The largest departures of the *R&C HSI* from the *Standard Finnish* occurred, however, when Civics, and not just Religion, played a significant role in the curriculum, as happened especially with the 1894 Groizard Plan and, above all, the Franco Plans, especially that of 1953. This means that, the religious content of the Spanish Plans was not very different from the Finnish canon; the differences lay in the Science and Humanities curriculum. This suggests that, even if the Church may have had strong interests in controlling the minds of secondary students, the state had an even stronger interest and vastly more clout in terms of curricular definition. In general terms, thus, it seems fair to conclude that *the high school debate was not really about the role of Religion in the curricula*, even though the public debate, in the media and even in the Cortes, may have misled us to assume that this was the case.⁴⁶

The divergences between the *Spanish* and the *Standard Finnish Index* appear to be due to an academic, and not a religious debate, and they mostly hinged upon (1) the duration of secondary studies in terms of *week-hours needed to complete a degree* and (2) the changing weight assigned to core *Science and Humanities*, or *Skills- and Knowledge-imparting* disciplines (Figure 2). Let us remember, though, that we are assuming that the best practice in terms of future learning outcomes by the high school students would be the one that shared the length as well as the distribution of different areas of study of the *Standard Finnish Index*. Too much time –or too little– devoted to any set of *asignaturas* would distance the *Spanish Index* from the *Standard* one. The excessively encyclopedic nature of Spanish high school curricula, especially noticeable in some Plans, has

⁴⁶ Some historians have suggested that the Church control over the curricula was achieved through the teachings of History and Literature. Curiously enough, however, Menéndez Pelayo criticized the Plan Pidal of 1845, which he considered the cornerstone of the following plans, because in his opinion “it secularized teaching, leaving it open to government whims”. Cited in Díaz de la Guardia *Evolución y desarrollo*, 15.

been remarked by some authors, and could have been responsible for this divergence.⁴⁷ Encyclopedism would also fit in with the description by historians of education of a traditional secondary school, heir to the Latin Schools of earlier centuries, turning into a modern and scientifically oriented high school.

To better understand the interplay between the length of the curriculum and the *modern* against the *old* traits within it, a further distinction has been made, between *Skill- or Knowledge-providing asignaturas* within the *Science-Humanities* divide. We have estimated four additional Indexes ([4a and 4b] and [5a and 5b]).

$$[4a] \textit{ Skill-Maths Index} = (151 - (|a-30|)) / 151$$

$$[4b] \textit{ Skill-Languages Index} = (151 - (|a-66|)) / 151$$

$$[5a] \textit{ Knowledge-Sciences Index} = (151 - (|b-22|)) / 151$$

$$[5b] \textit{ Knowledge-Humanities Index} = (151 - (|b-13|)) / 151$$

As stated before, there are two categories of basic skills: mathematics [3a] and languages [3b] (both the mother tongue and foreign languages). Advances in the codification of mathematics have historically led to significant leaps in technical and scientific knowledge. The introduction of Arabic numerals in Europe by Fibonacci early in the 13th century opened the way to replace the theoretical geometrical approach of the Greeks by a more practical approach based on Arithmetic and Algebra; it also facilitated the accounting practices that facilitated the growth of the Italian banking system. Later, at the end of the 17th century, the development of calculus by Newton and Leibnitz spurred another significant leap forward in technical and scientific endeavours, what we know as the Scientific Revolution to which we are heirs today. Both are examples of two seemingly unimpressive innovations that spurred a revolution in the quest to understand (science) and control (technique) our world.⁴⁸ Geometry, Arithmetic and Algebra –the specific language of modern science and technique–, together with the mother tongue and foreign

⁴⁷ Ruiz Berrio, “Las reformas históricas”, criticizes most high school curricular plans, beginning with the Plan Rivas of 1838 up to the Sainz Rodríguez 1938 Plan, for their encyclopedic approach. Our Index allows us to identify which Plans suffered more than others from this specific problem.

⁴⁸ See McClellan III and Dorn “Science”, 111 and 188.

languages are the core of the *skill-imparting asignaturas* in the high school curricula. Command of both types of skills –mathematics and languages– are needed to access, acquire, and create knowledge. Together with knowledge, skills are required to solve the mainly technical and scientific problems of the modern world, to sustain economic growth and to advance human development. The acquisition of skills, therefore, is a growing concern in modern educational systems, as the *Standard Finnish Index* shows. We would expect, therefore, the greatest divergence in the *Spanish Skills Index*, not in the *Knowledge* one, the further we move back into the mid -nineteenth century. Furthermore, we could also expect the *Science Index* to present larger differences than the *Humanities Index* since the *Spanish high school originated in the old Latin Schools* which put more emphasis on the latter.

Table 2 summarizes some of our main findings. Since quantitative data on high school students is available from the late 1850s only, we are going to concentrate on the 17 high schools Plans that followed the 1857 Moyano Law, dismissing earlier Plans. Once the *Religion&Civics* (Col. 2) debate is excluded, [as in the *Science&Humanities Index* (Col. 3)], only four Plans come close to the *Standard Finnish*: two of the longer lasting, the Plan Bugallal (1903-1926: 0.96) and the Sainz Rodríguez (1938-1953: 0.99), and two of the shortest-lived (Plan Gamazo 1898, and De los Ríos 1932, with 0.98 both), all of them twentieth century Plans. The longest-lived plans of the second half of the nineteenth century, the Ruiz Zorrilla (1868-1880: 0.62) and the Lasala (1880-1894: 0.78), significantly differ from the *Standard Index*. The Lasala Plan was an improvement over the previous Ruiz Zorrilla Plan, by being less encyclopedic in length; most of the change it represented, however, was due to a drastic reduction of the *Skill-oriented* subjects, those most important in a modern secondary school system, and a parallel expansion of *knowledge* subjects. Special attention deserves the earlier Bustos Plan (1861) which was also quite modern –the best fit to the *Standard Finnish*–if not in terms of the length of studies (*S&H Index* 0.90), certainly so in terms of the *Skill-Knowledge* and *Science/Humanities* divide (0.94 to 0.98).

**Table 2. Spanish Legal High School Indexes
(Standard Finnish = 1)**

PLAN	Year approved	Years extant	Full Index	Religion	Science & Humanities	Skill-Providing	Knowledge-providing	Skill-Maths	Sciences	Skill-Languages	Humanities
Moyano	1857	4	0.73	0.99	0.82	0.78	0.96	0.86	0.95	0.92	0.88
Bustos	1861	5	0.90	1.00	0.90	0.96	0.94	0.98	0.94	0.98	0.97
Orovio	1866	1	0.73	0.99	0.90	0.91	0.82	0.86	0.95	0.95	0.74
Orovio	1867	1	0.57	0.99	0.58	0.59	0.99	0.86	0.94	0.73	0.92
Ruiz Zorrilla	1868	12	0.39	0.97	0.62	0.90	0.52	0.96	0.82	0.86	0.67
Lasala	1880	14	0.63	0.97	0.78	0.72	0.94	0.92	0.97	0.80	0.94
Goizard	1894	4	0.16	0.79	0.88	0.74	0.62	0.94	0.81	0.81	0.78
Gamezo	1898	1	0.45	0.97	0.98	0.75	0.73	0.92	0.85	0.83	0.85
Pidal (Luis)	1899	1	0.75	0.95	0.90	0.95	0.85	0.99	0.95	0.96	0.87
García Alix	1900	1	0.55	0.95	0.92	0.76	0.84	0.92	0.92	0.84	0.89
Romanones	1901	2	0.35	0.98	0.75	0.81	0.56	0.98	0.73	0.83	0.80
Bugallal	1903	23	0.52	0.98	0.96	0.75	0.79	0.98	0.88	0.77	0.88
Callejo	1926	5	0.59	0.99	0.81	0.70	0.89	0.90	0.97	0.80	0.89
Sanjuán	1931	1	0.52	0.98	0.86	0.84	0.70	0.98	0.85	0.86	0.82
De los Ríos	1932	2	0.59	0.99	0.98	0.81	0.79	0.98	0.88	0.83	0.88
Villalobos	1934	5	0.79	0.97	0.85	0.99	0.83	0.95	0.89	0.96	0.91
Sáinz Rodrigu	1938	15	0.93	0.94	0.99	1.00	0.99	0.93	0.97	0.93	0.93
	1953		0.56	0.81	0.82	0.78	0.96	0.93	0.96	0.85	0.97
PROMEDIO			0.60	0.96	0.85	0.82	0.82	0.94	0.90	0.86	0.86
DESVESTANDAR			0.19	0.06	0.11	0.11	0.14	0.04	0.07	0.07	0.08
MÁXIMO			0.93	1.00	0.99	1.00	0.99	0.99	0.97	0.98	0.97
MÍNIMA			0.16	0.79	0.58	0.59	0.52	0.86	0.73	0.73	0.67
MEDIANA			0.58	0.98	0.87	0.80	0.84	0.94	0.93	0.85	0.88
MODA			0.52	0.99	0.90	0.75	0.99	0.98	0.97	0.83	0.88

Source: *La Gaceta de Madrid*.

Our prediction that the further back into the middle nineteenth century we move the greatest the divergence to be found in the *Spanish Skills HSI* as against the *Knowledge HSI*, does not hold true. Neither does our expectation that the *Science Index* would present larger differences than the *Humanities*. A close look at Columns 6 to 9 in Table 3, suggests that something different was happening. On average, the *Skill-Maths* subjects of all Spanish Plans were the closest to the *Standard Finnish* (0.94; SD 0.03), followed by the *Science HSI* (0.91; SD 0.06). The *Skill-Language*, on the contrary, was the farthest (0.85; SD 0.07), followed by the *Humanities HSI* (0.88; SD 0.09). In 11 out of a total of 16 Plans the *Skill-Math Index* had values equal or above 0.95, while only 4 did in the case of the *Skill-Language*. Thus, it was not the most scientifically oriented areas of the curriculum that differed from the *Standard Finnish* and had to be modernized during the second half of the nineteenth and early twentieth centuries but the most traditional and humanistic. By the middle of the nineteenth century, Spanish legislators had already assigned the appropriate load of the *Science* subjects, especially skill associated topics, to the high school curricula; the debate

continued, though, regarding the role of the *Humanities*, languages being the most discussed-about area. The *Skill-Language HSI* fitted the *Standard Finnish* best in only four Plans, those of 1861, 1866, 1899 and 1934 (values > 0.95). This ongoing debate could certainly have been a remnant from the original Latin Schools. Yet, on average, Classical Languages –mostly Latin, but Greek and even Hebrew in some plans– only represented 21 per cent (SD: 0.17) of the teaching load in the Plans between 1857 and 1953, while Spanish represented 61 per 100 (SD: 0.21) and Modern Languages 28 per cent (SD: 15), close to a significantly high 80 percent together.⁴⁹

To conclude, we might say that *Religion and Civics* can hardly be considered the single most important trait that set Spanish high schools apart from the *Finnish Standard*; the interplay between *Science* and the *Humanities*, and especially that of *Skills* and *Knowledge asignaturas* was far more important. From a theoretical point of view, there was no bias against *Science skill-providing* subjects that could have restrained the students' future choice of discipline at the University level. Engineering and the Sciences, underrepresented relative to other disciplines such as Law and the Humanities, were not negatively affected by lack of a sound mathematical foundation at an early age.⁵⁰

In a long-term relative perspective, the Sáinz Rodríguez 1938 Plan was undeniably the best one, not far from one of the earliest ones, the Plan Bustos of 1861. Yet, they only lasted 15 and 5 years respectively. Other similarly good plans were never implemented, such as the Plan of Luis Pidal (1899), in whose place an inferior plan was introduced –the longest lasting Bugallal Plan (1903: 25 years). Why some good plans were rejected, or bad ones kept in place is far from evident. There was no follow-up rigorous program to check which plans were working and, therefore, reforms were not dictated by actual needs to improve the educational system. They probably followed politicians' whims. We can try to understand however, how these frequent legal changes were implemented by a particular High School, the San Isidro Institute.

⁴⁹ Núñez and Moreno, "Historia de un desencuentro".

⁵⁰ Núñez, "Strong state and weak".

HOW WERE CURRICULAR CHANGES IMPLEMENTED IN SPANISH HIGH SCHOOLS? A CASE STUDY OF THE MADRID INSTITUTOS

Discussing the role of institutions determining educational opportunities, Ammermüller concludes that “the effects of schooling institutions depend always on the implementation of policies within individual countries, which can hardly be measured”. Obviously, this applies to what goes on within the class, whether the teacher –or the student– is a good or a bad one, something hard to measure even today and the more so in the distant past. Yet, there is an intermediate point from which we can gain some information: “is school legislation actually implemented, even if only formally?”.⁵¹ And if so, how was it applied and what possible effects might have had its implementation? Detailed information on high school annual distribution of *asignaturas* and registration data of students in the San Isidro Institute of Madrid between 1860 and 1921 allows us to precisely test that: how the new curricular plans approved by the *Cortes* were implemented in each school.

Established in 1845, the Instituto San Isidro and the Instituto Cardenal Cisneros⁵² were the only two public High Schools of Madrid until 1918, when the Instituto Escuela was established.⁵³ Additional public High Schools were established in the 1930s under the Second Republic, some to be closed soon afterwards. Together the official students at Cisneros and San Isidro represented around 5 percent of the total number of official students enrolled in the secondary education in Spain between the 1860s and the 1930s. This figure would rise to 12-15 –almost 20 percent in the 1920s– if all registered students –not only the official ones, but also including the free students, i.e., those who studied at home,

⁵¹ Andreas Ammermüller “Educational Opportunities and the Role of Institutions”, *ZEW - Centre for European Economic Research*, Discussion Paper No. 05-044 (2005), 27.

⁵² The Instituto Cardenal Cisneros (formerly known as Noviciado) and the Instituto San Isidro (heir to the 16th century Jesuit Colegio Imperial, and since 1767, following the expulsion of the Jesuits from Spain, the Reales Estudios). Both high schools were established anew in 1845, together with 24 others all over the country, Encarnación Martínez Alfaro “El patrimonio de los institutos históricos” in Ruiz Berrio (coord.) *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio* (2010) 210. A few years later, Vallespinosa y Bustos, then director of San Isidro, considered that it was “the first in the Kingdom as to the number of students”. *Memoria* of 1867, p. 10.

⁵³ The *Instituto Escuela* was part of an innovative project of the *Junta para la Ampliación de Estudios*, a body devoted to research and teaching and inspired by the *Institución Libre de Enseñanza*. See Encarnación Martínez Alfaro, *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009).

with a tutor, or at a private school—, are taken into consideration.⁵⁴ These free students, as they were known, were required to take their final annual exams at the San Isidro or at the Cardenal Cisneros. To pass these exams they had to follow the curricular Plans currently applied by the *Institutos*. What happened at the public schools, therefore, can be taken as a good example of how other high schools in Spain introduced the legal changes approved by the government. In this paper we shall present information gathered at the San Isidro Institute exclusively, since it matches our purposes better than that of the Cardenal Cisneros.⁵⁵ The secondary school system, thus, worked as follows: the government established a common core curriculum, the public high school teachers decided how to implement it and, each year, assessed the private schools and even the private tutors whose students had to pass an annual exam to validate their studies.

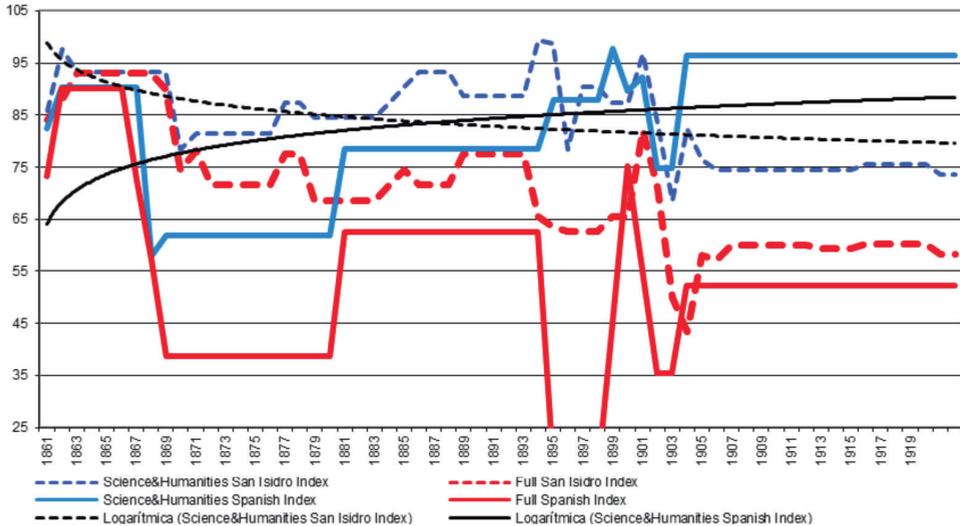
Using annual data on the Institute school calendar, we have estimated a *Real San Isidro Index* to compare to the *Spanish Legal Index* and the *Standard Finnish Index* we discussed in the previous section. This comparison will give us some clues as to how the succeeding legal plans were implemented in Spain (Figure 3). Most curricular changes were applied at the high school level within a year of being approved by the Cortes, though for obvious reasons not all of them were. As expected, the San Isidro *Full Index*, that considers the religious debate, shows a downward trend until the turn of the twentieth century and the beginning of an upward one afterward, while the *Science&Humanities Index*, that eliminates this debate, has an upward trend at least until 1903. Following the approval of the Plan Bugallal that year, however, the San Isidro *S&H Index* shows significantly lower values than the corresponding *Spanish*

⁵⁴ Art 1, decree of 26 December 1868, *Memoria* of 1870, p. 9-10. As in all Spanish public high schools of this period, there were two (three) main types of students: regular ones, *alumnos oficiales*, attending classes and taking the final exams, and unofficial students who were schooled in private institutions or at home and only took the final yearly exams at the *Institutos*. High school teachers, *Catedráticos*, had thus two clearly defined tasks: to teach, train and grade their own regular students, and to grade the non-official ones. The exams took place at the end of the schoolyear, usually in June, and quite often required extra teachers to help the *Catedráticos* grade unofficial students.

⁵⁵ On the features of the legal curricular setting as they were applied at both the San Isidro and the Cardenal Cisneros Institutes of Madrid, see B. Moreno and C.E. Núñez, “Los planes de estudio”. C.E. Núñez and B. Moreno Castaño “Historia de un desencuentro” and “Did Spanish High Schools Breed Entrepreneurs? The Madrid Institutos of San Isidro and Cardenal Cisneros, 1860-1936”, in Gabriel Tortella and Gloria Quiroga *Entrepreneurship and Growth: An International Historical Perspective* (London: Palgrave-MacMillan, 2013).

S&H Index from which it significantly differs until the last year for which we have comparable data, 1921. This difference deserves some attention.

Figure 3. Spanish and San Isidro High School Indexes, 1860-1920

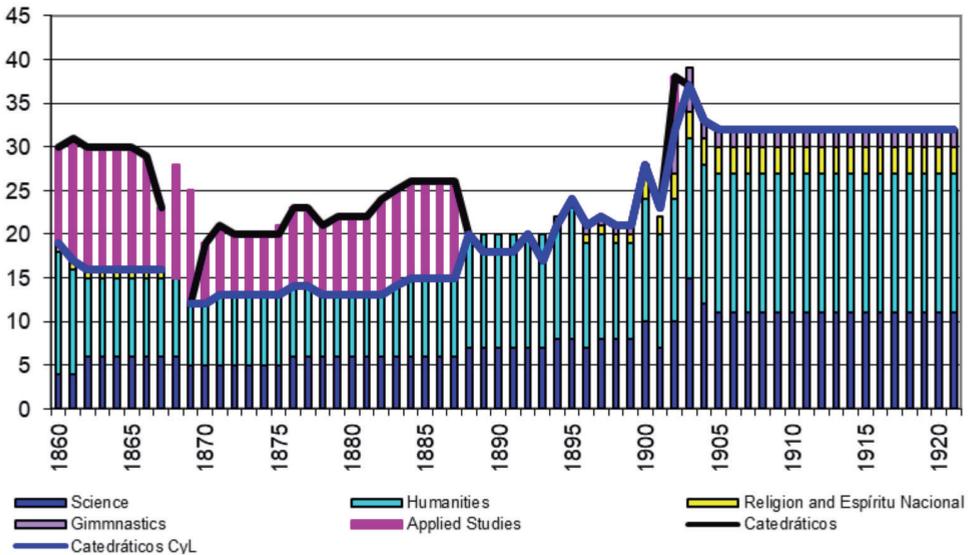


Source: *La Gaceta de Madrid* and *San Isidro Yearbooks*.

Judging by the San Isidro case, high schools enjoyed a large degree of autonomy to implement curricular legal changes. Apparently, they used it to significantly reduce their impact. Sometimes this autonomy acted as a moderate force against *bad* curricular decisions –as in the nineteenth century– while at other times it limited the influence of *good* policies –as in the early twentieth century. As a result, high school students were spared some of the curricular instability they would have had to endure, had all legal changes been implemented. They were also protected against some bad choices as well barred from some good opportunities. It is obvious, though, that the high schools did not have any objective information as to which plan to apply or reject on its own merits. We are only able to distinguish between good or bad practices by reference to the *Standard Finnish Index*. How, then, did the high school decide which curricular changes to introduce and which ones to dismiss? Did the schools consider what was best for the students? Were they a consciously moderating force, with mixed positive and negative effects, applying checks and balances to the whim of lawmakers?

To throw some light upon these issues, we shall now turn to the San Isidro faculty. Human capital is the most important *input* in the educational production function: you need large numbers of teachers –labour– to train, supervise and qualify students. Any legal change in the curriculum might alter the number –and the field of expertise– of the teachers you might need to implement them. You could either hire new teachers, in the fields required by the new plan, or increase the time required from those already available at the Institute; and vice versa, you would have to dismiss unwanted teachers or reduce their teaching responsibilities. Thus, a larger number of compulsory courses in mathematics implied either that more Math teachers joined the school or that a larger teaching-load be assigned to those available. Since teaching is an activity intensive in human capital, it would seem logical to expect the implementation of each new curricular Plan to depend upon the human resources available to the Instituto the number of *Catedráticos*, as high school teachers were known.

Figure 4. Number of asignaturas offered and of teaching *Catedráticos* (vertical axis) at the Instituto San Isidro 1860-1921 (*Bachillerato* and *Applied Studies*)



Source: San Isidro Yearbooks.

The need for teachers to implement curricular changes is evident and is shown by the almost exact coincidence of both series –*asignaturas* and

Catedráticos (Figure 4). Until the late 1880s, the total number of *Catedráticos* matched the number of *asignaturas* corresponding to both *Bachillerato* and *Applied Studies* at the San Isidro.⁵⁶ Afterwards, as *Applied Studies* moved out of the high school, the number of teachers matched exclusively that of *General Studies*.⁵⁷

1887 was a turning point in the organization of Spanish secondary education. That year the *Escuelas de Comercio* became independent from the high schools, and the *Institutos* became preparatory schools for higher education exclusively. Until then, the high school had benefited from a large and quite diverse faculty ready to teach both tracks: *General* and *Applied Studies*. The Instituto could easily apply the 1868 Ruiz Zorrilla Plan since its teaching staff was larger than prescribed by this Plan; as a matter of fact, the large volume of human resources available at the San Isidro moderated the sharp reduction in the number of *week hours needed to complete a degree* according to a strict application of the Ruiz Zorrilla Plan. Courses were offered over and above those required by this legal Plan. Years later, the school still had enough extra-teachers to apply the Lasala Plan for as long as 14 years without apparent stress.

After 1887 things changed, though, as only *Catedráticos* with specific assignments in *General Studies* would be admitted at the San Isidro. Initially the number of *Catedráticos* diminished as some moved out, to the *Escuelas de Comercio*, and others retired. As a result, the teaching load of the remaining *General Studies Catedráticos* increased. In the following years, however, this trend was dramatically reversed: the number of *General Studies Catedráticos* jumped up, as did the number of *asignaturas*, most the result of the splitting of large and general *asignaturas*

⁵⁶ In 1871 Sandalio de Pereda, then Director of San Isidro, stated that “it is to be hoped that [the Studies of Commerce, then taught at the Instituto] be enriched with other useful to agriculture and industry, with a practical and popular approach, for those young people who cannot and should not follow a scientific and academic career” (*Memoria* of 1872, p. 7). A year later, he spoke against those same studies being taught at the *Institutos*, as it happened shortly afterward.

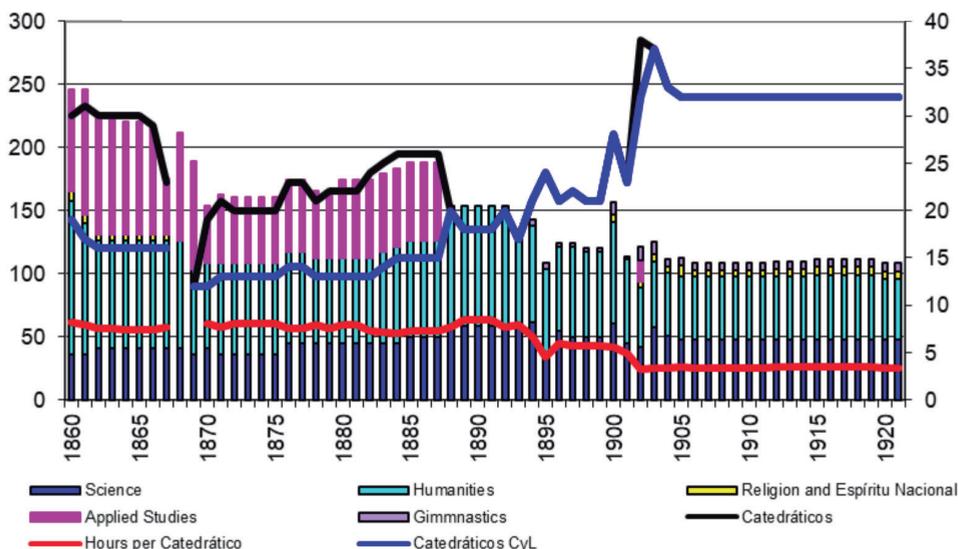
⁵⁷ Before 1868, each degree, *Bachillerato* and *Applied Studies*, represented about 50 percent of the 30 *asignaturas* offered. Between 1870 and 1887, the total number of *asignaturas* declined to less than 25, an average of 15 of them from *Bachillerato* (Figure 4). After 1887 only *Bachillerato* was taught at San Isidro, with an average of 20 *asignaturas*, 32 after 1903. Annual peaks in the number of total *asignaturas* reflected the coexistence of several Plans that year (i.e. 1899 to 1905). Throughout the period the number of *asignaturas* available to students at the *Instituto* increased –from less than 15 to more than 30– as did the number required by law to complete the *Bachillerato* degree.

–like *Geography and History*– into abbreviated more specific ones –*Historia de España, Historia Universal, Geografía de España* and *Geografía Universal*. We should keep in mind that those were years of frequent legal changes regarding secondary education: in the 1890s up to the 1903 Plan, five additional plans had been approved.

Since an unusually large number of teachers had joined the school in the 1860s, and they were about to retire during the 1880s and 1890s, this end-of-the-century renewal of the San Isidro faculty was of great importance. By 1903, as the Bugallal Plan was about to be launched, the previously diverse teaching faculty, able to attend to the needs of both *General* and *Applied Studies*, had been replaced by an even larger but significantly less diverse faculty. The loss was most pronounced in the Humanities and Languages, especially in Modern Languages, as German, English and Italian disappeared from the school.⁵⁸ Furthermore, despite the increase in the total numbers of *catedráticos*, the faculty renovation only partially fitted the increased teaching requirements of the Plan Bugallal –hence the lower levels of the San Isidro Index compared to the *Spanish Legal Index* in Figure 7 after 1903. To cover the needs of the new Plan the Institute could have compensated the lack of some *Catedráticos* by increasing the teaching load of those available. Surprisingly, the San Isidro Institute did just the opposite: it sharply reduced the number of week hours each *Catedrático* had to teach (Figure 5), thus leaving the students with a reduced version of the new curriculum. If anything, we might say that by getting a lower annual teaching load the *Catedráticos* had found an indirect way to get a significant increase in their salaries or, at least an improvement in their working conditions.

⁵⁸ Justo Sales Esteban (1880-1908), a long-standing *catedrático*, took charge of French the only remaining foreign language at San Isidro.

Figure 5. Number of teaching hours needed to complete a degree (*Bachillerato* and *Applied Studies*) by large knowledge areas at the San Isidro 1860-1921



Source: San Isidro Yearbooks. Hours: left scale. Number of catedráticos: right scale.

The interests of the *Catedráticos* appear to have been as important a defining force as that of politicians making new rules. As a matter of fact, there was a permanent and significant relationship between these two interest groups. As Table 3 shows, *Catedráticos* from San Isidro were frequently deputies at the *Cortes*, some during several terms. With an average of less than 700 official students per year, the San Isidro had 25 congressmen active at the *Cortes* during 17 different legislative terms prior to 1927. They were especially active in Parliament before the passing of the Lasala Plan in 1880, the Bugallal Plan of 1903 and the Callejo Plan of 1926, three of the longest-lasting plans. Those were years of significant renewal of the San Isidro faculty, as we have seen. Some other teachers held high positions in the *Ministerios* regulating and controlling the educational system. Thus, high school teachers had a voice in the *Cortes* as well as in the government. The information available to us, although scant, suggests that they might have had their personal interests at heart rather than those of the students or even those of society at large in their role as active politicians. They may have been acting as a *lobby*.

Table 3. San Isidro *Catedráticos* at the *Cortes*

San Isidro teachers	Asignaturas	Year of birth	Year they joined San Isidro	First year as congressman at the Spanish Cortes	Number of terms in office	Last time elected congressman	Number of years in San Isidro when first elected congressman
Carreras y González, Mariano	Economics	1827	1864	1876	1		12
Zabala y Urdániz, Manuel	Geography and History	1852	1882	1898	1		16
Aguayo Millán, Miguel	Mathematics	1878	1905	1927	1		22
Becerro de Bengoa, Ricardo	Natural Sciences	1845	1870	1886	1		16
Requejo y Avedillo, Federico	Natural Sciences, Gymnastic	1855	1883	1886	11	1910	3
Guardiola, Juan Bautista	Geography and History		1863	1854	1	1854	-9
Muñoz Herrera, Mariano	Economics		1870	1871	3	1876	1
Castro y Legua, Vicente	Technical Sciences			1844	1		
Bernabé Pedrazuela, Gregorio	Language	1859	1907	1896	2	1910	-11

Source: San Isidro *Yearbooks*, the *Cortes* webb page, and biographical scketches.

SOME USES OF THE SPANISH LEGAL AND REAL HIGH SCHOOL INDEX

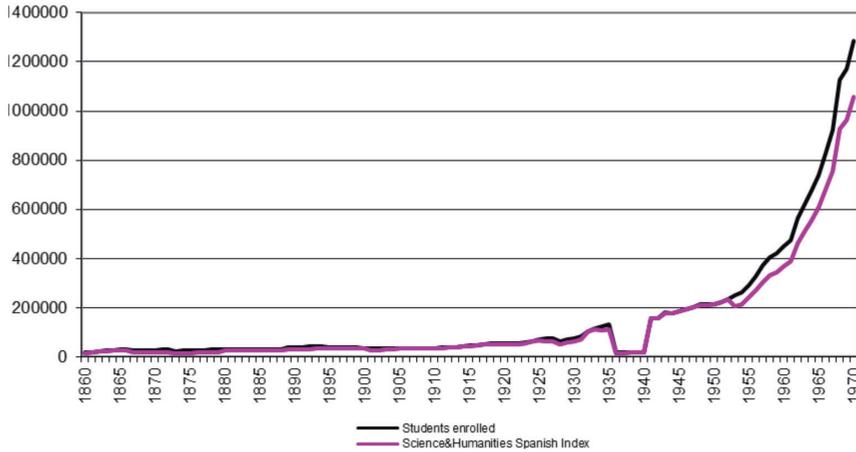
Recent research has shown that traditional measures of school quality regarding resource inputs, such as expenditures, class size or teacher salaries, fail to explain the large differences in attainment levels found between countries in international tests –PISA and TIMMS, i.e. They suggest that “[i]nstead the impact of schools comes through teacher quality and institutional structures that determine incentives”.⁵⁹ Identifying those characteristics that make for good schools has therefore become a crucial issue. On the one hand it will allow us to improve our estimates of human capital and, thus, to better understand its relationship to economic and social modernization; on the other, it should inform future more efficient educational policies.

The *Spanish* and the *San Isidro High School Indexes* are a first attempt to measure the quality of the Spanish secondary school system in the long-term, following changes in the curricular contents, *what the students were supposed to learn*. These indexes allow us to identify patterns of good or bad schooling which might have influenced student attainments, the human capital accrued to them. In this section, we shall apply both indexes to long-term series of high school students. Figures 6 and 7 show the actual, absolute number of high school students in Spain –as estimated by Núñez [2005]– as well as the new adjusted number of students that result from

⁵⁹ Eric A. Hanushek and Ludger Woessmann, “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, in the *Handbook of the Economics of Education*, 3 (2011).

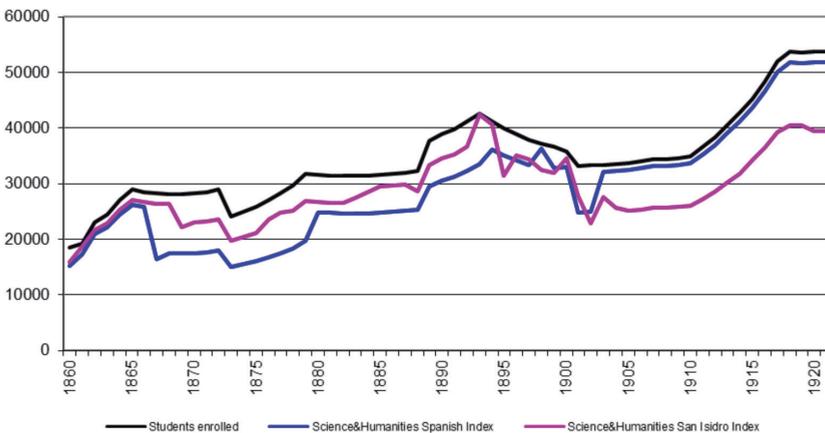
applying to the absolute numbers both the *Legal* and the San Isidro HS *indexes*. The number of students has been adjusted by an indicator of *what they were supposed to have learned at school*, so the adjusted value represents the number of *equivalent students* there would have been in Spain, had all of them followed the same curriculum, the *Standard 2010 Finnish*.

Figure 6. Adjusted and Unadjusted high school Registered Students in Spain, 1860-1970



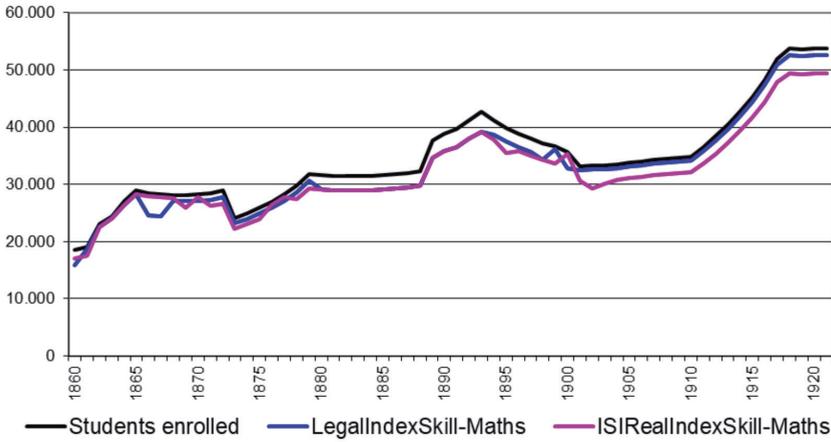
Source: Núñez (2005) and High School Indexes in this article.

Figure 7. Adjusted and Unadjusted high school Registered Students in Spain, 1860-1922



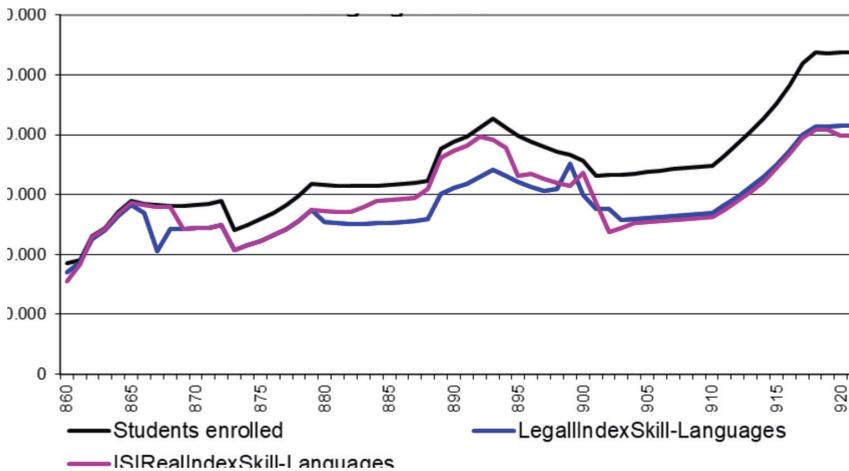
Source: Núñez (2005) and High School Indexes in this article.

Figure 8. Adjusted and Unadjusted high school Registered Students in Spain, 1860-1922, by MATHEMATICAL SKILLS



Source: Núñez (2005) and High School Indexes in this article.

Figure 9. Adjusted and Unadjusted high school Registered Students in Spain, 1860-1922, by LANGUAGE SKILLS



Source: Núñez (2005) and High School Indexes in this article.

These are our main findings. First, the size of the differences between the real and the adjusted number of students depends upon the curriculum being applied, on the one hand, and the number of students enrolled, on the other. Thus, the largest curriculum deviations from the

Standard Finnish Index correspond to the years between the late 1860s and the early 1900s, a period of low enrollment. Their final impact upon our adjusted estimates is large and it decreases in relative terms (42 per 100 in 1867, 38 per cent in 1869 to 1879; or 22 per cent in 1880 to 1892), but it is also quite limited in absolute numbers (from close to 28.000 students to 16.000 adjusted students). The second period of large deviations from the *Standard Finnish Index* corresponds to a period of much higher enrollments, the 1950 to 1970, and thus our *Legal Index* has a greater negative impact upon the absolute figure of adjusted students (261.744 students against 215.183 adjusted students in 1953, and 1.286.335 versus 1.057.514 in 1970), even though it only means an 18 per cent adjustment in relative terms.

Second, as could be expected from our previous analysis, the results differ widely whether we are using the *Legal* or the *San Isidro Index* (Figures 7 to 9). Legal reforms are insufficient to change the system by themselves; they may, or may not, move in the right direction as we have seen, but obviously their success depends on whether they are implemented and how. In the educational system this depends upon the schools themselves, and especially upon the teachers and principals, hence upon the autonomy of the schools. Teachers can significantly reduce the negative effects of bad reforms upon their students (as happened during the second half of the nineteenth century at San Isidro) if they do not fully apply them; and vice versa, far reaching, well-intended reforms will not succeed if enough qualified and motivated teachers are not brought into the schools to put them into practice (as apparently happened after the turn of the twentieth century at San Isidro).

Third, the separation between *General* and *Applied Studies* after 1887 was probably the single most important step in the configuration of the Spanish secondary education system and it brought about a complete reversal in the way the high school implemented new changes in the legal institutional setting. Apparently, this separation lowered the quality of the high schools by reducing their faculty diversity. At the same time, this move clearly benefited the schoolteachers, who got lower teaching loads. This separation had lasting and profound implications upon the implementation of the state core curricular plans. After the separation, the high school became almost exclusively a way of entry to the University and any positive externalities or economies of scale that might have

arisen from the two branches of study being together –greater options for the students from a larger number of *asignaturas*, among them Modern Languages, Shorthand, Writing, a positive interrelation between professionally and non-professionally minded students, etc...– were thus lost.

Fourth, Modern Languages became the key subject that set the Spanish high school curricula apart from the Standard Finnish. Mathematical skills, on the other hand, were very close to the standard throughout the period.

Fifth, even though the debate about *Religion&Civics* was not the key to the secondary school curricular debate, it still might have had a significant impact upon human capital accumulation. The Franco Plan of 1953 introduced the single most significant curricular deviation from the Standard Finnish which could have significantly reduced other potential benefits of increasing enrollment rates.

CONCLUSIONS

A modern education system came to life during the nineteenth and early twentieth centuries. Most European countries adopted a state-designed system, each with its own peculiarities that changed and evolved frequently. The number of years of schooling required to graduate, the age of the students, even the curricula, differed widely from country to country, and between types of schools within the same country. Thus, despite the similarities, educational levels are difficult to compare across countries and throughout the centuries. And yet, they are commonly used to explain the role of human capital in the process of economic growth. Unaccounted for differences in the school institutional setting might explain the mixed results obtained so far in the economic development literature using human capital estimates derived from enrolment data.

Politicians and educators are now looking at success stories, such as the case of Finland since the 1990s, trying to identify the traits that make for good schooling. Traditional explanations that relied on investment-per-student or class-size have given way to new interpretations in which curricular contents, school governance, and the selection and promotion of teachers appear to have a stronger impact. According to the OCDE, “*central planning and control, particularly over the curriculum* [...coupled with]

more freedom over optional subjects and [...] greater diversity” is one of the keys to successful schools. Recent research on school attainment levels suggests that some curricular plans are better than others since both the skills and the knowledge acquired by the students depend largely upon the curricular setting and its implementation at the school level.

In this paper, we have defined a new unit of measure to evaluate curricular changes across time and place: *hours per week needed to complete a secondary school degree*. This unit combines in one all possible time-variables involved in the schooling process: student age, number of years required, hours of schooling, etc... Using data from two different sources, we have estimated a *Legal High School Index (Legal-HSI)* and a *Real San Isidro High School Index (Real-HSI)*, both referred to a previously defined *Finnish 2010 Standard* built on one of the best-known protocols. We assume that the closer they were to the *Finnish Standard*, the better the Spanish school curricula were. The *Spanish* or *Legal Index* is based upon what the Spanish educational laws and decrees that established the curricular contents required from students to graduate from the high school and obtain the *Bachiller* degree; the *Real* or *San Isidro Index*, uses annual calendar data from that Institute in Madrid to capture what one of the main high schools in the country was doing.

Both indexes have been used to estimate a quality-adjusted and long-term consistent measure –a *constant* as against a *current value*– of the number of high school students from which measures of the stock of human capital, such as average years of schooling, are usually estimated. The new series are an improvement upon previously available indicators of human capital stock in the long-term and might prove useful for future studies regarding its impact upon the modernization of the country.

Understanding how the school system was organized and how it worked help us to obtain better quality-adjusted indicators of human capital, indicators comparable across time and space. We might conclude that the Spanish secondary education during the period studied here suffered from an excess of legislation and political intervention.

Political intervention was not only excessive, but it also lacked vision and direction. Some plans were better than others, but nobody seems to have been able to judge the Plans according to some rational and

empirical standards which could justify the numerous reforms and overhauls which took place.

The yardsticks designed and implemented in this paper enable us to evaluate and discriminate between the different educational plans and show that there was absolutely no relationship between the quality of the Plans and their duration. The knowledge and skill divide that we have considered critical to a modern educational system, had already been attained quite early, but there was one key issue, the teaching of modern languages, in which Spain usually lagged. There is evidence that high school teachers acted as an effective lobby and managed to handle legislation and actual application of the Plans in the schools to shorten their hours of work. The confusing and haphazard education legislation contributed to vest power on the teachers, who had to adapt the plans to the reality of the schools and in so doing were able to further their own interests.

Finally, we might conclude that the separation of professional and academic subjects through the creation of Commerce Schools apart from the high schools was a serious error, in that it narrowed the horizons of students and caused dysfunctionality of faculties in high schools. This appear to have had a larger impact than that attributed to the influence of the Church, which has been blamed for some of the ills of Spanish secondary education. Our yardstick shows that the subject of religion was not all that different from the Finnish index. This suggests that the Church was not able to manipulate legislation as much as has been said. Politicians and parties apparently were less subject to the Church's dictates than to their own political opinions.

Note on the author

CLARA EUGENIA NÚÑEZ, *Ph.D.* in History (*New York University*) and Doctor in Economics (*Universidad de Alcalá*), is Full Professor of Economic History, UNED. She has been *Fulbright* and *Visiting Scholar* at several universities (*NYU, Chicago, Harvard, Columbia, and Maison de Sciences de L'Homme*). She has taught graduate courses at the Universidad Carlos III, OEI (Organization of Iberoamerican States) and the Spanish Fundación Iberoamericana de Gobierno y Políticas Públicas. She has published extensively on the role of literacy, education, and human capital in

Spain during the 19th and 20th centuries. She is the author of the estimates of the Spanish Human Capital Stock between 1830 and 2000 (*Estadísticas Históricas de España*, BBVA, 2005), as well as several articles on institutional change within the Spanish educational system, including the university. Between 2003 and 2009 she was head of the universities and the research system of the Madrid Government.

REFERENCES

- Acemoglu, Daron and Simon Johnson. "Unbundling Institutions". *Journal of Political Economy* 113, no. 5 (2005): 949-95.
- Acemoglu, Daron and James A Robinson. *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. 1st ed. New York: Crown, 2012.
- Acemoglu, Daron, Simon Johnson, James Robinson and Pierre Yared. "From Education to Democracy?". *American Economic Review Proceedings* 95 (2005): 44-49.
- Altonji, Joseph. "Effects of personal and school characteristics on estimates of the return to education", *Economic Perspectives, Federal Reserve Bank of Chicago* 22 (1998): 65-79.
- Ammermueller, Andreas. "Educational Opportunities and the Role of Institutions". *ZEW - Centre for European Economic Research, Discussion Paper No. 05-044* (2005).
- Barro, Robert J. and Jong Wha Lee. "A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010". *Journal of Development Economics* 104 (2013): 184-198.
- Beck, T. H. L. "Legal Institutions and Economic Development". *CentER Discussion Paper 2010-94* (2010).
- Benavot, Aaron. "Curricular Content, Educational Expansion, and Economic Growth". *Comparative Education Review* 36, no. 2 (1992): 150-174.
- Benavot, Aaron Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer and Suk-Ying Wong. "Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986" *American Sociological Review* 56, no.1 (1991): 85-100.
- Cohen, Daniel and Marcelo Soto. "Growth and human capital: good data, good results". *Journal of Economic Growth*, 12 (2007): 51-76.
- Clements, Douglas H. "Curriculum Research: Toward a Framework for Research-based Curricula". *Journal for research in mathematics education* 38, no.1 (2007): 35-70.
- Díaz de la Guardia Bueno, Emilio. *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

- Fuente, Ángel de la and Antonio Ciccone. "Human capital in a global and knowledge-based economy" *Final report. European Commission*, 2002.
- Fuente, Angel de la and Rafael Doménech. "Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?" *Journal of the European Economic Association* 4, no.1 (2006): 1-36.
- Gerschenkron, Alexander, *Continuity in History and Other Essays*. Belknap Press of Harvard University Press, 1968.
- Glaeser, Edward L., Rafael La Porta, Florencio Lopez-de-Silanes *et al.* "Do Institutions Cause Growth?" *Journal of Economic Growth* 9 (2004): 271-303.
- Goldin, Claudia. "America's Graduation from High School: The Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century". *The Journal of Economic History* 58, no. 2 (1998): 345-374.
- Goldin, Claudia. "The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past". *The Journal of Economic History* 61, no. 2 (2001): 263-292.
- Goldin, Claudia and Lawrence F. Katz. "Technology, skill, and the wage structure: insights from the past". *The American Economic Review* 86, no. 2 (1996): 252-257.
- Goldin, Claudia and Lawrence F. Katz. "Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910 to 1940". *Journal of Interdisciplinary History* 29 (1999): 683-723.
- Goldin, Claudia and Lawrence F. Katz. "The Legacy of U.S. Educational Leadership: Notes on Distribution and Economic Growth in the 20th Century", *AEA Papers and Proceedings* 91 (2001): 18-23.
- Goldin, Claudia and Lawrence F. Katz. "The "Virtues" of the Past: Education in the First Hundred Years of the New Republic". *NBER Working Paper no. 9958*, 2003.
- Greenwald, R., Larry. V. Hedges and R. D. Laine. "The Effect of School Resources on Student Achievement". *Review of Educational Research* 66, no. 3 (1996): 361-396.
- Greif, Avner. "Historical and Comparative Institutional Analysis". *The American Economic Review* 88, no.2 (1998): 80-84.
- Hage, Jerald and Maurice Garnier. "El estado fuerte, la coordinación de la educación y el crecimiento económico en Francia y Alemania", in *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* / coord. by Clara Eugenia Núñez and Gabriel Tortella, 1993: 149-180.
- Hanushek, Eric A. and Ludger Woessmann. "The role of cognitive skills in economic development". *Journal of Economic Literature* 46, no.3 (2008): 607-668.
- Hanushek, Eric A. and Ludger Woessmann. "The economics of international differences in educational achievement" in *Handbook of the Economics of*

- Education*, Vol. 3, edited by Hanushek E. A., Machin S., Woessmann L., Amsterdam: North Holland, 2011: 89-200.
- Hanushek, Eric A. and Ludger Woessmann. "Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation". *Journal of Economic Growth* 17 (2012): 267-321
- Hanushek, Eric A. and Lei Zhang. "Quality-consistent estimates of international schooling and skill gradients". *Journal of Human Capital* 3, no.2 (2009): 107-143.
- Kamens, David H., John W. Meyer and Aaron Benavot. "Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula". *Comparative Education Review* 40, no.2 (1996): 116-138.
- Lindert, Peter H.. "The Comparative Political Economy of Mass Schooling before 1914". *University of California at Davis Working Paper*, 2000.
- Martínez Alfaro, Encarnación. *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.
- Martínez Alfaro, Encarnación. "El patrimonio de los institutos históricos", in *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, coord. by Ruiz Berrio, 2010.
- McClellan III, James E. and Harold Dorn. "Science and Technology in World History. 2. Baski.", 2006.
- Mokyr, Joel. *The Enlightened Economy*, Yale University Press, 2007.
- Moreno, Begoña and Clara Eugenia Núñez. "Los planes de estudio en la aparición y consolidación de la enseñanza secundaria: el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid 1885-1938". *Arbor* 749 (2011): 465-483.
- NAEP –the US own *National Assessment of Educational Progress*–. *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms* (2010), Eurydice EU.
- North, Douglass C.. "Institutions" *Journal of Economic Perspectives* 5, no. 1 (1991): 97-112.
- Núñez, Clara Eugenia. "Literacy, Schooling and Economic Modernization: A Historian Approach". *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* 39, no. 5 (2003): 535-558.
- Núñez, Clara Eugenia. "Educación" in *Estadísticas históricas de España: siglos XIX y XX*, coord.. by A. Carreras and X. Tafunell, 155-243. Bilbao: Fundación BBVA, 2005.
- Núñez, Clara Eugenia. "Strong state and weak universities: the long-term roots of the Spanish university system problems". *CIAN-Revista de Historia de las Universidades* 18, no. 1 (2015): 97-116.
- Núñez, Clara Eugenia and Begoña Moreno. "Historia de un desencuentro: legislación y praxis en el Instituto San Isidro de Madrid (1860-1920)", in *Aulas*

- con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos madrileños (1837-1936)*, edited by Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón and Mario Pedrazuela, 279-308. Madrid: Comunidad de Madrid, 2012.
- Núñez, Clara Eugenia and Begoña Moreno. "Did Spanish High Schools Breed Entrepreneurs? The Madrid Institutos of San Isidro and Cardenal Cisneros, 1860-1936", in *Entrepreneurship and Growth: An International Historical Perspective*, edited by Tortella and Quiroga, 195-218. London: Palgrave-MacMillan, 2013.
- OECD *Education at a glance: OECD Indicators*. Organization for Economic Co-operation and Development, Paris (several years).
- OECD, *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*, 2004.
- Porter, A., J. McMaken, J. Hwang and R. Yang. "Common Core Standards: The New U.S. Intended Curriculum". *Educational Researcher* 40, no. 3 (2011).
- Psacharopoulos, George and Harry Anthony Patrinos. "Returns to investment in education: a further update" *Education Economics* 12, no. 2 (2004): 111-134.
- Ringer, Fritz K. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- Robinson, James A., Daron Acemoglu and Simon Johnson. "Institutions as a Fundamental Cause of Long-Run Growth". *Handbook of Economic Growth* 1A (2005): 386-472.
- Ruiz Berrio, Julio. «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España». *Encounters on Education*, 7 (2006): 95-112.
- Sanz Díaz, Federico. *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Sokoloff, Kenneth L. and Stanley L. Engerman. "Institutions, Factor Endowments, and Paths of Development in the New World". *Journal of Economic Perspectives* 14, no. 3 (2000): 217-232.
- TIMMS—*Trends in International Mathematics and Science Study*—.
- Viñao Frago, Antonio. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.

«ABRIR LAS PUERTAS A OTROS MUNDOS»: EL PROGRAMA DE BECAS EN EL EXTRANJERO DE LA UNESCO Y LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA (1953-1975)*

“Open the doors to other worlds”: The UNESCO Fellowship and Travel Grants abroad and educational modernization in Spain (1953-1975)

Mariano González-Delgado^α y Tamar Groves^β

Fecha de recepción: 02/06/2023 Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumen. Esta investigación analiza el desarrollo del programa de becas en el extranjero de la UNESCO en España y su relación con los procesos de modernización educativa durante la dictadura franquista y los primeros años de la democracia. El trabajo comienza con una pequeña aproximación a la importancia que, desde un punto de vista teórico, tiene estudiar los programas de becas para comprender los procesos de transferencia y configuración de discursos educativos. A partir de aquí, este trabajo examina en profundidad el despliegue del programa en España. Se estudia el número de becas concedido por la UNESCO, así como los temas o líneas de investigaciones trabajadas y los países que fueron visitados por

* Esta investigación ha sido desarrollada bajo los proyectos de investigación: *Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España*: PGC2018-097159-B-I00 e *Individuo, naturaleza y sociedad: Estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo XX*: PID2020-115282GA-I00, ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

^α Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. C. Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. 456, San Cristóbal de La Laguna, España. mgondel@ull.edu.es  <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

^β Dpto. de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Av. de la Universidad, s/n. 10071, Cáceres, España. tamargroves@unex.es  <https://orcid.org/0000-0002-0494-6085>

Cómo citar este artículo: González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Abrir las puertas a otros mundos»: el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953-1975)». *Historia y Memoria de la Educación* 19 (2024): 285-323

los beneficiarios. La última parte del artículo realiza una pequeña aproximación al impacto que las becas pudieron tener en la configuración del campo de la Pedagogía durante el franquismo y los primeros años de la Transición. El artículo concluye que el programa de becas estuvo sujeto a un proceso de cambio debido a la importancia que la Teoría de la Modernización adquirió dentro de los Organismos Internacionales a la hora de definir el propósito de las políticas educativas durante el período estudiado. Por otro lado, se indica la importancia que el programa de la UNESCO pudo jugar como factor explicativo en las dinámicas de transferencia y configuración de un nuevo discurso educativo o narrativa internacional conocida como gobernanza educativa global o arquitectura global de la educación.

Palabras clave: Becas; UNESCO; Franquismo; Gobernanza Educativa Global; Modernización educativa.

Abstract: *This research analyzes the development of the UNESCO fellowship program and Travel Grants in Spain and its relationship with the processes of educational modernization during the Franco dictatorship and the first years of democracy. The paper begins with a brief overview of the importance, from a theoretical point of view, of studying scholarship programs to understand the processes of transfer and configuration of educational discourses. From here, this research examines in depth the deployment of the program in Spain. The number of fellowships awarded by UNESCO is studied, as well as the topics or lines of research worked on and the countries that were visited by the beneficiaries. The last part of the article provides a summary approximation to the impact that the fellowships could have on the configuration of the field of Pedagogy during the Franco regime and the first years of the Transition. The article concludes that the fellowship and travel grants program underwent a process of change due to the importance that the Modernization Theory acquired within International Organizations with regard to the defining of educational policies during this period. On the other hand, it indicates the importance that the UNESCO program played as a significant factor in the processes of transfer and configuration of a new educational discourse or international narrative known as global educational governance or global architecture of education.*

Keywords: *Fellowship; UNESCO; Francoism; Global Educational Governance; Educational modernization.*

INTRODUCCIÓN

En 1998 la revista *Con-Ciencia Social* publicó una entrevista realizada a Julia Varela, una de las sociólogas de la educación más prestigiosas

de España.¹ Interpelada acerca de su formación universitaria, Varela explicaba que después de terminar Pedagogía realizó un año de estudios «con una beca de la UNESCO para hacer Psicopedagogía en la Sorbona» en 1974. Se trataba, en efecto, de una beca de formación del profesorado concedida por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) adscritos al mismo. Financiadas por el Banco Mundial (BM), la Fundación Ford (FF) y la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este tipo de becas fueron gestionadas por la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (CENEC-UNESCO).² Como expresó Varela, los contactos abiertos en Francia le permitieron con posterioridad realizar estudios de «Sociología en la Universidad de Vincennes», donde conocería a destacados académicos como Michael Foucault, Nikos Poulantzas o Jean-Claude Passeron. A la pregunta relacionada con la caracterización de dicha experiencia, respondió que «para mí fue una experiencia muy importante, muy importante no solo por el hecho de acudir a las clases de una universidad tan... emblemática, sino porque me permitió conocer a gente que fue fundamental en mi formación». La beca le facilitó la posibilidad de «abrir las puertas a otros mundos»³ en el plano académico y cultural.

Los programas de intercambio académico ejecutados por Organismos Internacionales (OI) como la UNESCO u otras iniciativas como el programa el Fulbright, facilitaron a muchos académicos e intelectuales españoles poder conocer otros espacios geográficos, culturales y de investigación. Como ha señalado Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, este tipo de programas permitió a diferentes personas observar sociedades democráticas como la británica, la francesa o la estadounidense y desarrollar «una dimensión personal que les aportó una visión más plural,

¹ «Entrevista a Julia Varela», *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 107-130. Otras entrevistas realizadas a Julia Valera se pueden encontrar en: Marta Fernández Crestelo, «Entrevista a Julia Varela», *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento* 24 (2013): 35-36 y Ana Iglesias Galdo, «Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 529-578.

² «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO. Secretaría General. Estudio sobre el programa de becas UNESCO-España 1953-1975», junio de 1976, caja 6/carpetilla 1, Archivo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (ACNEC-UNESCO).

³ «Entrevista a Julia Varela», 109.

dinámica y enriquecedora, despegada de la España autoritaria, monocrorde y pacata del franquismo». ⁴ Por tanto, siguiendo a Andreas Åkerlund, los programas de becas para la formación del extranjero pudieron funcionar como espacios donde aprender nuevos conceptos y teorías sociales que quizá estimularon efectos transformadores en la universidad y/o en otros ámbitos institucionales. ⁵

Ahora bien, el propósito de este tipo de becas también debe contextualizarse bajo el marco geopolítico de la Guerra Fría. Diferentes autores han señalado que el clima de tensión vivido entre EE. UU. y la URSS afectó a la perspectiva y dirección de los programas de cooperación educativa propuestos por los OI. ⁶ Los discursos de modernización «made in the USA» también ansiaron dirigir los anhelos de progreso en los países en «vías de desarrollo» durante la segunda mitad del siglo XX. Entre los objetivos de los programas señalados se encontraba la aspiración de asegurar el estilo de vida occidental. ⁷ Todo este andamiaje estratégico medió de forma abierta en los temas y tipos de becas concedidos y los países a los que se viajaban. En este sentido, las becas fueron circunscritas a los proyectos de diplomacia pública y funcionaron como instrumentos de «soft power». ⁸ Como resultado, algunos de los programas lanzados por los OI para la modernización educativa generaron una serie de

⁴ Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente: El programa Fulbright en España* (Madrid: LID Editorial/AECID, 2009), 21.

⁵ Andreas Åkerlund, «Transition aid and creating economic growth: Academic exchange between Sweden and Eastern Europe through the Swedish Institute 1990–2010», *Place Branding and Public Diplomacy* 12, no. 2-3 (2016): 124-138.

⁶ Charles Dorn y Karen Ghodsee, «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank», *Diplomatic History* 36, no. 2 (2012): 373-398; Maren Elfert, «The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989», *International Journal of Educational Development* 81 (2021): 1-18.

⁷ Óscar J. Martín García, «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration», *Cold War History* 13, no. 3 (2013): 311-329; Óscar J. Martín García, «Soft Power, Modernization, and Security: US Educational Foreign Policy Toward Authoritarian Spain in the Cold War», *History of Education Quarterly* 63 (2023): 198-220.

⁸ Sobre los orígenes históricos de las estrategias de «poder blando» y el concepto de diplomacia pública como herramienta de socialización de un modelo social y cultural véase William Righ, *Front Line Public Diplomacy. How US Embassies Communicate with Foreign Publics* (New York: Plagrave MacMillan, 2014). Una revisión actualizada de este debate se puede encontrar en Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir, «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War», en *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir (Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2019), 1-15.

criterios que funcionaron (no siempre de manera premeditada) como canal para expandir la «gobernanza educativa global» o «arquitectura global de la educación».⁹ Esto es, el desarrollo de determinadas políticas educativas, curriculares y de formación del profesorado adscritos al paradigma de desarrollo económico de las sociedades occidentales.¹⁰

Bajo estos puntos de referencia, esta investigación tiene por objetivo analizar el programa de becas en el extranjero de la UNESCO en España. El trabajo se divide en varios apartados. El primero, presenta una pequeña aproximación teórica a la importancia que tiene estudiar los programas de formación en el extranjero. El segundo, entra a estudiar las primeras becas UNESCO que se otorgaron para España. El tercero, el cuarto y el quinto, se centran en analizar los cambios y evolución experimentado por el programa. Por último, se presenta una aproximación al impacto que pudo tener el programa en la modernización educativa en España y las conclusiones. La investigación de las citadas becas de formación nos puede ofrecer nuevas miradas sobre cómo se produjeron los procesos de modernización educativa. Por un lado, nos permite conocer las temáticas que se abordaron y los países que se visitaron. Por otro, nos puede ayudar a observar el impacto que los temas elegidos tuvieron en la construcción de los campos científicos y académicos –en este caso el de la Pedagogía– durante la época considerada.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LOS PROGRAMAS DE BECAS EN EL EXTRANJERO?: INTERCAMBIO ACADÉMICO, PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL Y CAMBIO EDUCATIVO

Los programas de becas en el extranjero están pensados para formar individuos en instituciones académicas de referencia internacional –normalmente de educación superior– con el fin de producir un proceso de

⁹ Phillip W. Jones, *Education, Poverty and the World Bank* (New York: SensePublishers, 2006), 48.

¹⁰ Maren Elfert y Christian Ydesen, «The Influence of United States on Rise of Global Governance in Education: The OEEC and UNESCO in the post-Second World War Period», en *Organizing the 20th-Century World: International Organization and the Emergence of International Public Administration 1920-60s*, eds. Karen Gram-Skjoldager, Haakon Ikononou y Torsten Kahlert (London: Bloomsbury, 2019), 73-89; Regula Bürgui, «Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957–1972», en *The OECD and the International Political Economy Since 1948*, eds. Matthieu Leimgruber y Matthias Schmelzer (Cham: Plagrave Macmillan, 2017), 285-310.

transferencia educativa en los países propios.¹¹ De forma habitual, suelen adscribirse a proyectos más amplios como un plan de investigación científica o uno de desarrollo económico. Incluso, en algunos casos, surgen en torno a un objetivo diplomático específico.¹² Sea como fuere, y de acuerdo con lo señalado por Giles Scott-Smith, los programas de intercambio configuran un proceso de «comprensión mutua» en el que se conectan ideas, instituciones, modelos culturales y hasta formas de hacer política.¹³

Es evidente, por tanto, que los programas de becas suelen utilizarse como instrumento de «diplomacia pública».¹⁴ Al tiempo que quieren conseguir un propósito específico de tipo científico, también intentan fomentar las conexiones culturales entre países y producir un proceso de apreciación positiva de los modelos políticos y económicos de los países receptores. En este sentido, la composición del tipo de becas, así como su número y lugares de destino suele estar mediado por intereses concretos que se quieren conseguir. Andreas Åkerlund ha descrito las características sobre las que se asientan estos programas: 1. Intentar socializar una idea particular hacia públicos extranjeros y que la misma sea aceptada y vista como deseable; 2. Fomentar los logros culturales, científicos y académicos nacionales al extranjero; 3. Promover el uso de determinados modelos educativos o científicos que puedan interesar desde un punto de vista estratégico a los países que ceden la financiación; y 4. Socializar determinados imaginarios académicos y sociales acerca de cuál debe ser la dirección económica, política o cultural del país que se pretende ayudar.¹⁵

¹¹ Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith, «Introduction. A World of Exchanges: Conceptualizing the History of International Scholarship Programs (19th-21st Centuries)», en *Global Exchanges: Scholarships and Exchange Programs in the Modern World*, eds. Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith (New York: Berghahn, 2017), 1-30.

¹² Jarol B. Manheim, *Strategic Public Diplomacy and American Foreign Policy* (New York: Oxford University Press, 1994), 5-20.

¹³ Giles Scott-Smith, «Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616 (2008): 176.

¹⁴ Andreas Åkerlund, «For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945–2010», *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015): 119.

¹⁵ Andreas Åkerlund, «The impact of foreign policy on educational exchange: the Swedish state scholarship programme 1938–1990», *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 391.

El programa de becas de la UNESCO tuvo como propósito fomentar todos los puntos indicados. Por un lado, se quería conseguir el desarrollo de determinados programas. Por otro, también se aspiraba a formar a los que se iban a convertir en los expertos científicos y líderes políticos nacionales del mañana. El objetivo era lograr que los mismos planificasen el futuro del país e implementasen las medidas adoptadas para conseguir el desarrollo económico y social a través del ámbito educativo.¹⁶ Circunscritas, en parte, a la Teoría de la Modernización y bajo el contexto de la Guerra Fría, los programas de becas, por tanto, también pueden ser una fuente significativa para entender cómo se diseminaron unas determinadas concepciones educativas en diversos países después de la II Guerra Mundial.¹⁷ Como han manifestado Barbara Hof y Regula Bürgi, los OI se manejan bajo una forma de socialización denominada «arena moderada».¹⁸ Los OI utilizan sus programas de formación para promover sus ideas a través de reuniones, seminarios y asistencia técnica. Es decir, «diseminan una epistemología específica dentro de los estados miembros y más allá, sin un oficial mandato para educación».¹⁹ Dicho de otra forma, las becas no actúan a través de un modelo punitivo; funcionan a través del consentimiento. Intentan crear un estado de opinión «hegemónico» sobre cómo se deben organizar determinados elementos científicos, educativos u otros espacios institucionales.²⁰

Desde un punto de vista más informal, el estudio de las becas en el extranjero permite comprender otra serie de aspectos sobre los procesos de transferencia y cambio educativo. Según lo expuesto por Johannes Westberg²¹ o Gary McCulloch,²² investigar las conexiones extranjeras de

¹⁶ Anabella Albarzúa Cutroni, «The Flow of UNESCO Experts toward Latin America: On the Asymmetrical Impact of the Missions, 1947–1984», en *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (New York: PlagraveMacmillan, 2016), 181-200.

¹⁷ Elfert y Ydesen, «The Influence of United States...», 75.

¹⁸ Barbara Hof y Regula Bürgi, «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school», *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 155.

¹⁹ Hof y Bürgi, «The OECD as an arena for debate...», 155.

²⁰ Scott-Smith, «Mapping the Undefinable...», 184.

²¹ Johannes Westberg, «Combining Global and Local Narratives: A New Social History of the Expansion of Mass Education?», *European Education* 53, no. 3 (2020): 206-2014.

²² Gary McCulloch, «Physics for the enquiring mind: The Nuffield physics Ordinary-level course, 1962-1966», en *Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds. Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 27-40.

los expertos locales, nos facilita entender cómo tales actores configuraron redes académicas o políticas en otros países que supusieron la puesta en marcha de diversos proyectos nacionales o conexiones institucionales. Al final y al cabo, también los actores locales tenían unos intereses específicos que, en muchos casos, podían confluir con lo propuesto desde los OI o las instituciones a las que viajaron. Tal y como ha argumentado Bürgi «no debemos concebir estas relaciones entre nivel nacional e internacional de forma dicotómica; en su lugar deberíamos entenderlas e investigarlas como redes».²³

Por este motivo, el estudio de los programas de becas abre la posibilidad de analizar el impacto que dichos viajes tuvieron en los campos científicos concretos. Un impacto que pudo estar en consonancia con los intereses de los gobiernos que promovieron estas becas o no. Mark Leonard, Catherine Stead y Conrad Smewing han explicado que los objetivos principales de las becas no siempre se lograron. En múltiples ocasiones funcionaron como soporte en el que los expertos adquirieron conocimientos que fueron críticos con las intenciones propuestas.²⁴ Para el caso de la Pedagogía, parece evidente que el programa de becas de la UNESCO pudo generar ambos procesos dentro de dicho campo en la segunda mitad del siglo XX en España. Muchos de los expertos que se beneficiaron de las becas UNESCO ocuparon cargos en la administración educativa y fomentaron las ideas que había originado el programa. Otros, en cambio, se erigieron en académicos de referencia para establecer perspectivas teóricas alternativas y críticas. La evolución del campo de la Pedagogía durante los años setenta ofrece una buena prueba de ello, como veremos en el último apartado de este trabajo. Todo lo expuesto parece indicar que los programas de intercambio pueden ser vistos como un entramado de relaciones personales, académicas y culturales que pudieron generar una serie de experiencias insospechadas en diferentes individuos.

Bajo estas consideraciones, los programas de intercambio pueden servir como material para investigar el cuándo, cómo y por qué ciertas

²³ Bürgi, «Engineering the Free World...», 304.

²⁴ Mark Leonard, Catherine Stead y Conrad Smewing, *Public Diplomacy* (London: The Foering Policy Centre, 2002), 18. Véase, también, Tamar Groves, Estrella Montes López y Teresa Carvalho, «The impact of international mobility as experienced by Spanish academics», *European Journal of Higher Education* 8, no. 1 (2018): 83-98.

ideas educativas comenzaron a viajar entre países y se configuró una nueva gobernanza o discurso educativo compartido a nivel global. No debemos perder de vista que la formación y la movilidad de las personas fueron elementos clave que dirigió el desafío desarrollista en la que se insertó y convergió la dictadura. El análisis de las becas en el extranjero, de esta forma, puede ayudar a abrir una parte interesante acerca de la dirección que tomaron las políticas educativas y científicas durante esta época en España.

CON LA MOCHILA A CUESTAS: LAS PRIMERAS BECAS EN EL EXTRANJERO DE LA UNESCO PARA ESPAÑA (1953-1967)

El programa de becas en el extranjero fue uno de los primeros organizados por la UNESCO desde su creación. Iniciado en 1948, el mismo recogía los objetivos que se había marcado la Constitución del OI para superar la «incomprensión mutua de los pueblos». ²⁵ La UNESCO entendió que una de las principales causas que había originado la II Guerra Mundial fueron las concepciones racistas y chovinistas que se habían construido en las décadas previas a través del sistema educativo. Por este motivo, organizó una serie de proyectos sobre *International Understanding* (Comprensión Internacional) para estudiar los vínculos históricos entre las diferentes culturas de los «pueblos del mundo». ²⁶ El objetivo se centró en romper las explicaciones basadas en prejuicios de carácter racista, cultural y étnico en el que se habían configurado las Ciencias Sociales desde finales del siglo XIX. Es decir, se trataba de hacer entender a los sujetos que iban a ser escolarizados en el futuro que las diferencias adscritas a criterios raciales eran científicamente falsas y socialmente condenables. Las culturas nacionales, pueblos o grupos humanos no habían evolucionado de manera aislada unas de otras. Las mismas eran el resultado de los vínculos, conexiones e intercambios que se habían gestado históricamente entre sí. Fueron varios los programas de la UNESCO que intentaron fomentar esta nueva perspectiva. Los más destacados fueron el proyecto *Scientific and Cultural History of Mankind*

²⁵ Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Aprobada el 16 de noviembre de 1945 [París], p. 7. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consultado el 12/04/2023].

²⁶ Poul Duedahl, «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015», en *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (London: Palgrave Macmillan, 2016), 3-23.

(Historia Científica y Cultural de la Humanidad),²⁷ el *Program of Fundamental Education* (Educación Fundamental)²⁸, la revisión bilateral de libros de texto de Historia a través del *Education for International Understanding* (Educación para la Comprensión Internacional),²⁹ y el ya citado programa de becas para la *Training Abroad* (Formación en el Extranjero).³⁰

Este último tenía varios objetivos. Como fin principal aspiraba a «ampliar la experiencia en educación internacional» entre los expertos de los países miembros para intentar «fomentar la comprensión y cooperación internacionales». ³¹ Por otro lado, también tenía como propósito formar técnicos nacionales que ayudasen a «mejorar» los «sistemas educativos» de los países miembros que pedían ayuda a través de «los servicios de expertos extranjeros...». ³² Para la UNESCO estaba claro. El éxito de sus proyectos educativos pasaba por el grado de consentimiento y aceptación que el OI podía conseguir entre los expertos que se beneficiaban de sus becas. No en vano, serían dichos becarios –y no un técnico extranjero– quienes a su vuelta al país de origen serían los encargados de implementar lo que habían aprendido en su viaje. Como el propio OI se encargó de explicar, «el becario que viaja, estudia y observa en un país extranjero no solo lleva consigo parte de su cultura, sino que vuelve con algo de lo que ha visto y sentido». ³³ A raíz de aquí, unas 20.000 becas para estudios en el extranjero fueron concedidas a diferentes países entre 1948 y 1968. Las primeras fueron dirigidas a los estados que habían sido devastados por la II Guerra Mundial como Bélgica, Francia, Países Bajos o Reino Unido. A partir de 1949, el programa se amplió y comenzaron a beneficiarse otras naciones como Austria, Checoslovaquia, China o Dinamarca. Por su parte, los

²⁷ Poul Duedahl, «Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History», *Journal of World History* 22, no. 1 (2011): 101-133.

²⁸ Jens Boel, «UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact», en *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (New York: PlagraveMacmillan, 2016), 153-167.

²⁹ John White, «'The Peaceful and Constructive Battle': UNESCO and Education for International Understanding in History and Geography, 1947-1967», *International Journal of Educational Reform* 20, no. 4 (2011): 303-321.

³⁰ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship and Travel Grants 1948-1968», París 4 de enero de 1971, caja 6/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

³¹ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 1.

³² «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 5.

³³ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 5.

temas trabajados se centraron mayoritariamente en mejorar «la educación de adultos y educación rural», la «divulgación científica», la «conservación y el uso de los recursos naturales», o la «arqueología».³⁴

Las primeras becas para la formación en el extranjero concedidas a personal español fueron otorgadas en 1953. Las mismas, llegaron a través del «Acuerdo de Florencia» que se había firmado en 1950 para la importación de objetos científicos, culturales y educativos³⁵ y también a la entrada de España en la UNESCO de forma oficial en 1952. Este último aspecto venía a iniciar el proceso de cambio político que la dictadura experimentó en la década de los cincuenta. Durante estos años, España dejó de tener como referente internacional la Alemania Nazi o la Italia fascista y comenzó a buscar otros aliados en la esfera internacional. La financiación de las becas llegaría a los expertos españoles previa solicitud a la UNESCO en función del programa que querían desarrollar. Así, la UNESCO financiaría las becas por concurso y según las necesidades de dichos estados a través de los diferentes planes que existían dentro del *Training Abroad*. Los más importantes fueron el «Programa Regular», el «Programa de Participación en Actividades», el de «Asistencia Técnica» y «Fondo Especial de las Naciones Unidas». El inicio de otros fondos para becas como los otorgados por el «Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–», o el acuerdo con otros OI como el Banco Mundial o la Fundación Ford (FF), llegaría a finales de los años sesenta.³⁶ De esta forma, el total de becas UNESCO gestionadas por la CNEC para el periodo estudiado (1953-1975) fue de 194³⁷ (figura 1). No obstante, esta cifra tiene un carácter provisional. Como veremos más adelante, los fondos cedidos por el Banco Mundial para la red CENIDE/

³⁴ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 7-9.

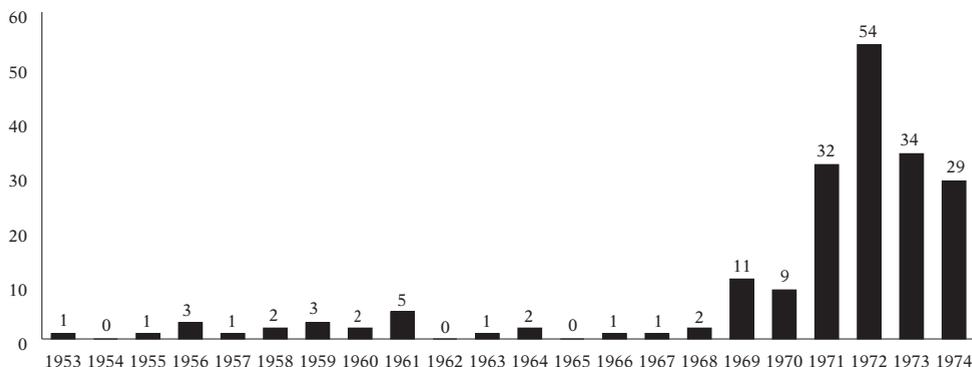
³⁵ «Informe sobre el Anteproyecto de Protocolo al Acuerdo para la importación de Objetos de Carácter Educativo, Científico o Cultural, llamado ‘Acuerdo de Florencia’», Madrid, 12 de noviembre de 1975, p. 5, caja 61713, Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (ACSEE). El Acuerdo de Florencia fue un instrumento o tratado firmado entre diferentes países miembros de la UNESCO con el fin de mejorar la importación de objetos de carácter cultural, educativo y científico como libros u obras de arte. La intención era rebajar la carga impositiva de tales objetos y romper barreras aduaneras para reducir las restricciones económicas a la cultura y mejorar los procesos de intercambio de conocimiento entre países. España firmó este acuerdo en 1950 para poder iniciar en territorio ibérico el proyecto de la UNESCO sobre la *History and Cientific of Cultural History of Mankind*.

³⁶ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 3-6.

³⁷ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 8.

ICEs fueron amplios y la documentación que existe en los archivos es bastante confusa respecto a lo sucedido con la II Fase de becas de dicho centro (1975-1979).

Figura 1. Evolución de las becas UNESCO, 1953-1974



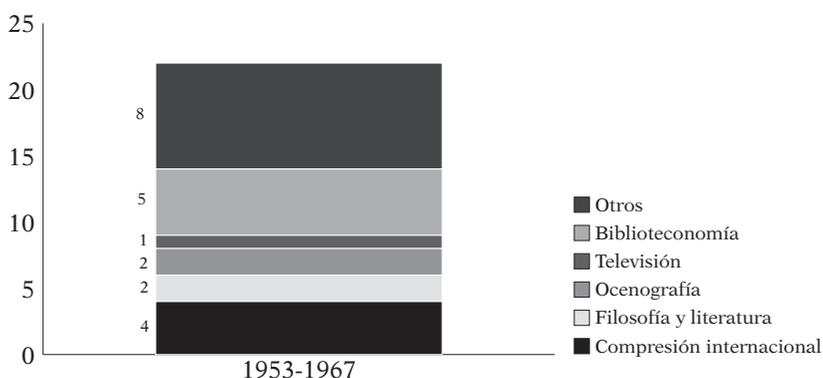
El primer beneficiario de una beca UNESCO para la formación en el extranjero fue José María Ortiz de Solórzano en 1953. Con una duración de 4 meses, viajó a Francia, Italia y Suiza. La financiación fue otorgada a través del Programa Regular (PR) y el tema de trabajo fue «Educación para la comprensión internacional».³⁸ Las escasas becas que se concedieron en el periodo 1953-1967 (22 de las 194), permiten indicar que durante este período España no fue el principal país beneficiario en el contexto internacional. Pero no se debe desdeñar la cantidad concedida. Varios aspectos se pueden extraer de las mismas. La mayoría de las becas otorgadas se enmarcaron dentro de la educación para la comprensión internacional. Aunque muchas de ellas fueron sobre temas como «Teatro», «Biblioteconomía», «Televisión» o «Microfilmes», todas tenían por intención trabajar el tema indicado. Es decir, estos temas estaban pensados como herramienta técnica para expandir la cultura en las poblaciones rurales. Podemos establecer una relación temática en torno a esta cuestión porque algunos becarios, como José Pérez Rioja, estuvieron adscritos al Instituto San José de Calasanz de Pedagogía dependiente del CSIC. En el mismo, se trabajó directamente con las citadas herramientas para su programa de «Misiones Pedagógicas» y en el

³⁸ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 11.

«Departamento de Filmología». Ambos estuvieron centrados en la educación rural y la comprensión internacional.³⁹

Incluso cuestiones como «Filosofía y Literatura», «Epigrafía» o «Filosofía Islámica», se encuadraron dentro de la temática *International Understanding*. Otros temas que comenzaron a financiarse a partir de 1959, como la «Oceanografía», se enmarcaron dentro de otros objetivos de la UNESCO relacionados con la conservación de los espacios naturales. Estas fueron las únicas becas que no estuvieron pensadas directamente para la socialización de conexiones culturales desde el ámbito de las humanidades y la educación⁴⁰ (figura 2).

Figura 2. Temas de estudio (1953-1967)



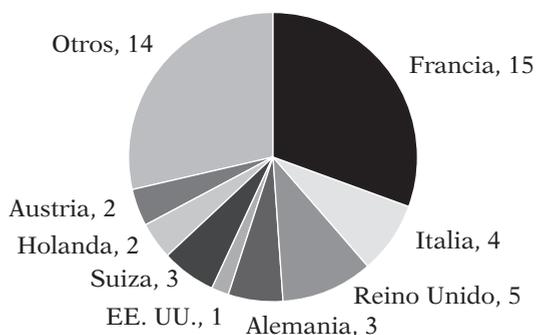
Respecto a los países visitados, dos cosas deben ser destacadas. El principal país receptor de becarios españoles durante este periodo fue Francia con 15. Es decir, el 30,6% del total de países a los que se viajaron (figura 3). El siguiente país fue Reino Unido con 5 becarios (10,2%), Italia con 4 (8,1%) y Suiza y República Federal de Alemania (RFA) con 3 cada uno (6,1%). Por otra parte, solo un experto (C. Martín Pérez) viajó a EE. UU.: Una beca compartida con Reino Unido, Francia, Italia, RFA y Países Bajos para trabajar el tema «Desarrollo de los Museos». Está claro que EE. UU. no era el país idóneo para formarse sobre comprensión internacional. Quizá, ello tenga que ver con una cuestión señalada

³⁹ «Estatutos de creación del Departamento de Filmología», junio de 1952, caja ISJC/26/6, Archivo del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, Residencia de Estudiantes (AISJC).

⁴⁰ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 11 y 12.

por Charles Dorn. Después de la guerra, la Administración Roosevelt desplegó una amplia política de internacionalización. Sin embargo, presentó ciertas «ambivalencias hacia la cooperación educativa» con la UNESCO.⁴¹ EE. UU. tenía interés en configurar y asentar sus propios programas de intercambio como el Fulbright y al mismo tiempo existió una lucha por el control en torno a la dirección estratégica del OI. De esta forma, el protagonismo se lo llevarían otros países como Francia. No obstante, esta tendencia se vio alterada con el tiempo. En las décadas siguientes, EE. UU. tendría un papel predominante en los proyectos de la UNESCO.

Figura 3. Países receptores de becarios españoles, 1953-1967



Existen otros importantes hechos a nivel nacional que permiten explicar la preponderancia francesa y el tema de la comprensión internacional entre las líneas de trabajo de los becarios españoles. España inició su participación en la UNESCO a través del programa *Scientific and Cultural History of Mankind* (Historia Científica y Cultural de la Humanidad) en 1950.⁴² El objetivo del mismo fue desarrollar acciones académicas encaminadas a escribir una nueva historia universal en la que se observara la relación e intercambio cultural existente entre las diferentes naciones. Cuando el flujo de becarios se abrió en 1953, había que configurar el papel español dentro del proyecto y de las perspectivas

⁴¹ Charles Dorn, «The World Schoolmaster’: Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942-46», *History of Education* 35, no. 3 (2006): 301.

⁴² «Report on the Project for a Scientific and Cultural History of Mankind», 17 de marzo de 1950, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), Archivo de la Real Academia de la Historia (ARAH).

teóricas de la comprensión internacional. Liderado por Ralph E. Turner, Lucien Febvre, Charles Morazé o Carl J. Burckhardt entre otros, diferentes historiadores españoles como José María Millás Vallicrosas, José Antonio Maravall Casesnoves o Claudio Sánchez Albornoz serían los comisarios españoles encargados de trabajar en el mismo.⁴³

A pesar de las diferentes luchas internas en el proyecto, Francia, con Lucien Febvre a la cabeza, lideraría el mismo durante su desarrollo.⁴⁴ Por este motivo, no debe extrañarnos que la mayoría de los becarios españoles viajasen al país vecino para preparar trabajos sobre comprensión internacional. Francia era el lugar desde el que se controlaba a grandes rasgos el espacio académico del programa. Sin embargo, esta dinámica cambiaría de forma notable en años sucesivos. El desarrollo de la Teoría de la Modernización y la interacción de la UNESCO con otros OI modificaría por completo su agenda política.⁴⁵ De esta forma, el peso adquirido por el principal proyecto de la UNESCO al que estuvo adscrito España durante la década de los cincuenta, el *Scientific and Cultural History of Mankind*, perderá peso de forma paulatina en España en favor de otros adscritos al desarrollo económico.

CAMBIO DE TERCIO: CONOCER OTROS TEMAS Y OTRAS FRONTERAS (1968-1970)

El siguiente periodo de becarios españoles recoge una franja de tiempo bastante corta. Solo los años que van de 1968 a 1970. Durante este tiempo se produjo una transformación notable en los temas trabajados. Los contenidos a los que se dedicaron las becas concedidas estuvieron relacionados con la «Metalurgia», la «Física Nuclear», la «Geología», la «Sedimentología», la «Geofísica», las «Matemáticas» o la «Química» en un 80% (figura 4).⁴⁶ Ninguna de las 20 becas financiadas durante este período tuvo relación alguna con la comprensión internacional. Esto no

⁴³ «Carta del Duque de Alba a Jaime Torres Bodet», 10 de agosto de 1951, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

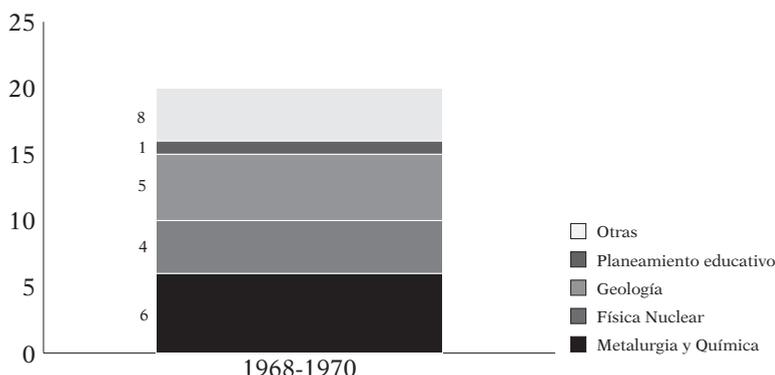
⁴⁴ Poul Duedahl, «Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 23-45.

⁴⁵ Nils Gilman, *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004).

⁴⁶ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 12 y 13.

quiere decir que el programa de comprensión internacional de la UNESCO desapareciese en España.⁴⁷ Siguieron existiendo acciones en esta dirección, pero dos importantes hechos ocurrieron en estos años. Primero, la desaparición del programa *Scientific and Cultural History of Mankind* en 1969. Segundo, durante la década de los setenta la UNESCO entendió que la comprensión internacional se podía fomentar a través de programas de desarrollo económico. Ello diversificó y redujo el proyecto sobre la Historia Universal a nivel nacional e internacional.

Figura 4. Temas de estudio (1968-1970)



El hecho es que la comprensión internacional fue desplazada ampliamente por temas de carácter científico y técnico adscritos a cuestiones de desarrollo económico. Varios aspectos pueden explicar esta transformación, además de la ya indicada diversificación interna que sufrió la *International Understanding*. Como han indicado varias investigaciones sobre la UNESCO, durante la década de los sesenta dicho OI amplió la perspectiva desde la que afrontar sus modelos de intervención. La Teoría de la Modernización comenzó a ser ampliamente aceptada como forma de producir un cambio social en países «pobres».⁴⁸ A su vez, la UNESCO firmó convenios de colaboración con otras agencias de la ONU que

⁴⁷ Sobre el origen y desarrollo del programa para la Comprensión en España véase: Mariano González-Delgado, «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1, no. 1 (2023): 1-13.

⁴⁸ Colette Chabbott, *Constructiong Education for Development: International Organizations and Education for All* (London: Routledge, 2003); Maren Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifeling Learning: An Intelctual History* (London: Routledge, 2018).

también empezaban a ver en la educación un instrumento estratégico para el desarrollo económico. En 1961, por ejemplo, la OCDE celebró el primer congreso sobre «crecimiento económico e inversión en educación».⁴⁹ Durante esta década comenzó a gestarse, desde la Stanford University, una nueva disciplina académica conocida como Economía de la Educación. De manera amplia, tanto el BM como la OCDE expresaron interés en este nuevo campo y hubo una explosión temática en establecer una relación directa entre inversión educativa, mejora de Capital Humano y crecimiento económico.⁵⁰ Por tanto, la firma de convenios de cooperación entre la UNESCO, el BM y la OCDE para producir procesos de desarrollo económico y social fueron claves para explicar la dirección que tomaron algunos de sus proyectos, incluidos los programas de becas.

Por supuesto, España no fue una excepción a tal proceso de cambio. Primero que nada, a finales de 1961 se firmaba un acuerdo con la OCDE para que el país se embarcase en el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM).⁵¹ Poco tiempo después, la educación fue enmarcada como pilar fundamental e inserta dentro del Primer Plan de Desarrollo (1964-1968). Por otro lado, en 1968 comenzarían a llegar nuevos préstamos del BM a través de los programas lanzados por el PNUD.⁵² En torno a ellos, dos programas específicos para el desarrollo económico fueron financiados por tales fondos. El primero, la «Asistencia a la Escuela Superior de

⁴⁹ Bürgui, «Engineering the Free World...», 291.

⁵⁰ Maren Elfert, «The OECD, American Power and the Rise of the ‘Economics of Education’ in the 1960s», en *The OECD’s Historical Rise in Education*, ed. Christian Ydesen (Cham: PlagraveMacmillan, 2019), 39-61.

⁵¹ Sobre el desarrollo del Proyecto Regional Mediterráneo en España y sus implicaciones educativas, se puede ver el primer estudio de aproximación al tema en Agustín Escolano, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía (REP)* 192 (1992): 289-310. Un análisis más profundo sobre el desarrollo del PRM se puede ver en las últimas investigaciones llevadas a cabo por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo», *Historia y Política* 34 (2015): 113-146; Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «International Organizations and Educational Change in Spain during the 1960s», *Encounters in Theory & History of Education* 21 (2020): 70-91; Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 127-148; y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar J. Martín García, «El apoyo internacional a la reforma educativa en España», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 177-208.

⁵² David Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank’s Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 127-148.

Ingenieros de Minas de Oviedo» en 1966.⁵³ El segundo, un programa para el «Estudio científico de los recursos de agua en las Islas Canarias» durante 1967.⁵⁴ Ambos recibieron una financiación de 501.000\$ y 445.800\$ respectivamente. Casi la mitad de los fondos se destinaron a programas de formación. Como se desprende de dicha cuestión, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO iba variando según las cuestiones prioritarias del OI y los diferentes acuerdos suscritos con el país ibérico. En un primer momento, la comprensión internacional y los procesos de alfabetización educativa. Luego, la firma de acuerdos con la OCDE y el BM en torno a programas científicos y técnicos para el desarrollo. De esta forma, 14 de las 19 becas financiadas por dicho organismo durante este período se destinaron a la Escuela Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo y al programa de aguas en Canarias. Parece evidente, por tanto, que la distribución de becas de este período se enmarcar en el contexto desarrollista donde la formación de ingenieros de minas se observó como un aspecto central para mejorar el «coeficiente del desarrollo económico del país».⁵⁵

Respecto a los lugares a dónde se viajó, cabe destacar que Francia (50%) siguió siendo el principal país de destino. Incluso aumentó el porcentaje como país receptor respecto a los años precedentes. Sin embargo, otros países como Reino Unido (15%), Países Bajos (15%) y EE. UU. (10%) comenzaron a ocupar un espacio destacado como lugar de destino (figura 5). Quizá el peso específico de la lengua francesa en el sistema educativo español, la cercanía geográfica y la influencia que Francia seguía teniendo en la UNESCO puedan explicar el predominio galo como país de preferencia. Aunque también se pueden esbozar otros aspectos que permiten entender la dirección geográfica de las becas. Como ha reflejado Delgado Gómez-Escalonilla, durante estos años Francia ocupó

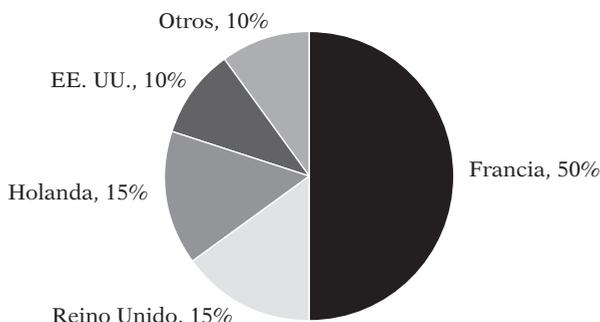
⁵³ «España. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo. Resultados y Recomendaciones del Proyecto», París, septiembre de 1974, caja España ED, UNESCO-Archive.

⁵⁴ «España. Estudio científico de los recursos de agua en las Islas Canarias. Resultados y recomendaciones del proyecto», París, julio de 1975, caja España ED, UNESCO-Archive.

⁵⁵ España. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo. Informe presentado por el Gobierno de España por la UNESCO en su calidad de organismo de ejecución del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), p. 1, París, septiembre de 1974, caja España ED, UNESCO-Archive.

un lugar destacado en la firma de acuerdos culturales, científicos y económicos con España.⁵⁶

Figura 5. Países receptores de becarios españoles, 1968-1970



Una última cuestión tiene que ser destacada en este apartado. Como se ha podido observar, la casi totalidad de becas concedidas estuvieron dedicadas a formar expertos que promoviesen el desarrollo desde un punto de vista científico y técnico. Solo dos becas destinadas a educación fueron adjudicadas entre 1968 y 1970. Ambas becas estuvieron circunscritas directamente a organizar el sistema educativo con las necesidades del desarrollo económico. La primera fue para Jorge Sobreques Callico bajo el tema «Planeamiento Educativo». La siguiente la obtuvo Francisco Pintado para cursar en Francia y Bélgica estudios sobre «Enseñanza de las Ciencias».⁵⁷ El Planeamiento educativo fue uno de los principales paradigmas llevados a cabo por la UNESCO durante esta década. Se trataba, básicamente, de organizar y crear políticas educativas y curriculares que planificasen el sistema educativo en función de las necesidades futuras de los sectores productivos.⁵⁸ Este modelo

⁵⁶ Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «L'Espagne franquiste au miroir de la France: de l'ostracisme à l'ouverture internationale», *Siècles* 20 (2004): 117-133.

⁵⁷ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», p. 13.

⁵⁸ Antonio Viñao, «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid. Morata, 2020): 125-149. Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.

de intervención será clave para entender la evolución del programa de becas en el extranjero de la UNESCO en su última fase.

DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: FRANCIA, EE. UU. Y REINO UNIDO AL PODER (1970-1975)

Los anteriores períodos de becas estuvieron mediados por los principales programas que el gobierno español había firmado con la UNESCO. En esta etapa (1970-1975), las becas se rigieron por las mismas características. El nuevo programa que marcó la dirección de las mismas fue la cesión de fondos de los OI para la creación de la red CENIDE/ICEs en 1969. El CENIDE fue un centro creado para la formación del profesorado, el desarrollo de la investigación en educación y la puesta en marcha de diferentes proyectos prácticos o de experimentación en las aulas dentro de la futura Ley General de Educación de 1970 (LGE).⁵⁹ Se trataba de uno de los proyectos más ambiciosos para el desarrollo económico dentro del sector terciario. Tal y como lo expresaba el propio gobierno, «es evidente que el desarrollo continuo de la economía española requiere de una mayor movilización del potencial de recursos humanos de la nación. Ello exige la expansión y democratización del sistema educativo».⁶⁰ Por tanto, el proyecto se dirigía directamente a fomentar el «subsector de los recursos humanos»⁶¹ a través del planeamiento del sistema educativo y conseguir con ello la futura modernización económica de España.

Denominado «SPANED 19», el CENIDE estuvo financiado por el «Fondo Especial del PNUD», el BM, La FF y el propio Gobierno Español. Todo ello bajo la «participación, coordinación y ejecución» de la UNESCO. Este último OI sería el encargado de gestionar que el proyecto se llevase a cabo en sus diferentes ámbitos: investigación, becas, envío

⁵⁹ Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 101-126.

⁶⁰ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund). Plan of Operation. Country: Spain. Title of Project: National Center for Educational Development and Research», Madrid 25 de julio de 1969, p. 5, caja 061765, ACSEE.

⁶¹ «Country and Inter-country Programming. Spain. UNDP assistance requested by the Government of Spain for the period 1972-1976», 14 de enero de 1974, p. 11, caja 75/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

de asistencia técnica (consultores) y proyectos piloto.⁶² En el acuerdo suscrito con el PNUD, el CENIDE recibió un total de «4.470.000\$», a los cuales habría que sumar los «400.000\$» cedidos por la FF y una cantidad no indicada por parte del gobierno francés dentro de un «proyecto de cooperación bilateral» suscrito previamente.⁶³ De los fondos indicados, algo más del 50% (2.990.000\$) irían para la construcción y equipamiento de nuevos ICEs en las universidades de Madrid, Salamanca, Barcelona, Granada, Zaragoza, Valencia y Valladolid. Otra parte importante de los fondos, fueron otorgados al programa de «becas en el extranjero» para formar especialistas españoles que liderasen en un futuro el desarrollo de la educación. En un principio fueron concedidos un total de «340.000\$» para unas 45 becas por año entre 1970 y 1974.⁶⁴

Dichas becas, fueron divididas en dos fases. La I Fase, sería concedida entre 1970 y 1975.⁶⁵ La II Fase estaría prevista para los años 1975-1979.⁶⁶ A pesar de que, como ha señalado David Corrales Morales, la financiación fue intermitente y una parte de la misma se cortó en 1975⁶⁷ una primera cantidad de 145.000\$ se aprobó en 1969.⁶⁸ Con ello, se financiaron unas 27 becas anuales entre los años indicados.⁶⁹ Una cantidad que se ampliaría en los años siguientes a través de un segundo requerimiento del Gobierno de España al PNUD por un total de «660.600\$».⁷⁰ Sin embargo, es muy difícil clarificar qué ocurrió con el segundo requerimiento de fondos. El material de archivo existente está incompleto. También se debe destacar que, a pesar del corte sufrido en la financiación

⁶² «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 1.

⁶³ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 28.

⁶⁴ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 28 y 29.

⁶⁵ «Ministry of Education and Science. A National Centre of Research for Educational Development. A request Submitted by Government of Spain to UNDP for Special Fund Assistance. Table IV. Fellowship per Speciality and per Year», Madrid, 24 de julio 1969, caja 061765, ACSEC.

⁶⁶ «Informe sobre la reunión celebrada en París, sede de IUNESCO, el día 3 de febrero de 1975, para la adaptación del Plan de Operaciones del 2.º Proyecto del PNUD para el INCIE», Madrid 5 de febrero de 1975, caja 61709, ACSEE.

⁶⁷ Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? ...», 140 y 141.

⁶⁸ «Carta de Manuel Utande Igualada a José Luis Villar Palasí», Madrid, 11 de octubre de 1969, caja 061728, ACSEE.

⁶⁹ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 13-25.

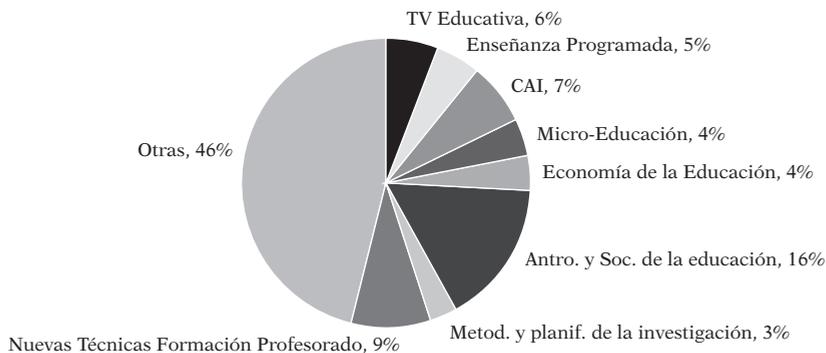
⁷⁰ «Country and Intercountry Programming...», 16.

del BM en 1975, parece haber solicitudes de fondos para el INCIE (organismo que sustituyó al CENIDE en 1974) desde otras fuentes como la FF o el gobierno francés. En cualquier caso, no se posee, por el momento, de un informe de las becas aprobadas de forma definitiva para el año 1976 y siguientes.

Sea como fuere, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO durante este período fue el más importante. Durante los años indicados se concedieron un total de 159 becas. De ellas, 134 fueron aprobadas bajo el proyecto SPANED 19/CENIDE. Las 18 becas restantes, fueron concedidas para los proyectos de desarrollo que seguían vigentes. Nos referimos a los acuerdos de asistencia técnica relativos a la Escuela Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo y el Estudio científico de los recursos hídricos de las Islas Canarias. Los temas de las becas concedidas para el CENIDE estuvieron relacionados en su mayoría con Tecnología Educativa. La primera beca concedida para el CENIDE en 1970 fue a parar a Aurora Blanco Marcilla para que investigase y se formase en «Televisión Educativa».

Los años siguiente verían aumentar estas temáticas hasta el punto de que 42 de las 134 becas concedidas por la UNESCO (31,3%) fueron para estudios relativos a «Computadores», «Enseñanza Programada», «Enseñanza por ordenador», «Instrucción por ordenador», «Nuevas técnicas de formación del profesorado» o «Micro-educación»⁷¹ (figura 6). Además, otros asuntos relacionados con el desarrollo económico y el planeamiento educativo también estuvieron presentes entre los becarios que viajaron al extranjero. En este caso, cabe destacar las becas relacionadas con «Antropología y Sociología de la Educación» (16%), «Economía de la Educación» (4,0%) y «Metodología y planificación de la investigación» (3,0%). Temas encargados, por un lado, de analizar la expansión de la enseñanza secundaria, las políticas de igualdad de oportunidades y los efectos del Capital Humano sobre el crecimiento económico; y, por otro, estudiar en qué medida las culturas y tradiciones del profesorado podían ser un problema para el cambio educativo de tipo estructural que se proponía.

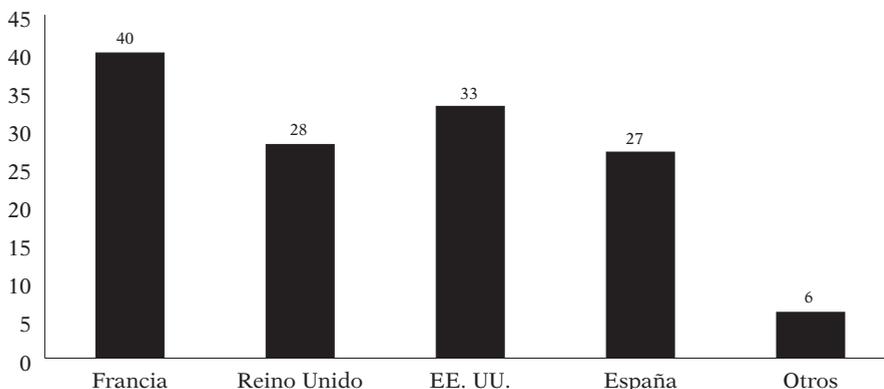
⁷¹ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 13-25.

Figura 6. Temas de trabajo (1970-1975)

El impulso de nuevos temas también implicó una variación en los países de destino. Francia, con unos 40 becarios, fue el país más visitado de nuevo (29,8%). El segundo país de acogida fue EE. UU. con 33 becas y un 24,6% del total. Por tanto, seguía muy de cerca la estela de Francia. Además, debe tenerse en cuenta que EE. UU. fue el país que más ascendió de forma proporcional entre 1953 y 1975. El país norteamericano pasó de recibir un solo becario UNESCO durante 1953-1968 a posicionarse en el segundo puesto como país de acogida entre 1970 y 1975. El tercer país fue el Reino Unido con 28 becarios que representaron un 20,8% del total de los mismos (figura 7). De nuevo, la tríada Francia, EE. UU. y Reino Unido se llevaron la palma como centros de referencia a nivel mundial para el desarrollo de investigaciones en el ámbito educativo. A pesar de ello, otro aspecto cabe destacarse de este periodo de becas. Entre los primeros países de destino también estuvo España con 27 becas concedidas (20,1%). Este aspecto no tiene que extrañarnos. El objetivo del CENIDE era formar al máximo número de especialistas para la futura LGE. Para ello, no solo la formación de personal especializado en el extranjero era necesaria. El cambio y modernización educativa también se aspiraba a conseguir a través de la formación de profesionales en los diferentes ICEs o en la sede central del CENIDE en Madrid a través de los «Consultores» que enviaban los OI.⁷²

⁷² «Proyecto SPA/74/002. INCIE. Becarios y consultores extranjeros», enero de 1977, caja 75/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

Figura 7. Países receptores de becarios españoles, 1970-1974



Aunque se ha señalado previamente, vale la pena explicar por qué las becas concedidas a España fueron a parar en su mayoría a temas relacionados con la tecnología educativa. En 1964 la UNESCO firmó un acuerdo de financiación educativa con el BM. Conocido como «Cooperative Program» (CP), el objetivo era dirigir cada vez más las recomendaciones educativas hacia las necesidades de desarrollo económico de los países. Durante el año 1968, el director general de la UNESCO Rene Maheu y el reciente director del BM Robert McNamara se reunieron para acordar ampliar el presupuesto de ayudas dentro del CP desde los 28 millones de dólares iniciales a 900 millones durante los siguientes años. Además de los aportes del BM, también estarían los fondos del gobierno francés y de la FF. Los programas emprendidos pivotaron de forma paulatina hacia la Tecnología Educativa como una forma más efectiva de conseguir una mejor formación, más Capital Humano y, por tanto, mayor crecimiento y desarrollo económico.⁷³

De manera paralela a la firma de los acuerdos con el BM, la UNESCO también refrendó un plan de trabajo cooperativo con la OCDE a través de su recién creado en 1968 «Centre for Educational Research and Innovation (CERI)». El fin primordial del CERI fue investigar la puesta en marcha de «nuevos currícula, métodos de enseñanza y tecnología educativa». En el fondo, lo que se pretendía era estudiar cómo poner en marcha los modelos de Enseñanza Asistida por Ordenador –*Computer*

⁷³ Elfert, «The power struggle over education in developing countries...», 6-9.

Aided Instruction– (CAI) en los países en vías de desarrollo para usar dicha «tecnología digital mundial» como herramienta para «el crecimiento económico a través de la inversión en Capital Humano». ⁷⁴ Por supuesto, las propuestas del CERI y el BM fueron incluidos en el CP. Poco a poco la UNESCO vería socavada sus temáticas de trabajo iniciales (alfabetización y comprensión internacional) hasta el punto de dejar de ser el OI más influyente en educación en favor del BM y la OCDE. De hecho, el proyecto CENIDE/ICEs se incluyó dentro del CP y fue fruto de los acuerdos indicados entre OCDE, BM, FF, Gobierno francés y la UNESCO. ⁷⁵

Todo ello, permite explicar por qué las becas UNESCO durante el proyecto CENIDE fueron a parar a países como EE. UU., Francia o Reino Unido. No en vano, eran los principales financiadores del CP a través del BM, la FF o los acuerdos firmados con el gobierno francés, así como los países que inspiraban la modernización. Pero también los temas de trabajo. La Tecnología Educativa se convirtió en sinónimo de innovación, cambio, desarrollo y modernización social y educativa. Además, como ha indicado Delgado Gómez-Escalonilla, durante la creación del CENIDE el gobierno norteamericano vio con buenos ojos incluir las becas de la UNESCO que se destinasen a EE. UU. bajo el marco del Programa Fulbright. La comisión Fulbright, prestaría ayuda en el proceso de selección, así como sufragar algunos costes de dichas becas dentro del nuevo «Programa de Cooperación Cultural y Educativa» firmado entre el país ibérico y EE. UU. durante esos mismos años. ⁷⁶

A todas estas cuestiones, habría que sumar la participación de la FF en el plan del CENIDE. Como hemos señalado, el organismo filantrópico se unió al proyecto de reforma educativa en España desde 1968. Primero que nada, financió directamente el primer viaje o estancia de expertos españoles para importar algún modelo de formación del profesorado en

⁷⁴ Barbara Hof, «The turtle and the mouse: how constructivist learning theory shaped artificial intelligence and educational technology in the 1960s», *History of Education* 50, no. 1 (2020): 99; Carmen Flury, Michael Geiss y Rosalía Guerrero Cantarel, «Building the technological European Community through education: European Mobility and Training programmes in the 1980s», *European Educational Research Journal* 20, no. 4 (2021): 390-407.

⁷⁵ «Informe sobre la plantilla orgánica del CENIDE», Madrid, enero de 1971, caja 061728, ACSEE.

⁷⁶ Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente...*, 79-84.

el que se iba a basar el futuro CENIDE.⁷⁷ Además de ello, parte de la financiación aportada al CENIDE sería destinada al programa de becas en el extranjero gestionada por la UNESCO. En 1970, Peter A. Fraenkel fue designado como director asociado de la FF para el programa de Desarrollo en Ultramar de la división de América Latina y el Caribe y también de España.

Durante esta época, Fraenkel pidió asesoramiento al CERI sobre qué tipo de becas y proyectos de investigación serían más interesante a desarrollar dentro del CENIDE. Un experto educativo del CERI, Malcom Skilbeck,⁷⁸ envió a Fraenkel un informe sobre el *Libro Blanco* de la LGE. En él, recomendaba «estimar el requisito tecnológico para que los maestros aprendan a operar con un sistema de instrucción individualizado».⁷⁹ Es decir, que se fomentasen los programas relacionados con el CAI. Poco tiempo después, la FF y el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, firmaron un convenio de intercambio entre el centro español y las universidades de Stanford y Wisconsin para fomentar dichos modelos de enseñanza.⁸⁰ Este acuerdo, suponía el inicio del primer programa piloto de la UNESCO a nivel mundial sobre Enseñanza Asistida por Ordenador y formación del profesorado, el cual se iba a desarrollar en el CENIDE.⁸¹ De esta forma, EE. UU. se convirtió en uno de los principales países de referencia para becas en el extranjero de la UNESCO debido a los acuerdos firmados con la FF y porque fue la Universidad de Stanford desde donde las investigaciones sobre CAI habían comenzado. Todos estos elementos nos permiten entender las variaciones en el número de

⁷⁷ «Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargados de estudiar la organización de los Institutos de Ciencias de la Educación», *Revista de Educación*, 206 (1969): 55-60.

⁷⁸ Christian Ydesen y Anna Bomholt, «Accountability implications of the OECD's economic approach to education: A historical case analysis», *Journal of Educational Change* 21 (2020): 37-57.

⁷⁹ «Reform of the Spanish Educational System with particular reference to the upper years of the basic school. A Background paper prepared for OECD by Malcom Skilbeck, The University of Ulster», marzo de 1971, p. 27, caja 1 Series: Ford Foundation, 1960-1981. Subseries: General, 1966-1980. Spain-Fundación Cultural Española, 1967-1969, Indiana University Archives, Peter A. Fraenkel papers, 1940-1983, bulk 1959-1976 (IUA).

⁸⁰ «Programa de Colaboración entre el ICE de Santiago de Compostela y Universidades de Stanford-Wisconsin, 1971-1974», enero de 1971, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

⁸¹ «The Plan for the Use of Computers in the Education of Teachers», enero de 1972, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

becarios, los países a los que se viajó y los temas que fueron motivo de los mismos. Una variación que se encuadra directamente en un contexto académico dominado por la Teoría de la Modernización y enmarcado dentro de las estrategias seguidas por el bloque occidental durante la Guerra Fría.

¿QUÉ QUEDÓ DE LAS BECAS UNESCO? ALGUNAS NOTAS SOBRE EL IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS EN EL EXTRANJERO EN ESPAÑA

Es complicado realizar un rastreo amplio del impacto que tuvieron las becas de la UNESCO en la configuración de los campos científicos en España. Como muy bien ha explicado Delgado Gómez-Escalonilla para el caso del Programa Fulbright, está claro que las becas permitieron el desarrollo de determinadas líneas de investigación dentro de las universidades que incluso afectaron al espacio político de la Transición y más allá. Ahora bien, «sería preciso un estudio en profundidad de carácter interdisciplinar para determinar su verdadero alcance». ⁸² Aun así, algunas importantes implicaciones para el campo de la Pedagogía de la segunda mitad del siglo XX pueden observarse del programa en cuestión.

En el primer apartado de este trabajo se señaló que el primer becario de la UNESCO fue José María Ortiz de Solórzano para trabajar cuestiones sobre comprensión internacional en el ámbito educativo. La beca disfrutada por Ortiz de Solórzano se capitalizó en varios aspectos. Durante los años posteriores a su estancia en Francia, este investigador fue uno de los principales introductores de la perspectiva UNESCO sobre conexión entre culturas como una forma de mejorar los libros de texto de Historia. Varios de sus estudios fueron publicados por la *Revista de Educación* entre 1954 y 1955. ⁸³ Estos trabajos intentaron explicar el programa sobre comprensión internacional de la UNESCO y las conexiones culturales de España con otros países. Por tanto, los artículos de Ortiz de Solórzano se centraron en criticar los modelos chovinistas y las representaciones nacionalistas que se podían observar en los manuales

⁸² Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente...*, p. 87.

⁸³ José María Ortiz de Solórzano, «La enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a sus Instituciones especializadas», *Revista de Educación* 25 (1954): 88-92; José María Ortiz de Solórzano, «La enseñanza de la historia y la comprensión internacional», *Revista de Educación* 30 (1955): 26-29.

escolares. Aunque no tenemos constancia de que Ortiz de Solórzano trabajase para el grupo español del *Scientific and Cultural History of Mankind*, algunos de sus artículos fueron tenidos en cuenta dentro de las comisiones de trabajo de dicho grupo.

Un grupo en el que sí estuvo involucrado José María Millás Vallicrosas, otro de los investigadores que disfrutó de una beca UNESCO sobre comprensión internacional en 1960. Millás Vallicrosas participó desde su inicio en la revista dirigida por Febvre para el *Scientific and Cultural History of Mankind*, titulada *Journal of World History*. En los diferentes trabajos publicados, el autor catalán se centró en rastrear las cesiones culturales entre Oriente y Occidente. Trató de señalar las influencias que la cultura clásica de Oriente había tenido en la configuración científica de países como España, Francia o Italia durante la Edad Media.⁸⁴ Además, Millás Vallicrosas trabajó en el primer monográfico que la citada revista dedicó a España en 1961.⁸⁵ Las investigaciones desplegadas en el monográfico servirían de marco teórico previo al trabajo que llevaría a cabo la primera «Comisión mixta franco-española para la revisión de manuales de Historia» en 1961 con el objetivo de configurar unos mejores libros de texto de Historia desde una perspectiva relacional.⁸⁶

Si nos acercamos a las becas concedidas por el CENIDE, se puede observar también la importancia que tuvieron las estancias en el extranjero a la hora de conformar el campo de la Pedagogía entre los años finales de la dictadura y los primeros de la democracia. Existen algunos interesantes trabajos, como el publicado por Gonzalo Jover Olmeda y Bianca Thoilliez, que han investigado en parte este aspecto. En concreto, han señalado cómo las conexiones entre la UNESCO y el CENIDE permitieron la llegada de Consultores franceses como Gaston Mialaret o Michel Lobrot. La perspectiva de ambos autores pretendía introducir un cambio en el campo de la Pedagogía y hacerlo pivotar hacia el de las

⁸⁴ José María Millás-Vallicrosa, «La corriente de las traducciones científicas de origen oriental hasta fines del siglo XIII», *Journal of World History* 2, no. 2 (1954): 395-428.

⁸⁵ José María Millás-Vallicrosa, «Arab and Hebrew Contributions to Spanish Culture», *Journal of World History* 4, no. 4 (1961): 732-751.

⁸⁶ «Conversaciones Unesco francoespañolas para la revisión bilateral de los Manuales de Historia organizadas por las Comisiones Nacionales de la Unesco de España y Francia», *Revista de Educación* 149 (1962): 135-145. Véase el artículo González-Delgado, «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo...».

Ciencias de la Educación.⁸⁷ Se trataba de construir un modelo más apegado a la investigación aplicada y descomponer la antigua Pedagogía en saberes más prácticos. Es decir, se aspiraba a construir nuevas áreas de trabajo especializadas como la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación o la Economía de la Educación entre otras. Algunos de los becarios que viajaron a Francia trabajaron con Mialaret o Lobrot en sus universidades de origen y ayudaron a configurar las nuevas sociedades científicas disciplinares que se crearon en los años ochenta, fruto de las transformaciones cuantitativas y cualitativas que sufriría la Pedagogía del tardofranquismo.

Una transformación que reflejó perfectamente el trabajo llevado a cabo por Julia Varela, como ya hemos señalado. La socióloga de la educación fue formada en el marco del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC a partir de 1969. Su tesis doctoral en Pedagogía fue dirigida por Víctor García Hoz. La misma, se desarrolló bajo la perspectiva de la Pedagogía Experimental de corte cuantitativo cuyo dominio en el campo educativo de esa época fue notable.⁸⁸ Sin embargo, su llegada a Francia a través de la beca UNESCO le permitió trascender el citado modelo pedagógico. A partir de aquí, su trabajo se centró en una perspectiva genealógica claramente diferente a la manejada por las Ciencias de la Educación de ese entonces.⁸⁹

La beca disfrutada por Varela, no solo le permitió ser una de las principales introductoras del pensamiento de Foucault en el campo de la

⁸⁷ Gonzalo Jover Olmeda y Bianca Thoilliez, «La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coord. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 219-247. En relación a los consultores franceses y americanos al CENIDE y su influencia en la España de los años setenta, se puede consultar el trabajo de Kira Mahamud-Angulo y Cecilia Milito-Barone, «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural entre España y Estados Unidos (1960-1976)», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Morata, 2020): 151-190.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ Raimundo Cuesta, y Juan Mainer, «Perfil bibliográfico de Julia Varela», *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 99-105; Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, «Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 13, no. 1 (2009): 231-295.

Sociología y la Sociología de la Educación en España durante la Transición.⁹⁰ También le abrió las puertas a seguir con sus estudios de Sociología en París durante los siguientes años y realizar una nueva tesis doctoral bajo la supervisión del influyente sociólogo Jean-Paul de Gaudemar. Dicha tesis se publicaría en España bajo el título de *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*.⁹¹ Una obra que se convirtió no solo en un estudio de referencia para el campo de la Historia de la Educación en España, sino también en uno de los primeros trabajos que fue publicado dentro de la colección «Genealogía del poder» de la editorial «La Piqueta». Esta colección fue dirigida por la propia Julia Varela con Fernando Álvarez-Uría. A partir de la segunda década de los setenta editó y publicó obras que se convertirían en trabajos de obligada consulta para las nuevas generaciones de especialistas en Historia de la Educación, Sociología de la Educación o Didáctica y Organización Escolar. Algunos de los títulos más reconocibles fueron *Microfísica del Poder* (1978) de Foucault, *Materiales de Sociología Crítica* (1986) con textos de Basil Bernstein, *Arqueología de la Escuela* (1991) de los propios Varela y Álvarez-Uría o *Lo culto y lo popular* (1992) de Claude Grignon y Jean-Claude Passeron.⁹²

La adquisición de conocimientos o derivas inesperadas bajo el programa de becas de la UNESCO también alcanzaría otros frentes de tipo institucional. Uno de los principales psicólogos constructivistas españoles a partir de los años noventa fue César Coll Salvador. Este experto, disfrutó de una beca de la UNESCO en 1974 para realizar estudios en Suiza dentro del círculo de la Escuela de Ginebra y las investigaciones llevadas a cabo por Jean Piaget. En años posteriores, a raíz de la citada estancia, Coll publicaría varios influyentes trabajos sobre Jean Piaget y su teoría constructivista.⁹³ En la década siguiente ingresaría como asesor

⁹⁰ Valentín Galván, *De vagos y maleantes: Michael Foucault en España* (Barcelona: Virus Editorial, 2010), 45-65.

⁹¹ Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: La Piqueta, 1983).

⁹² Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: la Piqueta, 1978); Charles Wright Mills et al., *Materiales de Sociología Crítica* (Madrid: La Piqueta, 1986); Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991); Claude Grignon y Jean-Claude Passeron, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura* (Madrid: La Piqueta, 1992).

⁹³ César Coll, *La conducta experimental en el niño* (Barcelona: CEAC, 1978); César Coll y Christine Gillieron, «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales», *Infancia y Aprendizaje*, 2 (1981): 56-96; César Coll, *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar* (Barcelona: Laia, 1988).

del Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) con el propósito de crear la política curricular de la nueva reforma de la educación en España, la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 que sustituiría a la LGE de 1970.⁹⁴ Con ella, se convertiría en uno de los psicólogos educativos de referencia a nivel nacional.

Las becas UNESCO también funcionaron para afianzar los conocimientos del campo de la Pedagogía que habían comenzado a construirse durante el franquismo. Otro de los beneficiarios de las ayudas para formación en el extranjero de la UNESCO fue Arturo De la Orden Hoz. La beca de De la Orden fue concedida en 1973. El lugar en el que desarrolló su periodo formativo e investigador fue la Universidad de Stanford en EE. UU. Dicha beca fue financiada dentro de los acuerdos del CENIDE con la FF y formó parte del programa firmado con la institución estadounidense. Este experto en cuestión fue a trabajar sobre temas relacionados con el programa CAI. En los años previos a su beca, había investigado ampliamente sobre contenidos relativos a la Enseñanza Programada.⁹⁵ En cierta medida, su trabajo siempre había estado relacionado con la Pedagogía Experimental y sería uno de los grandes continuadores de la investigación cuantitativa en educación después del desplome del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía como referente teórico del campo de la Pedagogía tras la jubilación de Víctor García Hoz en la década de los ochenta. Durante la Transición, De la Orden intentó avanzar en los modelos de investigación de tipo matemático y positivista. Con la llegada de la nueva Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y el establecimiento de nuevas facultades y departamentos en la universidad española, apostó por crear una nueva sociedad científica conocida como «Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía» (AIDIPE) en 1987. Todo parece indicar, a falta de mayor profundización investigadora, que De la Orden fue uno de los grandes protagonistas e impulsores en la configuración de los nuevos Departamentos de Didáctica y Organización Escolar en España, así como las áreas de conocimiento denominadas Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE). Departamentos que en la actualidad tienen un peso notable en las

⁹⁴ Enric Valls Giménez, «Converses amb César Coll», *Comunicació Educativa* 4 (1992): 12-17.

⁹⁵ Véase como ejemplo: Arturo De la Orden, «La enseñanza programada», *Vida Escolar* 63-64 (1964): 15-17; Arturo De la Orden, «Un ejemplo de “texto programado”», *Bordón* 122-123 (1964): 90-114.

facultades de educación en todo el territorio nacional.⁹⁶ Dentro de este marco, sería uno de los fundadores y uno de los primeros directores de la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) (1983), junto a otro becario de la UNESCO de esta época, Luis Núñez Cubero.

Todo lo indicado hasta aquí, nos puede ayudar a definir el impacto que las becas UNESCO tuvieron sobre la configuración del campo de la Pedagogía en la segunda mitad del siglo XX en España. No obstante, lo señalado no deja de ser un elemento de carácter tentativo. Una investigación más amplia sería necesaria y ayudaría a esclarecer algunas de las causas del porqué de la dirección y evolución histórica y teórica de las facultades de educación en la universidad española. En cualquier caso, basten los ejemplos expuestos como simple muestra de la importancia que puede tener estudiar programas de becas en el extranjero para acercarnos al estudio de las disciplinas académicas y el cambio de la educación en la España contemporánea.

CONCLUSIONES

Los programas de intercambio pueden ser un buen material para investigar diferentes aspectos relativos a los fenómenos de diplomacia pública. Nos indican las agendas educativas establecida por los OI sobre los países en vías de desarrollo. También, nos muestran aquellos países que fueron referencia para la configuración de los campos científicos y los temas que debían ser trabajados. Todo ello, permite entender el peso específico que el contexto de la Guerra Fría tuvo sobre las políticas educativas adoptadas por los países occidentales.

En el caso de España, esta dirección parece estar clara. Las primeras becas se centraron en abrir un nuevo campo de estudio relacionado con la comprensión internacional. Poco a poco estos conocimientos fueron sustituidos por contenidos, programas y proyectos encaminados a fomentar el planeamiento educativo para la mejora del Capital Humano y los objetivos de desarrollo económico y social. En cierta medida, las becas pueden ser vistas como una herramienta que ayudó a impulsar la nueva gobernanza educativa global. Un nuevo modelo educativo

⁹⁶ Arturo De la Orden, «La investigación educativa en España: antecedentes y perspectiva», *Participación educativa* 3, no. 5 (2014): 33-42.

centrado en fomentar una rápida y efectiva formación de individuos a través de Tecnologías Educativas e investigación y experimentación con las mismas.

El peso específico que ejerció la UNESCO en colaboración con el BM, la OCDE, la FF o el PNUD constituyen un ejemplo claro de la mediación que ejercieron los OI en la dirección tomada por la política educativa en esta época. Una dirección que ayudó a producir importantes cambios en el currículum escolar, como por ejemplo las transformaciones temáticas en los manuales escolares de Historia o la introducción de la tecnología en las aulas. Pero también, las becas permiten observar dos cosas al mismo tiempo. Por un lado, brindan información importante sobre cómo las mismas ofrecieron una oportunidad para que diferentes expertos educativos superasen los escollos de la universidad franquista e introdujesen nuevos temas de investigación y cambiasen la forma de concebir la Pedagogía en España. Por otro lado, también permiten rastrear en qué medida los temas de trabajo que propusieron los OI tuvieron su continuidad hasta llegar en la actualidad con diversos matices. No cabe duda de que las investigaciones llevadas a cabo bajo programas «CAI», «Enseñanza Programada», «Economía de la Educación» o «Metodología y planificación de la investigación educativa» han tenido sus ecos en fechas recientes.

Como ha quedado claro, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO constituye un recurso más para explicar el peso específico que las políticas educativas desarrollistas tuvieron en España durante la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, permiten analizar los cambios que se produjeron en los años posteriores dentro del campo de la Pedagogía y sus líneas de investigación durante la Transición y los primeros años de la democracia en España.

Notas sobre los autores

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO es profesor titular en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna. Su investigación se centra en diferentes líneas de trabajo dentro de la Historia de la Educación. Entre ellas, destacan las influencias internacionales y modernización educativa durante el

franquismo, la historia del currículum y el análisis de los libros de texto. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *History of Education*, *British Journal of Educational Studies* o *History of Education Review* y en libros como *Transnational Perspectives on Curriculum History* (editor), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* o *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education de la Universidad de Londres (2014) y en la Uppsala University (2018).

TAMAR GROVES es profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Extremadura. Ha obtenido su doctorado en 2010 en la University of Tel Aviv y en la UNED. Su investigación se ha centrado en el estudio de los movimientos de enseñantes y en los procesos de modernización educativa en España durante la dictadura franquista y la transición. Es autora de libros como *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain 1970–1985* (Palgrave Macmillan) o *Social Movements and the Spanish Transition: Building Citizenship in Parishes, Neighbourhoods, Schools and the Countryside* (Palgrave). También ha publicado diferentes artículos científicos en revistas como *History of Education*, *Paedagogica Historica* o *Journal of Social History*.

REFERENCIAS

- «Entrevista a Julia Varela». *Con-Ciencia Social*, 2 (1998): 107-130.
- Åkerlund, Andreas. «The impact of foreign policy on educational exchange: the Swedish state scholarship programme 1938–1990». *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 390-409.
- Åkerlund, Andreas. «For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945–2010». *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015): 119-140.
- Åkerlund, Andreas. «Transition aid and creating economic growth: Academic exchange between Sweden and Eastern Europe through the Swedish Institute 1990–2010». *Place Branding and Public Diplomacy* 12, no. 2-3 (2016): 124-138.
- Albarzúa Cutroni, Anabella. «The Flow of UNESCO Experts toward Latin America: On the Asymmetrical Impact of the Missions, 1947–1984». En *The*

- History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 181-200. New York: PlgraveMacmillan, 2016.
- Boel, Jens. «UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact». En *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 153-167. New York: PlgraveMacmillan, 2016.
- Bürgui, Regula. «Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957-1972». En *The OECD and the International Political Economy Since 1948*, editado por Matthieu Leimgruber y Matthias Schmelzer, 285-310, Cham: Plgrave Macmillan, 2017.
- Canales, Antonio Fco. «From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buysse». *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019): 451-469.
- Chabbott, Colette. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. London: Routledge, 2003.
- Coll, César. *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: CEAC, 1978.
- Coll, César y Christine Gillieron. «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales». *Infancia y Aprendizaje*, 2 (1981): 56-96.
- Coll, César. *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia, 1988.
- Corrales Morales, David. «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 127-148. New York: Berghahn Books, 2020.
- Cuesta, Raimundo y Juan Mainer. «Perfil bibliográfico de Julia Varela». *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 99-105.
- De la Orden, Arturo. «La investigación educativa en España: antecedentes y perspectiva», *Participación educativa* 3, no. 5 (2014): 33-42.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «L'Espagne franquiste au miroir de la France: de l'ostracisme à l'ouverture internationale». *Siècles* 20 (2004): 117-133.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. *Viento de Poniente: El programa Fulbright en España*. Madrid: LID Editorial/AECID, 2009.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo». *Historia y Política* 34 (2015): 113-146.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo». *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 127-148.

- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «International Organizations and Educational Change in Spain during the 1960s». *Encounters in Theory & History of Education* 21 (2020): 70-91.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo y Óscar J. Martín García. «El apoyo internacional a la reforma educativa en España». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 177-208.
- Dorn, Charles. «'The World Schoolmaster': Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942-46». *History of Education* 35, no. 3 (2006): 297-320.
- Dorn, Charles y Karen Ghodsee. «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank». *Diplomatic History* 36, no. 2 (2012): 373-398.
- Duedahl, Poul. «Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History». *Journal of World History* 22, no. 1 (2011): 101-133.
- Duedahl, Poul. «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015». En *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 3-23, London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Duedahl, Poul. «Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education». *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 23-45.
- Elfert, Maren. *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. London: Routledge, 2018.
- Elfert, Maren. «The OECD, American Power and the Rise of the 'Economics of Education' in the 1960s». En *The OECD's Historical Rise in Education*, editado por Christian Ydesen, 39-61. Cham: PalgraveMacmillan, 2019.
- Elfert, Maren. «The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989». *International Journal of Educational Development* 81 (2021): 1-18.
- Elfert, Maren y Christian Ydesen. «The Influence of United States on Rise of Global Governance in Education: The OEEC and UNESCO in the post-Second World War Period». En *Organizing the 20th-Century World: International Organization and the Emergence of International Public Administration 1920-60s*, editado por Karen Gram-Skjoldager, Haakon Ikononou y Torsten Kahlert, 73-89. London: Bloomsbury, 2019.
- Escolano, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía (REP)* 192 (1992): 289-310.
- Fernández Crestelo, Marta. «Entrevista a Julia Varela». *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento* 24 (2013): 35-36.
- Flury, Carmen, Michael Geiss y Rosalía Guerrero Cantarel. «Building the technological European Community through education: European Mobility and Training programmes in the 1980s». *European Educational Research Journal* 20, no. 4 (2021): 390-407.

- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: la Piqueta, 1978.
- Galván, Valentín. *De vagos y maleantes: Michael Foucault en España*. Barcelona: Virus Editorial, 2010.
- Gilman, Nils. *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004.
- González-Delgado, Mariano. «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1, no. 1 (2023): 1-13.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 101-126. New York: Berghahn Books, 2020.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.
- Grignon, Claude y Jean-Claude Passeron. *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Groves, Tamar, Estrella Montes López, y Teresa Carvalho «The impact of international mobility as experienced by Spanish academics», *European Journal of Higher Education* 8, no. 1 (2018): 83-98.
- Hof, Barbara. «The turtle and the mouse: how constructivist learning theory shaped artificial intelligence and educational technology in the 1960s». *History of Education* 50, no. 1 (2020): 93-111.
- Hof, Barabara y Regula Bürgi. «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school». *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 154-166.
- Hof, Barabara y Regula Bürgi. «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school». *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 154-166.
- Iglesias Galdo, Ana. «Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández». *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 529-578.
- Jones, Phillip W. *Education, Poverty and the World Bank*. New York: SensePublishers, 2006.
- Jover Olmeda, Gonzalo y Bianca Thoilliez. «La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coordinado por José María Hernández Díaz, 219-247. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

- Leonard, Mark, Catherine Stead y Conrad Smewing. *Public Diplomacy*. London: The Foering Policy Centre, 2002.
- Luis Gómez, Alberto y Jesús Romero Morante. «Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 13, no. 1 (2009): 231-295.
- Mahamud-Angulo, Kira y Cecilia Milito-Barone. «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural entre España y Estados Unidos (1960-1976)». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 151-190. Madrid: Morata, 2020.
- Manheim, Jarol B. *Strategic Public Diplomacy and American Foreign Policy*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Martín García, Óscar J. «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration». *Cold War History* 13, no. 3 (2013): 311-329.
- Martín García, Óscar J. «Soft Power, Modernization, and Security: US Educational Foreign Policy Toward Authoritarian Spain in the Cold War». *History of Education Quarterly* 63 (2023): 198-220.
- Martín García, Óscar J. y Rosa Magnúsdóttir. «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War». En *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir, 1-15. Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2019.
- McCulloch, Gary. «Physics for the enquiring mind: The Nuffield physics Ordinary-level course, 1962-1966». En *Transnational Perspectives on Curriculum History*, editado por Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, 27-40. London: Routledge, 2020.
- Righ, William. *Front Line Public Diplomacy. How US Embassies Communicate with Foreign Publics*. New York: Plagrave MacMillan, 2014.
- Scott-Smith, Giles. «Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616 (2008): 173-195.
- Tournès, Ludovic y Giles Scott-Smith. «Introduction. A World of Exchanges: Conceptualizing the History of International Scholarship Programs (19th-21st Centuries)». En *Global Exchanges: Scholarships and Exchange Programs in the Modern World*, editado por Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith, 1-30. New York: Berghahn, 2017.
- Valls Giménez, Enric. «Converses amb César Coll». *Comunicació Educativa* 4 (1992): 12-17.

- Varela, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Viñao, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Madrid: Morata, 2020.
- Westberg, Johannes. «Combining Global and Local Narratives: A New Social History of the Expansion of Mass Education?». *European Education* 53, no. 3 (2020): 206-2014.
- White, John. «'The Peaceful and Constructive Battle': UNESCO and Education for International Understanding in History and Geography, 1947-1967». *International Journal of Educational Reform* 20, no. 4 (2011): 303-321.
- Wright Mills, Charles et al. *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986.
- Ydesen, Christian y Anna Bomholt. «Accountability implications of the OECD's economistic approach to education: A historical case analysis». *Journal of Educational Change* 21 (2020): 37-57.

O ENSINO E A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

*Teaching and the nationalization campaign
in Vale do Rio dos Sinos/RS*

*La enseñanza y la campaña de nacionalizaicón
en Vale do Rio dos Sinos/RS*

Fernanda Gälzer^α, Magna Lima Magalhães^β
e Claudia Schemes[∞]

Fecha de recepción: 06/04/2022 Fecha de aceptación: 23/05/2022

Resumo. Durante as décadas de 1930 e de 1940, no Brasil, a valorização da identidade e da cultura brasileira em detrimento de manifestações culturais das populações de imigrantes passaram a ser discutidas, através da Campanha de Nacionalização. A educação foi uma das áreas mais influenciadas, pois, através do ensino, buscou-se constituir um ambiente considerado mais brasileiro. Nessa perspectiva, este artigo visa verificar como a nacionalização do ensino, desenvolvida durante o governo de Getulio Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), influenciou no cotidiano das escolas e dos alunos, na região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, localidade onde os primeiros imigrantes alemães se fixaram para colonizar o estado, a partir de 1824. Entre as principais modificações identificadas através das fontes orais e documentais consultadas estão a obrigação do ensino e uso do idioma nacional no ambiente escolar.

Palavras-chave: Brasilidade; Estado Novo; Imigrantes alemães; Nacionalização.

^α Dpto. De Historia, Facultad de Historia, Universidad Feevale. ERS 239, 2755, 93525-075, Novo Hamburgo, Brasil. fernandagalzer@feevale.br  <https://orcid.org/0000-0002-5699-2331>

^β Dpto. De Historia, Facultad de Historia, Universidad Feevale. ERS 239, 2755, 93525-075, Novo Hamburgo, Brasil. magna@feevale.br  <https://orcid.org/0000-0001-9661-4178>

[∞] Dpto. De Historia, Facultad de Historia, Universidad Feevale. ERS 239, 2755, 93525-075, Novo Hamburgo, Brasil. claudias@feevale.br  <https://orcid.org/0000-0001-8170-9684>

Abstract. *During the 1930s and 1940s, the valorization of Brazilian identity and culture at the expense of cultural manifestations of immigrant populations started to be discussed through the Nationalization Campaign. Education was one of the areas most influenced by this tendency, as it was thought that through teaching, the country could achieve an environment considered more Brazilian. From this perspective, our article aims to determine how the nationalization of education, developed during the government of Getúlio Vargas known as Estado Novo (1937-1945), influenced the daily lives of schools and students in the region of Vale do Rio dos Sinos, in Rio Grande do Sul. This was where the first German immigrants had settled to colonize the state beginning in 1824. Among the main changes identified, through the oral and documentary sources consulted, is the obligation to teach and use the national language in the school environment.*

Keywords: *Brazility; Estado Novo; German immigrants; Nacionalization.*

Resumen. *Durante las décadas de 1930 y 1940, en Brasil, comenzó a discutirse la valorización de la identidad y la cultura brasileña en detrimento de las manifestaciones culturales de las poblaciones inmigrantes, a través de la Campaña de Nacionalización. La educación fue una de las áreas más influenciadas, pues, a través de la enseñanza, se buscaba un ambiente considerado más brasileño. En esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo verificar cómo la nacionalización de la educación, desarrollada durante el gobierno de Getulio Vargas, conocido como Estado Novo (1937-1945), influyó en la vida cotidiana de las escuelas y estudiantes de la región del Vale do Rio dos Sinos, en Rio Grande do Sul, lugar donde se asentaron los primeros inmigrantes alemanes para colonizar el estado, a partir de 1824. Entre los principales cambios identificados a través de las fuentes orales y documentales consultadas está la obligación de enseñar y utilizar la lengua nacional en el ámbito escolar.*

Palabras clave: *Brasilidad; Nuevo Estado; Inmigrantes alemanes; Nacionalización.*

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos XIX e XX, o Brasil recebeu, através da imigração, considerável número de estrangeiros dispostos a se estabelecerem no País. Parcela daqueles imigrantes, muitos vindos da Europa, preservou práticas culturais trazidas de seus países de origem, sendo um

dos aspectos mais relevantes a língua de imigração,¹ e as perpetuou para seus descendentes.

Durante as décadas de 1930 e de 1940, a valorização da identidade e da cultura brasileira, em detrimento de manifestações culturais das populações de imigrantes, passou a ser discutida, através da Campanha de Nacionalização, que foi «[...] planejada e executada durante o Estado Novo (1937-1945), em nome da unidade nacional, como processo de assimilação forçada de alienígenas».² A Campanha de Nacionalização dava-se por meio de ações «nacionalizadoras» em diversos campos do cotidiano, como na educação, na imprensa e na vigilância.³

Nessa perspectiva, este artigo⁴ visa a averiguar como a educação tornou-se fundamental para a Campanha de Nacionalização e sua atuação como meio de educar a população para a brasilidade, durante o governo varguista. Além disso, objetiva-se verificar como a nacionalização do ensino influenciou no cotidiano das escolas e dos alunos, na região do Vale do Rio dos Sinos,⁵ no Rio Grande do Sul, Brasil. Cabe ressaltar que essa região possuía forte presença de descendentes de alemães, pois foi onde

¹ Jussara Habel justifica que a variedade linguística denominada de dialeto deve ser considerada uma língua, pois possui um sistema linguístico. Com o intuito de valorizar os dialetos, dar visibilidade, identidade e conferir existência jurídica, sugere-se utilizar a denominação de língua de imigração. O conceito de dialeto frequentemente está associado a uma conotação pejorativa, já que não é considerado uma língua oficial e, seguidamente, no caso do dialeto alemão, é visto como alemão «errado», «quebrado» ou «misturado». Habel, Jussara Maria. «Os nomes do Hunsrückisch: aspectos linguísticos e extralinguísticos da denominação de línguas de imigração». *Entrepalavras*, Fortaleza, 7, no. 2 (2017): 314-330.

² Giralda Seyferth, «Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo», em *Repensando o Estado Novo*, Dulce Pandolfi (Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999), 200.

³ René E. Gertz, *O Estado Novo no Rio Grande do Sul* (Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005).

⁴ Este artigo foi baseado na dissertação de mestrado *O cotidiano de imigrantes alemães e de seus descendentes durante a campanha de nacionalização, no vale do Rio dos Sinos/RS* orientada pela prof.^a Dr.^a Magna Lima Magalhães.

⁵ A região do Vale do Rio dos Sinos compreende parte da antiga Colônia Alemã de São Leopoldo, a qual foi a primeira a receber imigrantes alemães no estado sul-rio-grandense. De acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio dos Sinos (CONSINOS), a localidade fica na região metropolitana de Porto Alegre/RS e compreende as atuais cidades de Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga e Sapucaia do Sul. A maioria dessas cidades, com exceção de Novo Hamburgo e de Canoas, na época, não eram municípios independentes, mas distritos de São Leopoldo. Por isso, neste trabalho, ao falar do município leopoldense, deve-se considerar sua configuração da década de 1940.

os primeiros imigrantes germânicos se fixaram para colonizar o estado a partir de 1824.

Para isso, utilizaram-se fontes disponíveis nos acervos locais, tais como correspondências recebidas e expedidas da prefeitura de São Leopoldo (RS), e dois jornais de circulação local (*Correio de São Leopoldo* e *O 5 de Abril*).⁶ Essas fontes foram analisadas após um levantamento de informações sobre o emprego de cartas, jornais e relatos para a historiografia.

Destaca-se, nesse sentido, que a pesquisa com correspondências levanta uma série de questionamentos que o historiador procura, na medida do possível, responder, como, por exemplo,⁷ «Quem escreve/ lê as cartas? Em que condições e locais elas foram escritas? Qual ou quais o(s) seu(s) objetivos(s)? Como são explorados em termos de vocabulário e linguagem?». Por esse motivo, faz-se necessário conhecer o contexto em que a carta está inserida e os indivíduos envolvidos, permitindo a composição de um quadro analítico abundante.⁸

O emprego de jornais, por sua vez, justifica-se porque a imprensa «registra, comenta e participa da história».⁹ O estudioso ainda afirma que

Sua existência é fruto de determinadas práticas sociais de uma época. A produção desse documento pressupõe um ato de poder no qual estão implícitas relações a serem desvendadas. A imprensa age no presente e também no futuro, pois seus produtores engendram imagens da sociedade que serão reproduzidas em outras épocas.¹⁰

Além dos critérios utilizados para qualquer tipo de fonte, os jornais passaram por uma análise que considerou diversos aspectos, como a

⁶ As correspondências e o jornal *Correio de São Leopoldo* pertencem ao acervo do Museu Visconde de São Leopoldo (MHVSL). O jornal *O 5 de Abril* foi consultado no Arquivo Público de Novo Hamburgo e na Biblioteca da Universidade Feevale.

⁷ Angela de Castro Gomes, «Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo», em *Escrita de si, escrita da História*, organizado por Angela de Castro Gomes (Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004), 21.

⁸ Teresa Malatian, «Narrador, registro e arquivo», em *O historiador e suas fontes*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky e Tania Regina de Luca (São Paulo, SP: Contexto, 2009), 195-222.

⁹ Maria Helena Capelato, *Imprensa e história do Brasil* (São Paulo, SP: Contexto, 1988), 13.

¹⁰ Capelato, *Imprensa e história do Brasil*, 24-25.

localização da notícia, se era a manchete, matéria principal ou secundária, a quantidade de espaço disponibilizado para sua exibição, o que demonstra a importância dada à notícia, o enfoque do assunto noticiado e o público-alvo.¹¹

A fim de melhor identificar como a ação governamental influenciou a educação, entrevistaram-se antigos moradores da região para verificar como a nacionalização fora percebida por eles.¹²

Compreende-se que se uma totalidade concreta passada não pode ser alcançada em sua forma original, mas construída a partir de depoimentos e narrativas de pessoas que viveram o momento e o interpretaram, conforme suas vivências e contribuições àquela realidade. Pode-se dizer, então, que essa opção metodológica pode contribuir muito na busca de vozes esquecidas, excluídas e renegadas pela historiografia oficial, como grupos étnicos e pessoas comuns, comunidades e outros excluídos dos processos históricos.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindo não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. [...] Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. [...].¹³

Considerando esses aspectos, este artigo está dividido em três partes. Primeiramente, apresenta-se um breve panorama sobre a nacionalização do ensino. Em seguida, aborda-se a influência da nacionalização na educação da região e, por último, discorre-se sobre ações de brasilidade que atingiam as escolas e a população em idade escolar.

¹¹ Tânia Regina de Luca, «História dos, nos e por meio dos periódicos», em *Fontes históricas*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky (São Paulo, SP: Contexto, 2011), 111-153.

¹² A pesquisa foi desenvolvida a partir de oito interlocutores. Para este artigo, quatro entrevistas servem como fonte histórica. Os entrevistados assinaram carta de cessão, concedendo os direitos da entrevista. Optou-se por fazer pequenos ajustes nas narrativas para evitar vícios de linguagem.

¹³ Paul Thompson, *A Voz do Passado*, 2.ed. (São Paulo: Paz e Terra, 1998), 44.

A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Desde o início do século XX, a nacionalização do ensino era discutida por diversos intelectuais no Brasil, mas, durante o período do Estado Novo (1937-1945), entrou efetivamente em pauta para ser executada. Naquele momento, o cenário político possuía «disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos» e contava com uma «conjuntura em que toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de construção e de consolidação do Estado Nacional».¹⁴

Nessa perspectiva, a educação serviria para auxiliar no êxito do projeto político do governo varguista, que propunha a consolidação e a valorização da nacionalidade, da brasilidade, buscando constituir a identidade de um novo brasileiro para o Novo Estado e, assim, contrapor o que seria aceito como nacional e o que seria estrangeiro.¹⁵ Para a efetivação do projeto, a padronização do ensino era necessária principalmente para atingir os núcleos estrangeiros nas zonas de colonização, posto que eram considerados um entrave para a afirmação da identidade nacional. Assim sendo, a intervenção e a nacionalização do ensino passaram a ser prioridades do governo.

A preocupação com as zonas de colonização também foi ampliada devido ao contexto mundial das décadas de 1930 e 1940, em especial devido à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O conflito iniciado na Europa repercutiu no Brasil, principalmente no ano de 1942, quando embarcações brasileiras passaram a ser afundadas por submarinos alemães, após o fim da neutralidade do País e seu definitivo posicionamento contra as nações do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Isso acarretou maior vigilância e atenção com as populações de imigrantes e descendentes desses países e, conseqüentemente, maior rigor com a nacionalização.

Cabe considerar que a nacionalização do ensino afetava diretamente as crianças e os jovens que frequentavam as escolas, pois procurou

¹⁴ Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa, *Tempos de Capanema* (São Paulo, SP: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000), 91.

¹⁵ Helena Maria Bousquet Bomeny, «Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo», em Dulce Pandolfi, *Repensando o Estado Novo* (Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999), 137-166.

regulamentar a vida escolar, estabelecendo normas a serem seguidas por todos, em todas as instâncias. Entre as medidas, a educação foi utilizada para auxiliar na consolidação da identidade brasileira, principalmente através do conhecimento e do uso prioritário da língua portuguesa.

Para tanto, diversos decretos foram criados, como o Decreto-lei nº 406, de 1938, que, além de tratar da entrada dos estrangeiros no País, estabeleceu normas para a educação, sobretudo em áreas rurais, onde estavam mais preservados os costumes dos imigrantes. Determinou, ainda, o ensino exclusivo em português e regulamentou o material didático, que deveria ser escrito na língua nacional, além de proibir o aprendizado de idioma estrangeiro para menores de 14 anos. Esse decreto também tornava obrigatório o ensino da História e da Geografia do Brasil e estipulava que as escolas deveriam ser administradas por brasileiros natos. Um decreto posterior (Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938) incluía a obrigatoriedade do ensino cívico.

Mais tarde, o Decreto-lei nº 1.545, de 1939, destacou a importância do ensino para a nacionalização, já que seria um dos caminhos para a adaptação ao meio nacional. A partir desse decreto, o Ministério da Educação e Saúde tornou-se o responsável pela criação de escolas e bibliotecas, assim como pela fiscalização do ensino de línguas e a formação dos professores.

Com foco na educação das crianças e dos jovens, através do Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, estabeleceu-se a obrigatoriedade de educação cívica, moral e física e criou-se a Juventude Brasileira, a fim de desenvolver o sentimento de brasilidade e o respeito à pátria, bem como estimular o cumprimento dos deveres com o País.

Em nível estadual, o Decreto nº 7.614, de dezembro de 1938, exigia que a população brasileira aprendesse português, conforme segue: «não lhes é lícito ter por língua materna outra, que não a Portuguesa», considerando haver «centenas de escolas em que se desconhece o idioma do País e que, servindo a núcleos de população de origem imigratória constituem sério embaraço à integração nacional as novas gerações».

Visando à nacionalização do ensino e ao aprendizado do português, o decreto indicava que o ensino primário era obrigatório e no idioma brasileiro, proibindo línguas estrangeiras nas escolas primárias. Além

disso, esses educandários não poderiam receber auxílio financeiro estrangeiro nem ter diretores que não fossem brasileiros.

A nacionalização do ensino e, conseqüentemente, a constituição da nacionalidade deveria seguir três aspectos: um conteúdo nacional para todas as escolas, com a exaltação de heróis, instituições e autoridades nacionais, destaque ao catolicismo e emprego do português; padronização das instituições escolares em todos os níveis educacionais, bem como de material didático, com controle e fiscalização do órgão federal de educação; assimilação da cultura brasileira por parte dos diversos grupos étnicos existentes, terminando com suas manifestações culturais.

No estado sul-rio-grandense, o ensino passou por uma nacionalização progressiva, mas, durante o Estado Novo, devido ao contexto de ascensão do nazismo e do nacionalismo, tornou-se mais efetiva. A nacionalização foi orientada «para uma assimilação compulsória dos imigrantes (alemães) e seus descendentes para a integração com os valores político-culturais da nação a partir de abril de 1938».¹⁶ Uma das maiores preocupações eram as escolas étnicas, pois, em sua maioria, ainda na década de 1930, ensinava-se na língua materna dos imigrantes.

A partir do Estado Novo, a nacionalização do ensino tornou-se, pois, mais rigorosa, buscando «a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos», principalmente através do uso obrigatório do português e do conhecimento sobre a história e aspectos físicos do País.¹⁷ No Rio Grande do Sul, a nacionalização foi intensa, especialmente pela atuação do então Secretário da Educação, Coelho de Souza, engajado no projeto. Conforme apontado por Kreutz,¹⁸ o secretário da educação estadual registrou, no livro *Denúncia* de 1941, que a nacionalização do ensino se dava por medidas preventivas escolares e extraescolares, bem como por medidas repressivas.

As medidas preventivas tratavam da ampliação da rede estadual, com instalação de mais escolas, a nomeação de professores, a nacionalização rigorosa das escolas particulares e a criação do Corpo de

¹⁶ Lucio Kreutz, «A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino», em *Nacionalização e imigração* alemã, organizado por Telmo Lauro Müller (São Leopoldo: Unisinos, 1994), 20.

¹⁷ Kreutz, «A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino», 45.

¹⁸ Kreutz, «A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino», 45.

Delegados Escolares Regionais e de Orientadores Técnicos. As medidas extraescolares, por sua vez, estavam vinculadas às ações em comemoração de datas cívicas e ao envio de crianças do interior para a capital do estado para participarem das festividades. No tocante às medidas repressivas, elas refletiam, sobretudo, no fechamento de escolas e na prisão de professores.

O AMBIENTE ESCOLAR

O idioma alemão era uma constante em muitos estabelecimentos de ensino, o que passou a ser um empecilho combatido pelo governo. Em textos da época, é recorrente a citação sobre a importância de aprender o português. Em um deles, intitulado «A nacionalização do ensino e as escolas paroquiais», publicado pelo *Correio de São Leopoldo*, em 22 de novembro de 1941, o Secretário de Instrução Pública leopoldense e diretor do periódico, Carlos de Souza Moraes, expôs a situação das escolas paroquiais que, em sua maioria, estavam seguindo a legislação, mas alguns eram resistentes:

Ali, logo que se iniciou oficialmente a benemérita campanha de fiscalizar a atividade do professor, procurou-se, com resultado, constituir um ambiente mais brasileiro, no sentido de que o escolar aprendesse efetivamente a nossa língua e conhecesse melhor nossa história; aqui, isto é, nas aulas superintendidas por comunidades religiosas, a questão tornou-se mais difícil, devido ao precário espírito de brasilidade ou falsa compreensão de seus deveres para com a Pátria, por parte de alguns poucos ministros confessionais.

Souza Moraes indicava que os religiosos estariam fazendo campanha contra a escola pública e citava que alguns ministros estariam atuando «contra a execução do programa de nacionalização», entre os quais o padre José M. Kroetz,¹⁹ de Dois Irmãos, e indicava como os religiosos agiam para subverter a nacionalização:

¹⁹ Santos relata que o padre Kroetz enviou, em março de 1941, uma carta ao prefeito de São Leopoldo, reclamando que a «escola paroquial localizada em Picada São Paulo (atual Município de Morro Reuter), pertencente à Paróquia de Dois Irmãos, fora tomada pela municipalidade, mesmo com o apoio da Igreja Católica à Campanha de Nacionalização». A correspondência integra o Acervo Carlos

Espectáculo contristador e desolador! Ministros de Deus, brasileiros pelo nascimento, sabotavam as ordens do governo, acobertando o ensino em alemão, nas classes dirigidas pela comunidade! E adversários das leis de nacionalização, chegaram ao ponto de, à guisa de instrução religiosa, transferirem escolas para dentro de capelas, onde, assim poderiam ministrar, em língua estrangeira, o ensino, à margem de qualquer fiscalização ou desconfiança do poder público.

No texto de Moraes, é possível perceber a importância atribuída ao ensino da língua portuguesa e a oposição à língua estrangeira, bem como a valorização da escola como espaço de fomento à brasilidade.

Em um sentido próximo ao exposto por Moraes, no tocante aos religiosos e à imposição da língua estrangeira, a interlocutora Sra. Hildegard, que estudou em uma escola de cunho confessional e étnico em São Leopoldo, relembra que, no início da sua educação escolar, no começo da década de 1930, um pastor responsável pela escola fez uma tentativa de forçar o uso da língua alemã:

No colégio Centenário, isso no tempo antes da guerra, antes da Segunda Guerra, no início dos anos 30. Quando nós estávamos no colégio Centenário. Então já havia um movimento dos nazistas. E essa professora Doninha já estava lá, ela era nossa professora de português. Então, naquela época, ainda o pastor Wolff estava lá, aqui em São Leopoldo. E ele nos proibiu de falar português durante o recreio. Ele já queria mudar a mentalidade. Então, nós fizemos o nosso grupinho e fomos correndo para a professora Doninha:

- Doninha, o Pastor acabou de nos proibir de falar o português.

- Ah, mas eu vou falar com ele e é já.

Ela foi falar com ele, ele nunca mais tocou no assunto. Eu acho, nós não assistimos, mas ela deve ter passado uma compostura, e como ela era uma pessoa mais idosa, de respeito, ele acatou.

Na década de 1930, o germanismo foi reforçado no estado, por possuir um governo estadual mais simpático aos alemães e por causa da

de Souza Moraes - MHVSL. Santos, Rodrigo Luís dos, «O nacionalismo brasileiro em uma área de imigração», em *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, 13, no. 27 (2015): 227.

ascensão do nazismo. Possivelmente, o episódio relatado pode ter sido influenciado por esse contexto, visto que era uma escola étnica alemã e luterana, ou seja, vinculada com a Alemanha e favorável ao germanismo.

A Sra. Lia Paz, a Sra. Gertha Bühler e Sra. Hildegard Dietzold, todas, atualmente, com mais de 90 anos, iniciaram a vida escolar na década de 1930 em escolas comunitárias de confissão luterana. Ao serem entrevistadas, mencionaram que, durante algum período, tiveram acesso ao ensino em alemão. A Sra. Hildegard, por exemplo, que estudou no Colégio Centenário, atual Instituto Rio Branco, em São Leopoldo, disse que foi alfabetizada nos idiomas, português e alemão, e que aprendeu a forma de escrita alemã denominada *Sütterlin* na escola. A Sra. Gertha mencionou que, inicialmente, o ensino era exclusivamente em alemão na escola localizada no antigo distrito de Bom Jardim (atual Ivoti), mas, devido à nacionalização, introduziu-se o português:

Eu tive dois anos de aula, tudo em alemão, com o professor aqui nessa escola velha, agora não existe mais, com o professor Ninof. Ele até ensinava nós a cantar: *Deutschland, Deutschland über alles*; o hino da Alemanha. [...] Depois do terceiro ano, já tinha um professor que era formado nessa escola [Instituto Ivoti - ISEI], o professor Kremmer, então era tudo em português. Mas primeiro, tudo era em alemão, até caligrafia, eu sei ainda, sei tudo nessa letra, o ABC eu sei corretamente em alemão.

Para a Sra. Gertha, a justificativa para aprender o português estava vinculada à comunicação:

Quando entrou o professor Kremmer, a gente tinha que aprender tudo em português, ele dizia que nós podíamos escrever uma vez uma cartinha para um amigo ou uma amiga, ou para quem a gente quer. Daí eu fui para a casa da avó, ela sabia um pouquinho de português, a minha avó, a mãe da minha mãe, a Luiza. Daí eu disse: «vó eu não sei escrever cartinha coisa nenhuma, como é que eu vou escrever?»; Ela disse: «Escreve: querida amiga, como é que tu vais, eu vai bem». Não sabia os verbos, isso eu nunca esqueci na minha vida «eu vai bem». Depois o professor corrigiu isso. Daí vai aprendendo os verbos e a gente vai se introduzindo.

Na situação descrita pela interlocutora, a avó procurava transmitir o pouco que sabia do vernáculo para a neta, a fim de auxiliar na tarefa proposta pelo professor. O erro da conjugação verbal e a realização dessa atividade foram avaliados pela entrevistada como um marco importante no seu aprendizado do português, pois auxiliaram na compreensão da relevância de saber o idioma nacional e ter coerência na sua fala e na escrita.

Alguns interlocutores comentaram que, mesmo com a proibição, o idioma devia ter permanecido presente no ambiente escolar, pelo menos por um tempo, devido à adaptação dos alunos. A Sra. Lia, que possuía em torno de 15 anos no início da década de 1940, acredita que a escola Sinodal e o Instituto Pré-Teológico, localizados na cidade de São Leopoldo, por terem sido internato e receberem alunos que sabiam apenas falar o idioma de imigração, permaneceram realizando aulas em alemão. O Sr. Florêncio, de 68 anos, que nasceu na década posterior à nacionalização, presume que o idioma alemão tenha permanecido na instituição do Morro do Espelho, uma vez que seu pai era professor na época pesquisada e não sabia fluentemente o português:

Meu pai falava português, falava mal, mas falava português, e minha mãe falava português fluentemente. Então eles não tiveram restrições. E no colégio onde o pai lecionava, meu pai veio para o Brasil para ser professor, e no colégio, esse o Instituto Pré-Teológico, que era este colégio que eu te falei, lá a língua oficial era o alemão, só se falava em alemão, não se dava aula em português, nem nada. Era tudo em alemão. [Durante a guerra] que eu saiba sim, continuou se falando alemão. Acredito que sim que era mantido em alemão.

As duas instituições escolares mencionadas pelos interlocutores, o Instituto Pré-Teológico e o Ginásio Sinodal, eram subvencionadas ao Sínodo Rio-grandense. Possivelmente, ambas procuraram se adequar à legislação vigente, lecionando em português, porém, o Sinodal possuía aulas de idioma alemão, conforme é possível presumir a partir de uma correspondência remetida pelo então diretor da instituição, Pastor Rodolfo Saenger, ao Delegado de Polícia de Ordem Política e Social, Plínio Brasil Milano, em fevereiro de 1945.²⁰ No documento, o diretor

²⁰ A carta pertence ao acervo de *Correspondências Recebidas da Prefeitura de São Leopoldo -1945-* MHVSL. Porém, ela não era direcionada à prefeitura, sendo uma cópia do original, possivelmente estava anexada a outra correspondência que não foi localizada. O documento alude a explicações

apresentou indícios do funcionamento da escola, devido a uma denúncia realizada contra o colégio: «a frequência das aulas de Alemão no Ginásio Sinodal era absolutamente facultativa, sem mesmo a aparência de coação [...] sendo todas as disciplinas ministradas naturalmente no vernáculo, com exceção apenas do ensino das línguas vivas, francês, inglês e alemão». Além disso, relatou que, no «ano letivo de 1941, o horário da 3ª série [...] apresentou quatro aulas de português, enquanto o programa oficial exige apenas três, e duas de alemão».

O cumprimento da legislação para a nacionalização do ensino municipal era uma preocupação da administração de São Leopoldo. Para se certificar de que o ensino era realizado em língua portuguesa e para buscar qualificar sua rede educacional, o município, devido à nacionalização, realizou uma prova para averiguar o conhecimento de seus professores, conforme publicação oficial da prefeitura divulgada em 1938,²¹ logo após o Decreto-lei nº 406. Seguindo a legislação estadual, determinou, em maio de 1938, que os professores municipais e os particulares subvencionados deveriam comprovar a aptidão para o cargo a partir de uma prova escrita e oral que contemplasse conteúdos de Português, Aritmética, Geometria, História do Brasil, Geografia e Ciências.

Percebe-se a influência da nacionalização no concurso, a partir da correspondência do Secretário de Instrução Pública, Carlos de Souza Moraes, ao Secretário de Educação Estadual, expondo que o «exame de suficiência» foi realizado, «a fim de excluir os que desconhecem o vernáculo e história pátria».²² Após a avaliação, os professores não aprovados no exame foram demitidos, entre eles, o docente do distrito de Lomba Grande²³ e dois professores do distrito de Sapucaia, por não terem realizado a prova.²⁴

relacionadas a uma «denúncia do Sr. Vitorio Zanella Netto [pai de uma aluna] contra o Ginásio Sinodal», relacionado ao ano letivo de 1941. Não há data do envio da carta, apenas um carimbo de protocolo da prefeitura de São Leopoldo, indicando a data de 18 de fevereiro de 1945.

²¹ «Ato oficial», *Correio de São Leopoldo* (junho, 1938): p. 2.

²² Carlos de Souza Moraes. «Carta a Coelho Souza», 22 agosto 1939, Correspondência. MHVSL.

²³ Carlos de Souza Moraes. «Carta a Manoel Ignácio da Silva », 1 novembro 1938, Correspondência. MHVSL.

²⁴ Carlos de Souza Moraes. «Carta a Antônia Ramires Silveira », 1 novembro 1938, Correspondência. MHVSL.

Nesse contexto, os professores tiveram seus contratos revogados por não estarem qualificados de acordo com o regimento municipal. Entretanto, em alguns casos, em que o professor não era «qualificado» para o cargo, ocorreram atitudes mais drásticas, como «perseguição a professores; professores foram presos» e «muitos renunciaram ao magistério».²⁵

A Sra. Hildegard relata sobre a sanção e a obrigatoriedade do ensino em português e sobre o fechamento de muitas escolas:

Isso [proibição do uso de idioma estrangeiro] se espalhou, porque já existia o rádio. Então aquilo foi assim uma ordem. Então, eles começaram também a perseguir as escolas. Os professores das colônias mais afastadas, eles davam aula em alemão. Tiveram que fechar esses colégios, e não tinha professores lá para lecionar em português. Então essa gente do interior sofreu bastante com isso.

Várias escolas foram fechadas por não se adequarem ao projeto de nacionalização, que objetivava uma padronização do currículo escolar, tendo como base o ensino obrigatório em português, além de disciplinas que auxiliassem com o conhecimento histórico e cívico sobre o Brasil.²⁶

Kerber *et al.*²⁷ realizaram pesquisa com pessoas que estudaram em escolas étnicas alemãs durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo e destacam que

Os depoentes das escolas públicas, tais como os das escolas católicas e luteranas, lembram a proibição da língua alemã. Contudo, essa lembrança não é tão associada à violência quanto nas escolas étnicas. Por um lado, isso pode ser explicado pelo fato de

²⁵ Telmo Lauro Müller, *A nacionalização e a escola teuto-brasileira evangélica* (São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994), 71.

²⁶ Estima-se que 393 escolas evangélicas foram fechadas durante o Estado Novo. Em 1941, das 513 escolas existentes, somente 120 estavam em atividade (MÜLLER, 1994). Sobre o número total de escolas fechadas durante o Estado Novo, há uma divergência, conforme apontado por Kreutz (1994; 2010), o Secretário de Educação Estadual apontou 241 escolas particulares fechadas, já o interventor do estado, indicou 91 escolas, números também divergentes dos apontados por Müller (1994).

²⁷ Alessander Kerber, Claudia Schemes e Cleber C. Prodanov, «Memória das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo/RS», *Revista Brasileira de História da Educação* 12, no. 2 (2012): 164.

que nas escolas étnicas o ensino em língua alemã antes da Campanha da Nacionalização era mais recorrente do que nas escolas públicas. Por outro lado, nas escolas étnicas, o corpo docente e discente era composto em sua grande maioria por descendentes de imigrantes alemães, enquanto nas públicas a composição étnica não era tão claramente definida.

Mesmo assim, pode-se afirmar que a nacionalização do ensino interferiu na educação da região do Vale do Rio dos Sinos, como evidencia uma carta enviada, em 1939, por uma comunidade do interior de Dois Irmãos, denominada Picada Verão.²⁸ Assinada por 22 homens, todos com sobrenome de descendência alemã, relatava a difícil situação em que se encontravam, devido à nacionalização do ensino, e solicitava o envio de um professor para a localidade, a partir da intervenção do prefeito junto ao Secretário de Educação, «para que nos mande uma professora ou professor, temos o prédio escolar e uma casa ao lado para família se tiver, e que, também está à disposição».

A partir da carta, é possível notar que se trata de uma escola comunitária e de confissão luterana –«todos somos da comunidade do Sínodo Rio-grandense»– e que o professor a ser enviado não precisava necessariamente ser dessa religião, ficando claro que o importante era o aprendizado das crianças: «não fizemos questão a que religião pertença a professora, fizemos questão que os nossos filhos aprendam principalmente a ler e escrever o vernáculo». A carta é rica em detalhes, demonstrando a situação complexa que estavam enfrentando, devido à dispensa do professor, que não atendia aos critérios aceitáveis na época:

Que há aproximadamente 18 meses o conselho do nosso estimando subprefeito dispensamos um professor que mantínhamos na nossa escola, pelo fato do mesmo não satisfazer o ensino aos nossos filhos, principalmente a língua Pátria, falhas estas, que nós não prestávamos atenção, pois, que a nossa aula existe a mais de sessenta anos consecutivos e nunca houve quem se interessasse pelo melhoramento do ensino como Vossa. Excia.

²⁸ Júlio Closs et al «Abaixo-assinado da comunidade de Picada Verão», junho, 1939. MHVSL.

Na escola, que, até então, atendia às necessidades da comunidade, o ensino era realizado em alemão, de modo que uma parcela significativa da população ficava sem saber o português, o que, perante aquele contexto, não era mais suficiente. Outro problema comum na época era conseguir professores para as regiões interioranas, a exemplo do que ocorreu em Picada Verão. Pelo que consta, foi aberta uma escola pública, prática adotada pelo governo estadual de então, que procurava instalar escolas públicas para a oferta do ensino gratuito e como medida preventiva contra a escola étnica. Entretanto, não era muito fácil a manutenção do profissional da educação, conforme é relatado na mesma correspondência supracitada:

Apesar de que tenha sido criada uma escola Estadual, a que, em 1938, os nossos filhos passavam neste ano com apenas 2 meses de aula, dos quais, em julho, 15 dias foram ministrados pela professora Sta. Osta Müller, que foi quando aqui chegou a professora nomeada pelo Estado. Esta infelizmente não se agradando do lugar, alegou motivos injustos da casa na qual se achava hospedada, para conseguir a sua transferência [...]. Passados três meses, Vossa. Excia., atendendo aos nossos pedidos, nos enviou uma professora Municipal e que foi a Sta. Emma Josefina quando entrou em férias [...] nomeada este ano para outro lugar, estando nossa aula novamente fechada, assim, em vez de nossos filhos se nacionalizarem, o que é o nosso maior desejo, estão se criando analfabetos [...].

Como exposto na carta enviada em 1939, a educação era uma prioridade dos moradores, da mesma forma, a necessidade da nacionalização das crianças através do aprendizado do português. Os moradores demonstraram preocupação com a situação, pois estavam prejudicando suas crianças, que não conseguiam concluir um ano letivo e apresentavam defasagem no ensino. O aprendizado do idioma nacional fazia-se importante para a inserção na sociedade brasileira, pois, conforme mencionado, vivenciaram situações humilhantes por não saberem a língua portuguesa. Eles citaram que alguns membros da comunidade serviram ao exército brasileiro, no entanto, enfrentaram problemas por não saberem o vernáculo,²⁹ posto que «atendendo o chamado da Pátria; quando

²⁹ O serviço militar durava um ano, porém possuía duração diferente caso o indivíduo não dominasse o Português: duraria um ano e meio para quem não soubesse ler nem escrever em Português e,

foram incorporados, tanto nós pais, como eles se lembravam dos dias humilhantes pelos quais deveriam passar até poderem se entender com os seus camaradas e atender a voz de comando de seus superiores [...]».

Por todo o conteúdo da correspondência, percebe-se o contexto de nacionalização do ensino, a dificuldade encontrada por essa comunidade por não falar o português e sua preocupação com a educação. Observa-se, ainda, que a comunidade procurava se integrar à sociedade brasileira, por terem filhos que participaram do Exército e por aceitarem o «conselho» do subprefeito, para retirar o professor, buscando atender às leis em vigência.

Em carta datada de 15 de junho de 1939, quinze dias depois da carta inicial, foi enviado um ofício, nº 180, ao então Secretário de Educação, Coelho de Souza, solicitando a nomeação de um professor, mas não foi encontrado nenhum indício de que a situação foi resolvida. Anos depois, em junho de 1944,³⁰ o prefeito encaminhou uma carta ao Secretário de Educação, relatando novamente a falta de professor: «[...] localidades de Picada Verão e Walachai, situadas no distrito de Dois Irmãos, reclamam insistentemente o preenchimento das escolas isoladas estaduais, ali localizadas e há dois anos abandonadas por falta de professores». O prefeito, entretanto, citou que, para contornar o problema, haviam sido criadas escolas: «[...] resolvemos criar nessas povoações duas unidades escolares municipais, em face dessa lamentável ocorrência, que trouxe manifesto prejuízo para a nacionalização do ensino».

A preocupação com a estrutura escolar e com a ampliação da rede de ensino evidenciou-se em diversos documentos. Em correspondência³¹ enviada à prefeitura de São Leopoldo, expedida pela Secretaria de Educação Estadual, havia um «plano» para «resolver o problema da Instrução Pública». Entretanto, a situação financeira do Estado não permitia a solução imediata, devendo ocorrer em um período de dois a três

dois anos para quem não falava fluentemente. Além de um período maior de serviço militar, quem não sabia o Português poderia enfrentar situações de discriminação no Exército, pois, conforme Bertholdo. Cancelli, Elisabeth. *O mundo da violência*. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 1994.

³⁰ Theodomiro Porto da Fonsseca, «Carta a Coelho de Souza», 17 de junho de 1944, Correspondência, MHVSL.

³¹ Coelho de Souza, «Carta a Theodomiro Porto da Fonsseca,» 21 de setembro, 1938, Correspondência, MHVSL.

anos. Para conseguir um melhor planejamento, solicitava um relatório, conforme segue: «Grupos e Aulas Isoladas de que carece esse município, bem como a relação das aulas vagas da comuna, destacando aquelas que devem ser atendidas em primeiro lugar, preferindo-se as zonas servidas por escolas particulares, recentemente nacionalizadas ou a nacionalizar». Ainda citou a criação de novas unidades escolares, nas quais o «Estado fornecerá professores, mobiliário e material», cabendo ao município fornecer o prédio, mas «construído de acordo com o tipo padrão elaborado pela Secretaria das Obras Públicas, aliás de preço reduzidíssimo».

O município de São Leopoldo demonstrava engajamento na nacionalização e envolvimento na preparação dos professores, na aplicação da lei e na ampliação de escolas. Em uma reportagem,³² foi citado que o governo municipal tinha a «instrução como objetivo primordial de seu governo» e, por esse motivo, estava abrindo escolas para acabar com o analfabetismo.

A preocupação com os professores foi perceptível pela prova realizada em 1938, pela comunicação com a Secretaria de Educação solicitando professores e pela vigilância para a execução da legislação, que pode ser averiguada em uma correspondência dirigida a todos os subprefeitos, que eram orientados a vigiar os professores. Em carta³³ aos subprefeitos do município, foi solicitado que verificassem se os docentes estavam trabalhando com assiduidade e quanto ao uso do português: «[...] no que se refere à frequência de professores e o lecionamento dados aos senhores alunos em língua estrangeira».

Na rotina escolar, também havia averiguações rotineiras. A inspeção poderia ser programada ou sem aviso para a escola. René Gertz³⁴ relata que o «secretário de Educação, Coelho de Souza, fazia visitas não anunciadas para verificar *in loco* a execução das determinações oficiais». Durante o Estado Novo, ocorreram diversas visitas por parte do Secretário de Educação às escolas do Vale. Uma delas foi ao distrito de Campo

³² Ivone Sérgio de Oliveira, «Alicerces», *Correio de São Leopoldo*, 15 de julho de 1939, p. 2.

³³ Carlos de Souza Moraes, «Carta a Subprefeitos» 14 de outubro de 1938, Correspondência, MH-VSL.

³⁴ Gertz, *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*, 170.

Bom, onde compareceu no Grupo Escolar e no Colégio Sinodal.³⁵ Ele «inspecionou os referidos colégios, tendo encontrado tudo em perfeita ordem» e declarou:

Visitei vários colégios particulares nacionalizados: Colégio Sinodal de Campo Bom, os Colégios Católicos e Sinodal de Sapi-ranga, no Município de São Leopoldo, e o Colégio Sinodal de Sander, no município de Taquara. [...] assistindo aos trabalhos, examinando cuidadosamente todo o material escolar que estava nas classes e nos armários fechados, não encontrei uma só violação da lei de nacionalização do ensino. O Colégio de Sinodal de Campo Bom, dirigido pelo professor Poll, é modelar, tanto assim que convidei 4 alunos seus para virem a capital assistir as comemorações da Semana da Pátria e aqui serão hospedados no Palácio do Governo [...].

A visita realizada sem prévio anúncio às autoridades locais, conforme demonstrava o discurso, foi caracterizada como uma inspeção aos estabelecimentos e aos professores, já que houve a averiguação dos materiais para comprovar que não existiam conteúdos subversivos escondidos nos «armários fechados». O enunciado manifesta outra prática realizada pelo governo: a organização das «caravanas de coloninhos», uma prática realizada com o intuito de abrasileirar as crianças, enviando alunos, principalmente de regiões de colonização alemã, para visitar Porto Alegre. Durante a Semana da Pátria, elas eram hospedadas em residências de famílias brasileiras com o objetivo de demonstrar a empatia para com os estrangeiros que apoiassem a brasilidade e incentivar o civismo e o patriotismo.³⁶

Outra averiguação ocorreu em julho de 1943, mas realizada por outra autoridade e de forma planejada pelo administrador distrital, a pedido do subprefeito, Glodomiro Martins,³⁷ como segue: «durante três dias (20, 21 e 22) estive no distrito de Joaneta, a snha. Ira Bier, orientadora de ensino da 2ª D. R. E., inspecionando as aulas estaduais, particulares e paroquiais». No que diz respeito às inspeções, havia uma autoridade

³⁵ «Dr. Coelho de Souza», *Correio de São Leopoldo*, 2 de setembro de 1939, p. 3

³⁶ Gertz, *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*, 171.

³⁷ «De Joanete», *Correio de São Leopoldo*, 7 de agosto, 1943, p. 2.

indicada para a fiscalização das escolas, conforme correspondência de 7 de julho de 1942, enviada pelo prefeito de Novo Hamburgo, Odon Cavalcanti, ao Secretário de Educação. Na ocasião, o jornal *O 5 de Abril*³⁸ relatou que, no município, havia «fiscal de nacionalização do ensino particular e municipal», subsidiado pela Secretaria Estadual.

Destaca-se, nesse sentido, que a Secretaria de Educação atuou firmemente para o êxito da nacionalização do ensino, através de suas inspeções, da criação de escolas e do desenvolvimento de normas para regulamentar o ensino. Entre essas normas, destaca-se a Portaria nº 2.235, de 4 de abril de 1941, que sugeria para as escolas escolherem «patronos para cada aula, nos estabelecimentos de ensino, cujos nomes não fossem ainda os de homens ou varões ilustres da nossa História», conforme reportagem publicada.³⁹ O documento indicou, ainda, que, seguindo as instruções, o Instituto Comercial São Luiz, em São Leopoldo, teria escolhidos os nomes de General Osório (patrono geral do Instituto), Dr. Oswaldo Cruz (cursos propedêuticos) e Dr. Rui Barbosa (curso técnico).

Possivelmente, as escolas municipais da região também designaram nomes patrióticos para suas aulas, bem como alterações de nomes de escolas, porém, não se identificaram informações relativas a esse ponto. Apenas sobre São Leopoldo, encontraram-se informações em um relatório,⁴⁰ enviado para Ernesto Pelanda, diretor de Estatística Educacional Estadual, em que constava uma lista com todos os 85 professores municipais, distribuídos em diversas escolas, com indicação do «nome da aula», da localidade, do distrito, do salário e observações.

Ao avaliar o nome das escolas, identificou-se relação com personalidades teuto-brasileiras, de modo que, das 56 escolas municipais, nove eram nominadas e vinculadas à origem alemã,⁴¹ indicando que, mesmo

³⁸ «Importante ofício», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 17 de julho de 1942, p. 1.

³⁹ «Pela educação», *Correio de São Leopoldo*, 19 de julho de 1941, p. 2.

⁴⁰ Theodomiro Porto da Fonseca, «Carta a Ernesto Pelanda», 14 de outubro de 1943, Correspondência, MHVSL.

⁴¹ As nove escolas eram: Dr. João Hillebrand (Feitoria – 1.º Distrito), Fritz Bier (Picada Schneider – 3.º Distrito), Cel. João Schmitt (Nova Vila – 3.º Distrito), Luiz Stabel (Bom Jardim – 3.º Distrito), Carlos von Koseritz (Bonnetal – 3.º Distrito), Pedro Weingaertner (Arroio Veado – 3.º Distrito), Henrique Meyer (Picada Café – 3.º Distrito), Prof. Jacob Wickert (Travessão de Dois Irmãos – 4.º Distrito), Padre Teschauer (Padre Eterno – 8.º Distrito).

sendo uma norma, não foi aplicada em todo o município. O fato de não alterar algumas indicações poderia estar relacionado a uma ideia de integração, que, talvez, o governo lançasse mão para demonstrar integração nacional.

Analisando o caso específico da escola Dr. João Hillebrand, criada em 1941, Santos indica que, mesmo sendo um «período de nacionalização e de abasileiramento dos nomes de instituições e locais de origem alemã», a municipalidade atribuiu esse nome ao estabelecimento. Tal atitude poderia ser explicada pela representação do ícone histórico na região, pois, ao analisar a trajetória dessa liderança alemã, viu-se que se posicionara a favor do governo durante a Revolução Farroupilha (1835-1845). Então, «ao assumir uma postura favorável ao Império do Brasil, se identificou e agiu como um brasileiro», sinalizando à população que «os imigrantes e seus descendentes de São Leopoldo deveriam se espelhar em Hillebrand, tornando-se brasileiros autênticos».⁴²

Nessa perspectiva, observa-se que a nacionalização do ensino foi além da padronização do currículo e da vigilância, buscando educar a população também através de ações extraescolares, como será abordado a seguir.

EVENTOS E ESPAÇOS DE EXALTAÇÃO DA BRASILIDADE

A nacionalização, a priori, ocorreria no ambiente escolar, atingindo as crianças e os jovens, que replicariam os conhecimentos no ambiente familiar. Para o restante da população, a nacionalização dar-se-ia através de eventos de exaltação da brasilidade. As festas cívicas, foram relevantes para o governo de Vargas, pois criavam uma teatralização da sociedade, enalteciam o líder nacional e difundiam as concepções cívicas e patrióticas.⁴³

A festa durante o Estado Novo constituía, nesse sentido, um dos meios mais eficazes de controle social e a sua utilização tinha papel importante no disciplinamento dos cidadãos, com vistas ao controle do

⁴² Rodrigo Luís dos Santos, «O nacionalismo brasileiro em uma área de imigração», 226.

⁴³ Cláudia Schemes, *Festas cívicas e esportivas: um estudo comparativo dos governos Vargas (1937-1945) e Perón (1946-1955)* (Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2005).

corpo e da mente. Os ideólogos do regime difundiam uma noção de brasilidade que garantiria a segurança nacional, evitando a assimilação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que haviam se instalado no Brasil, ameaçando a ordem social e a formação da «consciência patriótica brasileira».⁴⁴

Nesse contexto, as comemorações da Semana da Pátria, do aniversário do Estado Nacional e do Dia do Trabalho, por exemplo, estavam repletas de mensagens que faziam crer que Getúlio Vargas havia conseguido mudar o curso da história brasileira. O então Presidente era representado como o produtor da felicidade da população e reproduzia, em seus discursos, os traços de personalidade atribuídos ao povo brasileiro para a construção do caráter nacional, como a bondade, a cordialidade, a afetividade, a docilidade e a submissão, como se evidencia em discurso proferido em 20/10/1940:

O brasileiro [...] é pacífico, hospitaleiro, compreensivo, de espírito ágil, inclinado aos atos nobres, generoso na luta, resistente na adversidade. Cultivadas e disciplinadas essas qualidades, fortalecidas pelo ideal de alcançarmos um estágio superior de civilização, será ele o homem do futuro, o homem apto a integrar-se numa vida social mais perfeita e feliz.⁴⁵

As comemorações cívicas tinham, pois, um papel fundamental na construção da nacionalidade; o culto aos heróis nacionais e seus símbolos procurava transmitir aos cidadãos as noções patrióticas fundamentais para a preservação do regime que retomava estereótipos construídos em torno do comportamento do povo brasileiro. De acordo com Giralda Seyferth,⁴⁶ a campanha de nacionalização visava a «incutir sentimentos de brasilidade» através de solenidades e de festividades, como «palestras cívicas em clubes, estímulo à formação de grupos de escoteiros, exposição de retratos de heróis nacionais e diversas autoridades». Além disso, também se utilizavam «frases de efeito (“Quem nasce no Brasil é brasileiro ou traidor”)), afixadas em prédios públicos, hospitais,

⁴⁴ Schemes, *Festas cívicas e esportivas*.

⁴⁵ Getúlio Vargas, *As Diretrizes da Nova Política do Brasil* (Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1943), 338-339.

⁴⁶ Seyferth, *Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo*, 220-221.

sedes de associações recreativas etc. [...]»⁴⁷ em cinemas, juntamente com a exibição da bandeira nacional.⁴⁸

Datas comemorativas, como o Dia da Bandeira, a Independência, a Proclamação da República, o Dia do Trabalhador e o aniversário de instalação do Estado Novo justificavam a organização de eventos. Entre essas datas, destacava-se o 7 de Setembro, a Independência do Brasil, em que, conforme os jornais da época, se observava intensa programação e divulgação da Semana da Pátria, festividade amplamente realizada no estado. Durante esse período, ocorria uma das medidas extraescolares aplicadas por Coelho de Souza, as «caravanas dos coloninhos», já citadas anteriormente neste artigo. Na Semana da Pátria do ano de 1939, por exemplo, após uma visita «surpresa» do Secretário da Educação a Campo Bom, um telegrama enviado ao professor Henrique Poll convidava quatro alunos para visitar a capital a partir do dia primeiro de setembro daquele ano, para acompanhar os festejos,⁴⁹ sendo que as crianças ficariam hospedadas na residência do interventor estadual.⁵⁰ O convite foi motivado pela inspeção realizada na escola, na qual não havia sido encontrado nenhum problema em relação à nacionalização do ensino.

A Semana da Pátria, cabe destacar, envolvia uma extensa programação na região, com hasteamento da bandeira nacional, baile da pátria, badalar dos sinos, desfiles, apresentações diversas, juramento da Infantaria Brasileira, jogos de futebol, campeonato de tiro, provas de atletismo, marcha com o fogo simbólico, inaugurações, entre outras. Em Novo Hamburgo, com a programação da Semana da Pátria, ocorria o hasteamento da bandeira nacional e a elaboração de vitrines temáticas nas lojas, sendo que as «mais bem adornadas com motivos patrióticos» recebiam um prêmio.⁵¹ Solicitava-se, ainda, para a população de Novo Hamburgo «demonstrar, mais uma vez, o alto nível de seu civismo. **É necessário que o maior**

⁴⁷ Seyferth, *Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo*, 199-228.

⁴⁸ M. H., «Mais patriotismo», *Correio de São Leopoldo*, 7 de março de 1942, p. 1.

⁴⁹ Os quatro alunos eram Ivo Schirmer, Urbano Linden, Arno Willy Kerndoefer e Oscar Felipe Blos.

⁵⁰ «Dr. Coelho de Souza», *Correio de São Leopoldo*, 2 de setembro de 1939, p. 3.

⁵¹ «Semana da pátria», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 23 de agosto de 1940, p. 1.

número de residências seja enfeitada com bandeiras nacionais»⁵² (grifo do autor).

Em 1940, junto da programação envolvendo diversas atividades da Semana da Pátria, ocorreu o «Concurso de Brasilidade», com alunos dos «cursos secundários dos Colégios Jacó, Santa Catarina e Fundação Evangélica». Para tanto, os alunos fizeram uma prova sobre um dos três assuntos propostos: «Patriotismo», «A Terra Brasileira» e «Um homem nacional».⁵³ Tal concurso teve o «patrocínio e orientação» da Liga de Defesa Nacional. Ao todo, participaram 68 alunos, dos quais cinco receberam um «belo prêmio», os demais receberam uma «medalha com o dístico: «Ao vencedor. A Liga de Defesa Nacional».⁵⁴

A iniciativa pela realização do concurso repercutiu positivamente, bem como a atuação do prefeito de Novo Hamburgo para com a «obra de nacionalização», pois dois jornais (*Diário de Notícias* e *A Nação*) teceram comentários sobre o evento.⁵⁵ O jornal *Diário de Notícias* publicou uma entrevista com o Capitão De Paranhos Antunes, que esteve presente na solenidade de entrega dos prêmios do Concurso de Brasilidade. De acordo com o entrevistado, o assunto sorteado para a prova fora Independência do Brasil e os alunos demonstraram um «grau muito elevado de conhecimentos de História Pátria e de português». Também indicou que havia uma preocupação com o município por ter sido colonizado por alemães, mas que, com o concurso, perceberam a integração da população ao País, já que «[...] este concurso trouxe a nós, da Liga de Defesa Nacional, um grande conforto por vermos uma população de origem alemã perfeitamente integrada nas tradições nacionais [...]».

Além do concurso, a Liga de Defesa Nacional também realizava outras atividades no município, como inauguração do retrato de Getúlio Vargas,⁵⁶ comícios e sessões de cinema. Conforme reportagem, o núcleo local da Liga de Defesa Nacional, que tinha como objetivo institucional

⁵² «Semana da pátria», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 18 de agosto de 1939, p. 1.

⁵³ «Semana da pátria», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 6 de setembro de 1940, p. 1.

⁵⁴ «A liga da defesa nacional», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 20 de dezembro de 1940, p. 4.

⁵⁵ «Novo Hamburgo», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 17 de janeiro de 1941, p. 1.

⁵⁶ «A liga da defesa nacional e as datas cívicas», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 29 de maio de 1942, p. 1.

«difundir entre os brasileiros maiores reservas de brasilidade e de cultura do nosso povo», realizou exibição de filmes nacionais, «mostrando a exuberância, a beleza e o prodígio da terra brasileira; os momentos festivos da Pátria; oportunos filmes sobre assuntos de palpitante interesse nacional». ⁵⁷

Esses eventos eram momentos em que a população poderia demonstrar o apreço pelo Brasil, a integração da comunidade e, ao mesmo tempo, ser um incentivo à cultura e aos símbolos nacionais, para solidificar a brasilidade, a partir do envolvimento e da imersão em um ambiente festivo e brasileiro. Conforme correspondência encaminhada ao prefeito de São Leopoldo, «a Semana da Pátria, aqui, foi realmente, de uma imponência extraordinária, e estamos certos de que no coração de todos, ficaram bem gravados os sentimentos do mais sã patriotismo, e [...] bem elevado o conceito que de nós brasileiros [...]». ⁵⁸

Evidencia-se que o propósito dos eventos era formar verdadeiros brasileiros, estimular o patriotismo, aproximar a população do governo, educar a população e consolidar a identidade nacional. A brasilidade era difundida através do estímulo para hastear a bandeira nacional nas residências, do incentivo para participação de festividades relacionadas a datas comemorativas e das extensas programações e opções de eventos, tais como: apresentações de filme, inaugurações de praças, de museus e de monumentos que homenageavam heróis e figuras representativas da História do Brasil. Tais estratégias visavam a constituir os sentimentos de brasilidade, ao expor e relacionar o convívio de símbolos representativos da pátria e sua afinidade com as atitudes cívicas e patrióticas dos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual região do Vale do Rio dos Sinos (RS) abrange grande parte do que era inicialmente a Colônia de São Leopoldo, local onde iniciou a colonização com imigrantes europeus no estado sul-rio-grandense, a partir de 1824. Devido a esse episódio, um século após o início da colonização, a região possuía forte influência dos imigrantes e descendentes de

⁵⁷ «Liga da defesa nacional», *O 5 de Abril* (Novo Hamburgo), 24 de julho de 1942, p. 2.

⁵⁸ João Correia «Carta a Theodomiro Porto da Fonseca», 8 de setembro de 1941, Correspondência, MHVSL.

alemães, que ali deixaram marcas de suas manifestações culturais, sobretudo o uso da língua de imigração, que era utilizada por parcela da população na sua comunicação cotidiana e como idioma de ensino em muitos estabelecimentos escolares.

Com o advento do Estado Novo (1937-1945) e sua Campanha de Nacionalização, esse cenário passou por mudanças. A partir de 1938, com o Decreto-Lei federal nº 406, a exigência do uso e do ensino do português trouxe alterações para o ambiente escolar, com a aplicação da nacionalização do ensino. Contudo, buscava-se abrigar toda a sociedade, ou seja, a nacionalização estava preocupada com toda a população brasileira, não somente aquela em idade escolar, e, para isso, fez uso de recursos pedagógicos, como as festividades e eventos, para ampliá-la a toda a população.

A partir das fontes utilizadas para a elaboração deste estudo, perceberam-se diversas transformações nos estabelecimentos de ensino, seja com a alteração do nome da escola ou a obrigação do ensino em português. A nacionalização atuou para muito além de simplesmente abrigar seu ensino e, conseqüentemente, seus alunos; a rotina foi modificada, alunos que falavam o idioma alemão, repentinamente, passaram a ter aulas em português, muitos professores que não se enquadravam nos critérios exigidos perderam seus cargos e escolas foram fechadas. Nesse contexto, a escola tornou-se um ambiente de receio, pois, a qualquer momento, poderia ser inspecionada. Cabe ressaltar que profissionais encarregados de fazer cumprir a nacionalização fizeram-se presentes a partir da vigilância do trabalho e da atuação do professor. Tal prerrogativa estava entre as orientações direcionadas aos subprefeitos do município leopoldense, que deveriam fiscalizar professores e inspecionar educandários da região. Além disso, a nacionalização do ensino fundava escolas em localidades onde elas ainda não existiam ou que estavam contempladas somente com colégios comunitários de cunho confessional e étnico. Dessa forma, ampliava a escolarização e possibilitava que mais crianças tivessem acesso à educação formal e gratuita.

A nacionalização também procurou incutir a brasilidade ao restante da população, educando-a para que todos se tornassem verdadeiros brasileiros. Para isso, utilizou diversos recursos, como frases incentivando a brasilidade, exibição de filmes, exposição de retratos de personalidades

históricas, além de empregar festividades e datas comemorativas, como a Semana da Pátria, para incentivar a cultura e a brasilidade. Nessa perspectiva, a educação tornava-se a base da nacionalização e, por isso, as medidas ocasionadas pela Campanha ocorreram tanto no âmbito do ensino escolar quanto do extraescolar, utilizando-a para formar cidadãos com padrões de civismo e de patriotismo, ensinando o amor à pátria e à brasilidade, visando à unidade nacional, executada e almejada pelo Estado Novo.

Nota sobre os autores

FERNANDA GÄLZER POSSUI graduação em História pela Universidade Feevale e mestrado em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado Novo, nacionalização, imigração alemã, Vale do Rio dos Sinos e Segunda Guerra Mundial.

MAGNA LIMA MAGALHÃES possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora da Universidade Feevale, no PPG em Processos e Manifestações Culturais e do Curso de História. Líder do grupo de pesquisa Cultura e Memória da Comunidade e coordenadora do Centro de Documentação e Memória-Feevale. Tem experiência na área de História atuando principalmente nos seguintes temas: memória, história, identidade, associativismo negro. É autora do Livro *Associativismo Negro no Rio Grande do Sul* (2017).

CLAUDIA SCHEMES possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do RS. Professora dos cursos de graduação de História e Moda e do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). Editora da Revista *Prâksis*. Tutora do Programa de Educação Tutorial - PET/Interdisciplinar Feevale, bolsista MEC/FNDE. Autora dos livros *Festas Cívicas e Esportivas: Um estudo comparativo dos governos Vargas e Perón* (Ed. Feevale, 2005); *Memória do Setor Coureiro-Calçadista: Pioneiros e Empreendedores do*

Vale do Rio dos Sinos (Ed. Feevale, 2003) entre outros. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa na área de gênero e identidade.

REFERÊNCIAS

- Alberti, Verena. «História dentro da História». Em *Fontes históricas*. [3. ed.], organizado por Carla Bassanezi Pinsky, 155-202. São Paulo, SP: Contexto, 2011.
- Bousquet Bomeny, Helena Maria. «Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo». Em *Repensando o Estado Novo*, organizado por Dulce Pandolfi, 137-166. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- Cancelli, Elisabeth. *O mundo da violência*. 2 ed., Brasília, DF: UnB, 1994.
- Capelato, Maria Helena. *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 1988.
- Gertz, René E. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- Gomes, Angela de Castro. «Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo». Em *Escrita de si, escrita da História*, organizado por Angela de Castro Gomes, 7-25. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.
- Habel, Jussara Maria. «Os nomes do Hunsrückisch: aspectos linguísticos e extralinguísticos da denominação de línguas de imigração. » *Entrepalavras*, 7, no. 2 (2017): 314-330.
- Kerber, Alessander, Claudia Schemes e Cleber C Prodanov. «Memória das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo/RS». *Revista Brasileira de História da Educação* 12, no. 2 (2012): 139-170.
- Kreutz, Lucio. «A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino». Em *Nacionalização e imigração alemã*, organizado por Telmo Lauro Müller, 27-64. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- Kreutz, Lúcio. «Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945)». Em *Poiésis*, no. 5 (2010): 71-84.
- Luca, Tânia Regina de. «História dos, nos e por meio dos periódicos». Em *Fontes históricas*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky, 3. ed., 111-153. São Paulo, SP: Contexto, 2011.
- Malatian, Teresa. «Narrador, registro e arquivo». Em *O historiador e suas fontes*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky e Tania Regina de Luca, 195-222, São Paulo, SP: Contexto, 2009.

- Müller, Telmo Lauro. «A nacionalização e a escola teuto-brasileira evangélica». Em *Nacionalização e imigração alemã*, organizado por Telmo Lauro Müller, 65-74. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.
- Portelli, Alessandro. «História oral como gênero». *História e Oral – Projeto História*, no. 22 (2001): 9-36.
- Santos, Rodrigo Luís dos. «O nacionalismo brasileiro em uma área de imigração». Em *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, 13, no. 27 (2015): 217-231.
- Schemes, Claudia. *Festas cívicas e esportivas: um estudo comparativo dos governos Vargas (1937-1945) e Perón (1946-1955)*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2005.
- Schwartzman, Simon, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa. *Tempos de Capanema*. São Paulo, SP: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- Seyferth, Giralda. «Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo». Em *Repensando o Estado Novo*, organizado por Dulce Pandolfi, 199-228. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- Thompson, Paul. *A Voz do Passado*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Vargas, Getúlio. *As Diretrizes da Nova Política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1943.

PAOLA CARRARA LOMBROSO AND PICTURE POSTCARDS AS EDUCATIONAL PRODUCTS: A WAY TO EDUCATE YOUNG READERS AND CITIZENS OF TOMORROW*

Paola Carrara Lombroso y postales como productos educativos: una forma de educar a los jóvenes lectores y ciudadanos del mañana

Sabrina Fava^a

Fecha de recepción: 10/10/2022 • Fecha de aceptación: 19/12/2022

Abstract. In Italy picture postcards were disseminated during the Giolitti era and throughout the Great War, thus becoming a concrete medium with a pervasive potential. Postcards influenced mass culture by constructing a collective imagination, they promoted the education of adults as well as of young people. As postcards reflected the shape of cultural industry by reproducing large scale images, they stemmed from a complex productive process that became a language of its own, starting from the artistic originality of the image to the printed form, reaching a wider audience both in terms of visual education and as swift communicative tool.

In 1909 in *Corriere dei Piccoli* (1908-1995), the most prominent magazine for children in Italy at the time, Paola Carrara Lombroso (1871-1954) began the project for *Bibliotechine per le scuole rurali* (Libraries for rural schools), destined to a success until halfway through the Twentieth century. The young readers of the magazine took part with initiative by colouring and selling postcards created by Italian artists. The sum raised was used to donate books to rural schools.

This research wishes to analyse a sample of postcards illustrated by well-known artists such as Mussino, Golia, Altara, Bologna and Gugù in order to shed light on the way childhood was represented. Toys, books, expressions and clothes are visual evidence of the multiple perspectives that

* A paper about this theme was presented at ISCHE 43.

^a Dipartimento di Pedagogia. Facoltà di Scienze della Formazione. Università Cattolica del Sacro Cuore. Largo Gemelli, 1, 20123 Milan. Italy. Sabrina.fava@unicatt.it  0000-0001-5997-0624

adults adopted to reach children through entertainment. The artist's gaze met child readers as they became protagonists and at the same time owning that message by modelling their thought and imagination.

Keywords: Picture postcards; Corriere dei Piccoli; Children's literature; Italy.

Resumen. *En Italia, las postales se difundieron en gran medida durante la era Giolitti y durante la Gran Guerra, convirtiéndose así en un extraordinario medio concreto de comunicación con un potencial generalizado. Las postales influyeron en la cultura de masas, promovieron la educación de los adultos, así como de los jóvenes.*

Las postales reflejaban la forma de la industria cultural mediante la reproducción de imágenes a gran escala: eran el resultado de un complejo proceso de producción que se convertía en un lenguaje propio, en el que la originalidad artística de la imagen se traducía en forma impresa. De este modo, llegaron a un público más amplio, tanto en términos de educación visual como de herramienta de comunicación rápida.

En 1909, en el Corriere dei Piccoli (1908-1995), la revista infantil más importante de Italia, Paola Carrara Lombroso (1871-1954) inició el proyecto de Bibliotechine per le scuole rurali (Bibliotecas para escuelas rurales), destinado a un éxito duradero hasta la mitad del siglo XX.

La presente investigación pretende analizar una muestra de postales ilustradas por reconocidos artistas italianos como Mussino, Golia, Altara, Bologna y Gugù para arrojar luz sobre el modo en que se representó la infancia. Juguetes, libros, expresiones y ropa son evidencia visual de las múltiples perspectivas que los adultos adoptaron para llegar a los niños a través del entretenimiento. En tales ilustraciones, la mirada del artista se encontró con los lectores infantiles, que se convirtieron en protagonistas y, al mismo tiempo, adquirieron ese mensaje modelando su pensamiento y su imaginación.

Palabras clave: Postales; Corriere dei Piccoli; Literatura infantil; Italia.

INTRODUCTION

The pioneering contribution of Philippe Ariès in *Centuries of Childhood* (1962)¹ opened new avenues in the history of education for current historiographic research in the representation and the education of children, especially with regard to the use of iconographic sources.

¹ Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life Centuries of childhood* (London: Jonathan Cape, 1962).

Nevertheless, crucial changes were introduced by critical debate in the first decade of the twenty first century. To this end, the special issue in the *Paedagogica historica* journal entitled “The Challenge of the visual in the history of education² offers a comparison among images representing childhood (not specifically in a traditional school context) immersed in the everyday life of the past. That past is framed in images that are not simply a tangible historical document, but also a metaphorical object showing how adult culture used such materials to model the growing process of real children. These could easily identify themselves with paper children, experiencing their same emotions in a sort of imitation game. Therefore, the methodology adopted to analyse visual sources not only does it observe the quantitative and physical dissemination of images, but above all studies the qualitative impact of those images, on their metaphorical, persuasive potential able to construct new meanings from the transformative processes in education that they can set in motion. Within such premises built in a new historical and educational framework, an interesting research niche is represented by picture postcards.

The last few decades of the nineteenth century saw the birth and the successful rise of picture postcards, thanks to the industrial development, which invested both production processes as well as communication as a whole. On the one hand, postcards could be reproduced in large quantity; on the other hand the innovations introduced by postal communicative systems in several European countries helped picture postcards to become a convenient and effective communication means.³ Unlike the traditional format of the letter, which required a structured linguistic competence accessible to the few, especially in Italy where compulsory schooling after the unification of Italy did not go hand in hand with literacy in the adult population.⁴ The postcard, coming in small size, lent itself to a swift, precise and concise communication from a linguistic and structural point of view. It could gather the attention of less educated people, who recognized the potential of the postcard to convey a communicative urgency also through stereotyped expressions.

² Mate Depaeppe and Bregt Henkens “The Challenge of the Visual in the History of Education”, *Paedagogica Historica* 36 no.1 (2000):10-17.

³ Frank Staff, *The picture postcard and its origins* (London: Lutterworth Press, 1966).

⁴ Ester De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900* (Bononia: Il Mulino,1995).

The illustrated postcard came shortly after the introduction of the plain postcard, and it usually came by with art images or pictures of landscapes. The expressive modality of the drawing generally represents moments and emblems of everyday life and of childhood. Its polysemic graphic traits conjure hidden meanings and offer an interesting persuasive potential able to focus the attention of a public differentiated by social status, education and age. From such social and cultural premises the dissemination of illustrated postcards, internationally recognized in 1897 during the 5th Congress of the Universal Postal Union, further expanded in Italy during the Giolitti era and throughout the Great War, thus becoming an extraordinary concrete medium with pervasive potential.⁵ Not surprisingly, scholars believe that from the beginning of the 20th century the circulation of illustrated postcards was going through its golden age, reaching its heights during the Great War. Over this time span, as Antonio Gibelli suggests, the illustrated postcard “detached itself [...] from the label of élite product, also moving away from the marks of its modernity”.⁶ It seems that such modernity lies in the postcard being a transversal phenomenon able to travel between high and low culture, to mix refined and popular linguistic registers thanks to the use of irony, caricature images and its potential to condense references to the newborn movie language as well as the innovative expressive slant of comics. Over the course of the Giolitti era, the picture postcard gradually changed from being an original art experiment carried out by a large number of artists who seized the opportunity to try new expressive art forms, to a mass culture product reproduced in large quantities over the Great War. For these reasons, according to Gibelli’s studies, picture postcards can be considered “as one of the largest repositories of collective imagination in the pre-television era”.⁷ Although there are no systematic studies that can help in detecting the actual number of samples printed, research can focus on: the overall growth of postal circulation for letters and postcards, calculated around four billion over the Great War period alone; the quantity of illustrators in the sector; the commitment

⁵ Paola Callegari and Enrico Sturani (eds), *L'Italia in posa: cento anni di cartoline illustrate* (Naples: Electa, 1997).

⁶ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò* (Turin: Einaudi, 2005), 119.

⁷ Gibelli, *Il popolo bambino*, 118.

of publishing houses such as Elzeviriana from Turin and Arti Grafiche di Sampierdarena in Genoa. It can be estimated that postcards were a large-scale product widely disseminated, which generated a democratization process thanks to discounted postal charges and for the simplification of the language required by the reduced space available on the postcard, as well as for the typology of swift communication needed.

YOUNG READERS PROMOTING PICTURE POSTCARDS

At the beginning of the 20th century, such a promising cultural scenario open to new possibilities welcomed the pioneering, and incredibly successful enterprise promoted by Paola Carrara Lombroso.⁸ In 1909, with the pseudonym Zia Mariù, while writing for the children's magazine *Corriere dei Piccoli* launched the project called *Bibliotechine per le scuole rurali* (libraries for rural schools).⁹ The idea behind it was to ensure that even the poorest Italian students had access to high-quality literary works, beyond the schoolbooks they already used to learn how to read and write. It was a self-help, philanthropic initiative¹⁰ which involved the young readers of the well-known magazine, all belonging to Italian middle class families, who autonomously organized the fund raising for the money necessary to buy the ten volumes that composed each *bibliotechina*. Since the funds needed could not possibly come from charity only, the fund raising had to come out from self-initiative, time, work and responsibility of the children involved, who put forward several fundraising options such as charity draws, raffles, theatre performances.¹¹ But they eventually chose the illustrated postcard as the optimal and long-lasting fundraising option. The idea came to Gina Fano, a young girl from Bologna with a flair for drawing, who wrote to Paola Lombroso:

⁸ Delfina Dolza, *Essere figlie di Lombroso. Due donne intellettuali tra '800 e '900* (Milan: Franco Angeli, 1990); Juri Meda, "Paola Marzola Carrara Lombroso", in *Dizionario biografico dell'educazione* eds. Giorgio Chiosso and Roberto Sani, vol. 2 (Milan: Editrice Bibliografica, 2013), 46-47.

⁹ Sabrina Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi* (Turin: Sei, 2015).

¹⁰ Samuel Smiles, *Self-help* (London: J. Murray, 1859).

¹¹ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 162-174.

I am well versed in pyrography and drawing and I would like to create postcards. You should publish an announcement to see if readers wish to buy the postcards I would make with illustrations of flowers or children. You should set the price for each postcard based on the sample I would send you. Whoever purchases my postcards should then send me the sum in stamps, all the money will be spent on the *bibliotechine*. I really do hope to raise a lot of money for your poor readers; what do you say, Zia Mariù?¹²

The proposal was immediately welcomed for its originality, although the hand-made nature of the material provided by young Gina could only ensure the production of few postcard samples. This would push the objective of building a thousand *bibliotechine* further away. In fact, the rough number of poor schools around Italy drew nearer to a thousand. The critical point of the whole initiative as suggested by Gina revolved around the realization process, not the idea itself. Soon enough the generative thought introduced by children found a safe harbour in the generous professional support of artists such as Countess Augusta Rasponi Del Sale, well-known for her artistic endeavours under the pseudonym Gugù,¹³ who gifted Zia Mariù with some of her drawings. Thus, the initiative took shape with printed reproductions of the original drawings donated; within a couple of years, Gugù created for the *bibliotechine* project a total of 7000 picture postcards that Zia Mariù distributed in folders of 100 samples to her little helpers, who coloured them using the technique they deemed most suitable, and then sold to their acquaintances for 20 *centesimi* each. Each *bibliotechina* was worth about 25 Lire, therefore 250 postcards were to be sold in order to reach the objective of the ten books that made up one *bibliotechina*.¹⁴ The project rapidly grew thanks to the involvement of numerous illustrators who, free of charge, invented dedicated drawings; moreover the availability of the Levi family, who owned the

¹² Zia Mariù, "Corrispondenza", *Corriere dei Piccoli* 2, no. 40 (1909): 15.

¹³ Desideria Pasolini Dall' Onda, "Augusta Rasponi del Sale, la Benefattrice" in *Le Romagnole* (Forlì: Litotipografia Forlivese 1981); Paola Pallottino, *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane* (Rome: Istituto dell'Enciclopedia italiana Treccani, 2019), 37-38.

¹⁴ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 162-174.

Tipografia Elzeviriana,¹⁵ often printed the postcards for free and also made them immediately recognizable through the writing “Pro Bibliotechine rurali Zia Mariù” [made for Zia Mariù’s Bibliotechine rurali project]. The average print run for each sample was close to 1000 to 1500 prints. After about three years from the project launch, the one-thousand objective of *bibliotechine* was reached and on this occasion a large party was thrown in Turin where the children who contributed to the project success had the chance to meet in person, often consolidating friendships that were cultivated on the pages of *Corriere dei Piccoli*.¹⁶ From a quantitative point of view, it seems that at least 250,000 postcards for the project had already been circulating since 1913, and that at least the same number was produced throughout the Great War, when the project deployed the same organizational structure this time not for *bibliotechine* but to support war orphans. The postcards bore the caption “To support children in times of war” and related to the philanthropic action promoted by Zia Mariù in Turin who opened four nurseries to welcome children who would otherwise be left on their own. In this case, selling picture postcards produced by ten children served to support one child at nursery school. The motto was “Ten for one”, thus keeping alive the sense of solidarity among middle-class and lower-class children more likely to be abandoned and without resources.¹⁷ At the end of the Great War the project for *bibliotechine* for rural schools went back on track, together with the production and sale of picture postcards. It went on until the end of the 1920s when the introduction of Testo Unico di Stato (the state single textbook in 1929) and the strict control on literary works to be included in school libraries obliterated any private and personal initiative, such as Paola Carrara Lombroso’s project created together with children and young adults. When the project was resuscitated in the aftermath of World War II until the death of Paola Lombroso in 1954, picture postcards were not the primary source for funding. Other institutional fundraising channels were used.

¹⁵ Zia Mariù, *Bollettino delle Bibliotechine rurali* 2, no.10 (1913):10.

¹⁶ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 233-248.

¹⁷ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 221-226.

DEPICTING CHILDHOOD EXPERIENCES ON PICTURE POSTCARDS

In Paola Carrara Lombroso's educational projects, picture postcards were characterised by several development stages. The first experimenting stage began in 1909 with the first attempts to illustrations by child readers, which presented rather static, stereotyped compositions and a flat use of colour. Some samples of these attempts are preserved at the Musli museum in Turin,¹⁸ and they witness the commitment and resourcefulness of children towards the project. Clara Neri from Bologna shows the graphic ability of an adolescent in the illustration of a pretty child sitting under a tree and relishing a fallen fruit. On the back of the postcard, Clara Neri writes:

Dear Zia Mariù, thank you so so much for your kind postcard. Please forgive my late reply. I was waiting to get your address from Dedè. I am doing what I can for the *bibliotechine*. I am so committed because they are meant for children and I love children! I have already done good business here in Bologna and I hope to do more. I made this postcard and it is sold for 15 cents. Each. Is that all right? Dear Zia Mariù, thank you again and [I wish to] send you a kiss from Clara Neri.¹⁹

Image 1. Album, doc. 31-32, Zia Mariù collection, MUSLI, <https://www.fondazionetancredidibarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu> (accessed on 10.10.2022)



¹⁸ From now on referred to as Zia Mariù collection, School and Children's Book Museum (MUSLI) Foundation Tancredi di Barolo-Turin.

¹⁹ Album, doc. 31-32, Zia Mariù collection, MUSLI (Image 1).

Clara Neri was friend with Dedè Dore²⁰ and was part of the high school girls who read *Corriere dei Piccoli*. They assisted Zia Mariù and they involved their network of friends to promote the project from the beginning. It is heartbreaking to read in the “Letters” section of the magazine that two years later Clara Neri died and Zia Mariù dedicated to her a library, describing her as “a flower of beauty and kindness, dead at sixteen”.²¹ The thought goes to teenagers of the time: lively, full of ideals and projects for the future, torn out too early from their youth without even accomplishing any of their hopes and dreams.

Image 2. Album, doc. 34-35, Zia Mariù collection, MUSLI, <https://www.fondazionetancredidibarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu> (accessed on 10.10.2022)



In June 1909 also Pietro Loreta from Bologna sent his illustration attempt coloured with tempera paint, but – apart from his resourcefulness – the result is still a bit naïve in style and in the use of colour.²²

²⁰ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 221-222; Monica Pacini, *Da casa Pintor. Un'eccezionale normalità borghese: lettere familiari, 1908-1968* (Rome: Viella, 2011).

²¹ Zia Mariù, “Corrispondenza”, *Corriere dei piccoli*, 4, no.12 (1911): 15.

²² Album, doc. 31-32, Zia Mariù collection, MUSLI (Image 1).

Lisetta Pedrini from Secondigliano, in July 1910 sent a postcard where she imitated a stamp created with the pointillism technique, which represents children working in a field. In comparison, the illustration with the text underneath shows an evident gap between the girl's imagination, related to low-class social reality, and her inner desire to change nurtured by education. "The best quality of a girl is the love for study. If you study, you can become as good as Zia Mariù".²³

At the end of 1909 a second development stage began for picture postcards, when Countess Augusta Rasponi Del Sale, best known as Gugù, gifted Zia Mariù for Christmas with some sketches showing babies wrapped in swaddling clothes illustrated with delicate traits and colours and accessorized with trinkets and ribbons. The image represents a protected world and a vision of childhood characterised by welfare and health. Drawings inspired by Pre-Raphaelites, comparable to those by Kate Greenaway,²⁴ symbolized a lively, delicate childhood that benefited from the socio-cultural progress offered by neopositivism and new directions in the care and education of children. Apart from being an artist, Gugù was also an active philanthropist and in 1904 wrote *Rosee pagine di Gugù*,²⁵ a small book offering childcare advice, to ensure that children received adequate care and avoided the dangers of illness and death caused by practices born from ignorance and superstition. Also in 1914 *La mia statistica. Piccolo studio sull'allevamento dei bambini* [My statistics. A small-scale study on child rearing]²⁶ book wished to inform mothers, especially those from low classes, on the best hygienic practices.²⁷ Both works were finely illustrated by Gugù herself, who showed an interest towards childhood that brought together an aesthetic-artistic view with a paedagogical view. On the occasion of the party at Valentino for the creation of the one thousand *bibliotechina*, Gugù drew a

²³ Album, doc. 31-32, Zia Mariù collection, MUSLI (Image 1).

²⁴ Pallottino, *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane*, 37.

²⁵ Augusta Rasponi Del Sale, *Rosee pagine di Gugù* (Rome: Danesi, 1904).

²⁶ Augusta Rasponi Del Sale, *La mia statistica. Piccolo studio sull'allevamento dei bambini con 62 illustrazioni* (Bononia: Stabilimento Poligrafico Emiliano, 1914).

²⁷ Marcella Terrusi, "Constellation of early childhood, Gugu's firmament. A portrait of Augusta Rasponi del Sale (Ravenna 1864-1942), author of picture book", *Ricerche di pedagogia e didattica* 2 (2017): 71-88.

celebrative postcard to recall the participation of Princess Jolanda di Savoia in the project, who was only twelve at the time. The interest to the project shown by Queen Elena was testified by Alina Cavaliere, a young girl from Rome whose family was close to the Savoia, who joined in the project by making the Queen the protagonist of a group of *bibliotechine* destined to the area of Agro Pontino. This initiative led to the idea of involving her first born Jolanda, a much welcome involvement because it meant that Zia Mariù's project was worthy of attention. The joyful atmosphere is well represented on the postcard, where the young Princess resembles a messenger of the gods who metaphorically brings good books to children from rural schools. It is a celebration of joyful and colourful low-class childhood who, with its working clothes, headscarves and checkered shirts, is amazed in welcoming such unexpected gift.

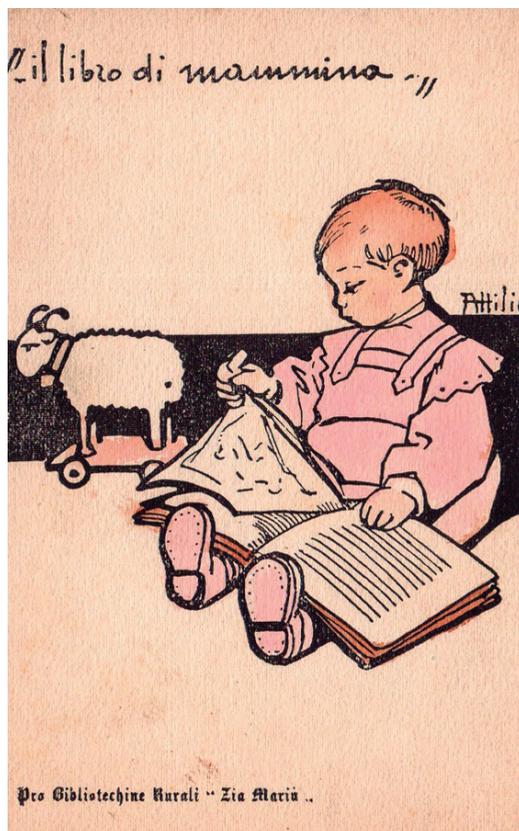
Image 3. Album, doc. 52, Zia Mariù collection, MUSLI,
<https://www.fondazioneancredibarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu>
 (accessed on 10.10.2022)



Zia Mariù insisted that her little helpers coloured “with utmost care” the folders of 100 postcards each that they could find in the hands of local referents distributed in different cities around Italy, which were also the distribution network of postcards themselves. Little helpers

could even get postcard samples already coloured to draw inspiration from.²⁸

Image 4. Album, doc. 67, Zia Mariù collection, MUSLI,
<https://www.fondazioneancredidibarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu>
(accessed on 10.10.2022)



During the following months, Zia Mariù focused the attention on the need to have new drawings to be distributed to children, so as to make sure the project could carry on. With great satisfaction, she declared she was supported by Golia (Eugenio Colmo) and by Attilio (Attilio Mussino), both from Turin, whom she herself introduced to the realm of journalism for a young public with *Corriere dei Piccoli*. Golia, lawyer by day and illustrator by passion, inherited this pseudonym from his friend

²⁸ Zia Mariù, “Una cartolina di Gugù”, *Bollettino delle bibliotechine rurali* 2, no. 11 (1913): VI-VII.

Guido Gozzano, since he was very tall and at the beginning of the 20th century was an eclectic intellectual that led the way in the field of humorous-satirical journalism.²⁹ Attilio Mussino was the author of the famous comic *Bilbolbul* for *Corriere dei Piccoli* and was a constant presence as illustrator of this weekly magazine. While he produced new drawings for the cause of *bibliotechine* he was illustrating *The Adventures of Pinocchio*, for which his fame spread among young readers.³⁰ The postcards produced over the years preceding the Great War revolved around childhood games with a touch of irony. Such is the character of some of Attilio's postcards depicting girls dressing in fluffy elegant dresses, but with short and irreverent hair. They seem perfectly at ease as they pretend to take part in a dancing lesson with a doll, or in the subversive act of tearing a page out of a book that is not even their book, but mom's. Mussino destined to the cause of *bibliotechine* also monthly calendars where child clothes and expressions present the same sense of initiative and joyfulness in playing.

Golia dedicated to *bibliotechine* a series of very interesting postcards because they offer a metaliterary interpretation. They are connected by the topic of reading and the book. For example, a picture that shows great realism is the one where a middle-class girl offers a ten-book *bibliotechina* to a boy from a rural school. The girl is dressed in elegant clothes and wears a pair of fashionable boots that unequivocally mark her social status. On the contrary, the boy wears a pair of clogs without socks, he is covered with a scarf and a warm hat and is wearing a winter jacket that suggests he lives in rough conditions usually exposed to bad weather. The message conveyed by the image seems quite conservative as it suggests a philanthropic idea of the middle-class individual lending a hand to the less fortunate, a charitable message that was in fact contradicted by Zia Mariù's project which promoted solidarity over charity. Consequential to this postcard is the one depicting an unmistakably low-class girl carrying the ten books of the *bibliotechina* in a wooden wheelbarrow as if to suggest that she is now responsible for it. Particularly interesting are also the postcards featuring Pinocchio next to the

²⁹ Paola Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana* (Florence-Lucca: VoLo, 2020), 313-314.

³⁰ Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, illustrated by Attilio Mussino (Florence: Bemporad, 1911). Paola Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, 228, 273.

book narrating his adventures. *The Adventures of Pinocchio* was one of the main volumes in the constitution of each *bibliotechina* both for its modern way of representing childhood and, for its linguistic quality and vitality, could be considered an educational model for children in rural schools.³¹ The picture postcards by Golia show finely dressed middle-class girls carrying under their arms the book about Pinocchio's adventures, metaphorically supported by the puppet himself who follows them like a shadow.³² There is even a variation that shows the consequence of that shadowing: a boy dressed in working class fashion, with a hat, abundant clothes beyond his size and wearing the well-known clogs, completely immersed in the reading of Pinocchio's adventures in the light of the moon. Behind him, like a shadow, Pinocchio's silhouette pointing to the book, as if to suggest that reading is the only way to improve oneself.³³ In yet another set of postcards there are children with open books on their laps that gather the attention of geese, silly animals by definition, but still attracted by the children reading aloud.

Image 5. Album, doc. 42, Zia Mariù collection, MUSLI,
<https://www.fondazioneTancrediBarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu>
 (accessed on 10.10.2022)



³¹ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 178.

³² Album, doc. 42, Zia Mariù collection, MUSLI (Image 5).

³³ Album, doc. 42, Zia Mariù collection, MUSLI (Image 5).

On the even of the Great War, some interesting pictures by very young, yet to be famous female illustrators that with their graphic art verging on experimentation provide the *bibliotechine* project with a series of subjects for postcards. For example, the sixteen-year-old Titina Rota offers a model in line with technological progress: long-distance communication to say “I have sold many Zia Mariù’s postcards” happens through a modern wall telephone that the children cannot reach unless they stand on their toes on top of a stool, as if to suggest that children have grown-up issues to deal with and should be respected for this. Adelina Zandrino, twenty years old, dedicated to the project a postcard featuring tiny girls wobbling on their feet, joyous as they walk together holding a balloon each. Titina Rota and Adelina Zandrino began their artistic career illustrating postcards, but soon their names gained the spotlight. Titina Rota became well known especially in the field of fashion journalism as well as costume designer in theatre.³⁴ Adelina Zandrino succeeded in becoming a renowned ceramist and decorator, as well as illustrator.³⁵ Paola Bologna at thirteen was still a student at the Maffei Institute in Turin when the school principal, Valentina Cavandoli, invited her to illustrate some postcards for Zia Mariù.³⁶ The first drawings date back to 1911-12 and show carefree girls surrounded by chirping birds, their dresses and hair fluttering in the wind. Paola Bologna’s figurative art,³⁷ together with Mussino’s, help to gain an insight into the ongoing changes in illustrations during the Great War. The spontaneity and ingenuity of childhood become tools for propaganda to ensure that people supported the war effort, and psychologically support frontline soldiers. The war period marks the third development stage of picture postcards, when they reached the peak of dissemination. They marked a shift from solidarity for *bibliotechine* to supporting children in times of War. The postcards created by Paola Bologna mainly depict war play and the domestication of war in child’s play. Nothing changes in terms of design or composition, the child’s play is transformed and instead of dolls, balloons and outdoor carefree play, there are toy bayonets, toy

³⁴ Pallottino, *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane*, 40-44.

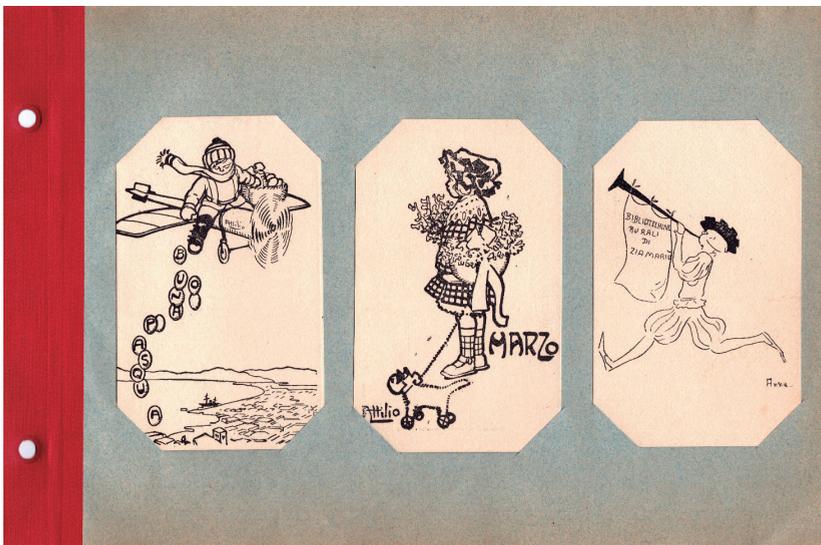
³⁵ Pallottino, *Storia dell’illustrazione italiana*, 271, 295; Pallottino, *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane*, 77-78.

³⁶ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 190, 225.

³⁷ Pallottino, *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane*, 86-91.

soldiers and blades, and more generally war tools on the shoulders of improbable child soldiers, flags waved triumphantly by children that seem very self-confident, smiling and domineering. The child wearing an elegant uniform, running towards the War field, the soldier marching and rolling the drum, the little sailor that sets sails to Pola with a background of triumphal banners (as indicated in the caption) all show bravery and juvenile recklessness. Such was the key message that normalized the War in the eye of the people living their everyday lives in support of those who fought on the front line. These are still gender-based stereotypes. While boys play at war, girls wait on their own or play the role of nurses taking care of injured puppies, thus transforming the Red Cross into a more comforting Blue Cross. During the War period, Mussino's postcards show a distinctive humorous trait that minimizes unsettling situations like arresting a little child as war prisoner; Easter greetings shaped like eggs that resemble harmless bombs as a boy drops them from an airplane. In other postcards, apart from the sad goodbye that leaves a bittersweet feeling behind, it is possible to capture the ambiguous meaning of the herald playing the trumpet that may either salute the leaving or the return of somebody, since there are no descriptive elements suggesting a sad event. On the contrary, each element is brimming with energy and well detailed.

Image 6. Album, doc. 67, Zia Mariù collection, MUSLI
<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/bibliotechine-di-zia-mariu>
 (accessed on 10.10.2022)



Close to the end of the War, the repository of picture postcards is further enriched by the artistic ability of Edina Altara, a very young girl from Sassari who was introduced to Zia Mariù by her trustworthy right hand Paola Levi.³⁸ During her stay in Sardinia, Paola Levi had the chance to weigh the extraordinary ability of Edina in creating paper dolls and puppets.³⁹ When Edina participated in 1917 in the Mostra Campionaria di Giocattoli (Toys Exhibition) in Milan, she was singled out by Leonardo Bistolfi, and there she began illustrating four series of postcards that focused on the relationship between children and animals.⁴⁰ The subjects of these postcards are considerably different from those previously mentioned on war propaganda, but also from those explicitly destined to promote reading and education as main subject. The illustrations of girls dressed in fluffy clothes light as clouds seem to describe a childhood untouched by recent events, almost as if it travelled back to an ancestral relationship with nature. The focus on the female child world is emphasized by the presence of a circle that surrounds the scene and stands out from the white background of the postcard. Is this wishful thinking for peace? Or maybe hope to run towards an enchanted world other than reality?

CONCLUSION

The analysis carried out so far shows the layers of meaning behind picture postcards. It is precisely their pluriprosperspective nature that makes their study so enticing. As tools to promote small libraries for rural schools, they became the crossroads between hand-made and industrial artistic production as characteristic of the Italian cultural industry. Their large-scale production and dissemination constituted the basis for the communication of a pervasive artistic and educational message. The use of picture postcards in Zia Mariù's project proved to be a repository of unique elements ranging from the materiality of the postcard object to the symbolic meaning of the cultural and educational message. This paper considered different layers of analysis for this experience: on the one

³⁸ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 289-294.

³⁹ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 292.

⁴⁰ Pompeo Vagliani, "Edina Forbicicchia nell'azienducola di Zia Mariù 1917-1930", in *Vittorio Accornero. Edina Altara* (Milan: Silvana Editoriale, 2021), 30-49.

hand the picture postcard as mediator for the educational relation between adults and children, on the other hand the potential development of an independent and creative activity initiated by children as they were responsible for choosing colouring techniques but also took care of selling and promoting the project on their own. Resourcefulness, commitment, and responsibility for the task at hand are the values that characterised the children who responded to Zia Mariù's call. The same characteristics consolidated through time in the identity of the participants in this project who recognized the value of reading as means for collective emancipation, accessible to all, a form of active participation to the social and civil life of Italy.⁴¹ A diachronic comparison shows a range of drawings characterised by high artistic quality reflecting art movements of the time. For example, the graphic trait and harmonious compositions recalling the Pre-Raphaelite style, or a deliberate reference to Art Nouveau in outlines, even elements close to Futurism insert children of that period –as they passed on to each other Zia Mariù's postcards– in the most advanced cultural context. They could feed their souls with the extraordinary wealth of imagination depicted in postcards. The image lays an implied and polysemic narration in the hands of childhood. On the one hand, the drawings could express the idea of an enchanted, carefree childhood; on the other hand, they opened the door to armed conflict, passing on an even stronger message through postcards. That paper childhood does not wipe its smile off its face, but through an evidently distorted message it helps war enter seamlessly into everyday life. The metaphor of “playing games”⁴² allows for a non-traumatic acceptance of the conflict and, with a communicative means that appears harmless only superficially, the childhood depicted sends a message to adults so that they can accept events and most of the times show a brave and interventionist spirit.

In the stratification of layers for the project of *bibliotechine* by Zia Mariù, postcards became an extraordinary springboard for female artists to dive into the world of illustration. Paola Bologna, Edina Altara, Titina Rota and Adelina Zandrino started to try their hand by illustrating a series of postcards for free. Their artistic talent and the charitable

⁴¹ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, 283-303.

⁴² Walter Fochesato, *Il gioco della guerra* (Novara: Interlinea, 2015).

purpose pushed them to donate their drawings, and eventually discover their professional vocation. Moreover, the literary and artistic background of the time moved on the same tracks: the educational projects by Paola Lombroso bear the merit of being innovative as they pulled avant-garde culture and communicative modernity closer to the childhood of the beginning of the 1900s. The postcards managed to establish an extraordinarily dynamic process in the cultural industry of that period, also consolidating the educational ideals of Paola Lombroso in making childhood the focal point of the educational relationship, in opening the door to independent initiative, to responsibility and solidarity among children, especially to the benefit of less fortunate ones. Propaganda was certainly not in Paola Lombroso's plans, and she did not share this initiative. Nevertheless, the postcard as messenger showed its polysemic nature that slipped through the cracks of rigid classification systems, revealing its pervasive potential to communicate messages beyond an explicit educational intention, showing traits of a long-lasting entertainment culture that escaped the control of the educating adult.

Note on the authora

SABRINA FAVA is Full Professor of History of education and Children's Literature, Faculty of Education, Università Cattolica del S. Cuore, Milan, Italy. Member of international scientific boards and editorial boards for academic publications, her research fields include history of children's literature and publishers; history of reading education and history of education. Her publications include: *Piccoli lettori del Novecento* (2015) (SIPED Italian Pedagogy Prize, 2016); "Fairy tales in Italy during the 20th Century and the translation of Tales of long ago" (2017) (Cirse International Prize, 2017); "Italian Readers of *Il Giornalino della Domenica* and *Il Passerotto* between the Great War and the Fiume Endeavour", *Libri&Libri* (2018); "Adriano Olivetti's notion of "Community": transforming the factory and urban physical space into educational spaces", *Ricerche di Pedagogia e didattica* (2020); "Dux di Margherita Sarfatti: costruzione del mito e propaganda ideologica rivolta all'infanzia", *History Of Education & Children's Literature* (2022).

REFERENCES

- Aries, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life Centuries of childhood*. London: Jonathan Cape, 1962.
- Callegari, Paola and Enrico Sturani, eds. *L'Italia in posa: cento anni di cartoline illustrate*. Neaples: Electa, 1997.
- Cantatore, Lorenzo. "Con il diavolo zoppo fra verità e fantasia. La corrispondenza di zia Mariù". In *Il "Corriere dei Piccoli" in un secolo di riviste per ragazzi*, edited by Renata Lollo, 73-85. Milan: Vita & Pensiero, 2009.
- De Fort, Ester. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bononia: Il Mulino, 1995.
- Dekker, Jeroen J.H. "Images as Representations: Visual Sources on Education and Childhood in the Past". *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015): 702-715
- Depaepe, Mate and Bregt Henkens, "The Challenge of the Visual in the History of Education". *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 10-17.
- Dolza, Delfina. *Essere figlie di Lombroso. Due donne intellettuali tra '800 e '900*. Milan: Franco Angeli, 1990.
- Faeti, Antonio. *Guardare le figure*. Turin: Einaudi, 1972.
- Fava, Sabrina. *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*. Turin: Sei, 2015.
- Fochesato, Walter. *Il gioco della guerra*. Novara: Interlinea, 2015.
- Gibelli, Antonio. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Turin: Einaudi, 2005.
- Isnenghi, Mario. *Il mito della Grande Guerra*. Bononia: Il Mulino, 1997.
- Isnenghi, Mario. *La Grande Guerra degli italiani 1915-1918*. Milan: Rizzoli, 2014.
- Meda, Juri. "Paola Marzola Carrara Lombroso". In *Dizionario biografico dell'educazione*, edited by Giorgio Chiosso and Roberto Sani, vol. 2; 46-47. Milan: Editrice Bibliografica, 2013.
- Mietzner, Ulrike. Myers, Kevin and Nick Peim. *Visual History. Images of Education*. Bern: Peter Lang, 2005.
- Modoni Georgiou Mirca. *Gugù. Migliaia di bambini nella mente*. Ravenna: Edizioni Capit, 20142.
- Pacini, Monica. *Da casa Pintor. Un'eccezionale normalità borghese: lettere familiari, 1908-1968*. Rome: Viella, 2011.
- Pallottino, Paola. *Le figure per dirlo: storia delle illustratrici italiane*. Rome: Istituto dell'Enciclopedia italiana Treccani, 2019.
- Pallottino, Paola. *Storia dell'illustrazione italiana*. Florence-Lucca: VoLo, 2020.
- Pasolini Dall' Onda, Desideria. "Augusta Rasponi del Sale, la Benefattrice". In *Le Romagnole*. Forlì: Litotipografia Forlivese 1981.

- Priem, Karin and Ines Dussel, "Images as objects to think with: a reappraisal of visual studies in the history of education". *Paedagogica Historica*. 53 (2017): 641-762.
- Rasponi Del Sale, Augusta. *La mia statistica. Piccolo studio sull'allevamento dei bambini con 62 illustrazioni*. Bononia: Stabilimento Poligrafico Emiliano, 1914.
- Rasponi Del Sale, Augusta. *Rossee pagine di Gugù*. Rome: Danesi, 1904.
- Staff, Frank. *The picture postcard and its origins*. London: Lutterworth Press, 1966.
- Terrusi, Marcella. "Constellation of early childhood, Gugu's firmament. A portrait of Augusta Rasponi del Sale (Ravenna 1864-1942), author of picture book". *Ricerche di pedagogia e didattica* 2 (2017): 71-88.
- Vagliani, Pompeo. «Edina Forbiccchia nell'azienducola di Zia Mariù 1917-1930". In *Vittorio Accornero. Edina Altara*, 30-49. Milan: Silvana Editoriale, 2021.
- Yanes Cabrera, Cristina. Meda, Juri and Antonio Viñao. *School memories: new trends in the history of education*. Cham: Springer Verlag, 2017.

ANTONIO VALLERIANI Y LA NARRATIVIDAD PEDAGÓGICA EN EL CÍRCULO EDUCATIVO DE TERAMO. BALANCE HISTÓRICO-TEÓRICO

Antonio Valleriani and pedagogical narrativity in the Educational Circle of Teramo. Historical and theoretical balance

Joaquín Esteban Ortega^a

Fecha de recepción: 26/03/2023 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumen. El objetivo del presente artículo es el de ofrecer una presentación histórico-teórica y una lectura del trabajo pedagógico que realizó hace más de cuarenta años el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani y todo un grupo de maestros colaboradores en la región del Abruzzo en Italia. El hilo conductor que animó su propuesta y su práctica educativa en las escuelas primarias del *V Circolo di Teramo*, del cual fue director, fue la filosofía hermenéutico-narrativa. Sin embargo, frente a orientaciones más teóricas que intentan posteriormente aplicarse de manera práctica, el gran valor de esta experiencia educativa tiene que ver con el hecho de haber surgido desde el principio de un trabajo específico en el aula. Esta circularidad entre la práctica de aula y la reflexión filosófica dieron como resultado una serie de pilares fundamentales que dan cuerpo a la propuesta entre los cuales podríamos destacar la conveniencia de complementar las delimitaciones del concepto con la informalidad metafórica de la retórica, las posibilidades de la narratividad y de la receptividad estética para elaborar procesos de aprendizaje y de constitución de la identidad, la consideración de la infancia como un escenario donde la verdad acontece en cada caso, el perfil abierto del maestro hermeneuta inspirado por las implicaciones híbridas de la identidad o la necesidad de convertir al cuerpo en el lector de la textualidad de la vida.

Palabras clave: Antonio Valleriani; Pedagogía hermenéutica; Narratividad; Infancia; *Circolo Pedagogico di Teramo*.

^aDpto. Filosofía (Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría e Historia de la Educación, Filosofía Moral, Estética y Teoría de las Artes), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Pl. Campus Universitario, s/n, 47011, Valladolid, España. joaquin.esteban@uva.es  <https://orcid.org/0000-0001-5414-1878>.

Abstract. *The aim of this article is to offer a historical presentation and a reading of the pedagogical and theoretical work carried out more than forty years ago by the Italian teacher and professor Antonio Valleriani and a group of collaborating teachers in the Abruzzo region of Italy. The common thread inspiring his proposal and his educational practice in the primary schools of the V Circolo di Teramo, of which he was director, was the hermeneutic-narrative philosophy. In contrast to the more theoretical orientations whose practice was subsequently attempted, the great value of this educational experience has to do with the fact that it arose, from its very beginning, from specific work in the classroom. This circularity between classroom practice and philosophical reflection resulted in a series of fundamental pillars that give body to the proposal, among which we could highlight the convenience of complementing the delimitations of the concept with the metaphorical informality of rhetoric; the possibilities of narrativity and aesthetic receptivity for elaborating learning processes and the constitution of identity; the consideration of childhood as a scenario where truth happens in each case; the open profile of the hermeneutic teacher inspired by the hybrid implications of identity; and the need to turn the body into the reader of the textuality of life.*

Keywords: Antonio Valleriani; Hermeneutic pedagogy; Narrativity; Childhood; Circolo Pedagogico di Teramo.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento reflexivo previo de la filosofía narrativa sirve como pista de interpretación de una de las propuestas más sugerentes, a la vez que poco conocida en nuestro país, que se ha venido realizado en las últimas décadas en el ámbito de la pedagogía hermenéutica. El propósito de la presente contribución quiere concretarse en una presentación histórica sucinta y una lectura crítico-contextual libre del trabajo que realizó hace más de cuarenta años el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani¹ y todo un grupo de maestros colaboradores en la ciudad italiana de Teramo perteneciente a la región del Abruzzo en Italia.

¹ Antonio Valleriani nació el 29 de agosto de 1940 en Italia. Se formó como profesor de la escuela básica y obtuvo la licenciatura de Filosofía y Ciencias Humanas. Desde 1967 a 1978 fue maestro de la enseñanza básica, y de 1979 a 2004 fue director de Escuela y del Círculo Pedagógico de Teramo, que integraba varios centros educativos de la comarca. En ese marco es en el que pudo poner en práctica sus planteamientos filosófico-hermenéuticos con un nutrido grupo de compañeras, colegas y colaboradores. Como se destaca en este trabajo este de la hermenéutica fue su gran hilo conductor teórico-pedagógico, sin embargo, estuvo muy influido por la hibridación del pensamiento barroco y

Como intentaremos especificar posteriormente el gran fundamento teórico que animaba toda su propuesta fue el pensamiento hermenéutico de Paul Ricoeur y la reivindicación de la experiencia estética tal y como se define en la estética de la recepción de Hans Robert Jauss y de Wolfgang Iser, autores con los que llegó a mantener relación directa. Efectivamente, para Valleriani el potencial epistemológico y mediador que introducía el momento de la explicación dentro del arco hermenéutico comprensión-interpretación gadameriano permitía operativizar metodológicamente el momento hermenéutico de la aplicación y a su entender resultaba ser especialmente adecuado para la práctica educativa. Ese triple momento de la comprensión, de la explicación y de la interpretación, donde con facilidad también reconocemos coherentemente la triple *mimesis* de la que el autor francés nos habla en *Tiempo y narración*,² encuentra también una especificación expresa en los momentos de la *aisthesis*, de la *poiesis* y de la *catharsis* que se nos propone desde la estética de la recepción.³ Además la comprensión de la identidad desde los presupuestos de la narratividad, la reivindicación de la retórica para la educación, la recualificación del goce estético como fuente de conocimiento y no de mera fruición en la lectura y, en general, en la experiencia estética, la desfundamentación metafísica e ideológica, la consiguiente presencia de la incertidumbre en los procesos de enseñanza y el decidido compromiso moral por ofrecer un testimonio de responsabilidad con respecto al otro, son aspectos que poco a poco se han ido configurando teóricamente a partir del trabajo desarrollado en el aula.

A nuestro modo de ver, el gran valor de esta experiencia educativa tiene que ver con el hecho de haber surgido desde el principio de una aplicación inmediata en el aula. La pasión de Valleriani, que durante muchos años ejerció como director-presidente del V Círculo Pedagógico de Teramo, encontró un buen caldo de cultivo en la motivación de sus colaboradores, maestras y maestros también, que desde inicios de los

sus aplicaciones en una cultura educativa abierta, tolerante, postcolonial y posteurocéntrica. Falleció en el año 2009.

² Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (México: Siglo XXI, 1995).

³ Hans Robert Jauss, *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética* (Madrid: Taurus, 1986).

años ochenta comenzaron a trabajar sobre el mentado triple momento hermenéutico sobre el que más tarde volveremos. Desde ese momento se fue produciendo un inagotable acopio de material que de manera selectiva hemos podido ir viendo gracias a cuatro publicaciones en conjunto como son *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento* (1995), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico* (1997), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche* (1999) y *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia* (2001), al margen de todos los trabajos teóricos que Valleriani ha publicado en su vida como fundamento filosófico y como lectura reflexiva de los resultados de la propia dinámica pedagógica.⁴

Tanto Ricoeur como Jauss fueron muy conscientes de cómo su pensamiento hermenéutico cobraba auténtica vida en la escuela gracias a esta innovación pedagógica impulsada por Valleriani.⁵ De hecho, es preciso decir que para los dos fue objeto claro de una admiración especial que demostraron con su contacto continuado y su interés por los resultados.

Como otros muchos en la actualidad, este programa de trabajo pedagógico intenta romper con los endurecimientos epistemológicos que proyectan sobre la metodología un discurso de cesura explícita entre teoría y praxis. Lo interesante en este caso es que la hermenéutica, como disciplina teórica, académica, filosófica o crítica no es la que ha ido a la escuela, sino que ha sido la escuela la que se ha encontrado con la hermenéutica. De un encuentro tan fructífero cabe señalar que se instauran espontáneamente nuevos horizontes pedagógicos que explicitan nuevos horizontes culturales y que reclaman la urgencia de transformar algunas cosas de gran relevancia. Valleriani tenía claro que con su trabajo y el de sus colaboradores, publicado abiertamente, se

⁴ Ofrecemos en la bibliografía final referencia completa de estas obras citadas y del conjunto de los trabajos publicados por Antonio Valleriani.

⁵ Valleriani mantuvo correspondencia frecuente con ellos. En *Verso l'oriente del testo* (1995) y en *Il viandante e la sua strada*. (1997) se recogen un par de cartas especialmente significativas. Si bien el prefacio de *Verso l'oriente del testo* fue elaborado con mucha atención por Ricoeur, lamentablemente el fallecimiento de Jauss impidió que se produjera el mismo hecho y paralelamente en *Il viandante e la sua strada*. a pesar de que se trataba de algo ya organizado y sobre lo que el propio Jauss había ya dado muestras de gran interés.

conseguía demostrar que la simbiosis entre hermenéutica y educación hace posible otro modelo de escuela para el tiempo que nos toca vivir.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE UNA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA Y NARRATIVA

Podríamos preguntarnos si una pedagogía hermenéutico-narrativa, que tiene como hilo conductor la ratificación crítica de la diferencia, no corre el peligro de quedar neutralizada en el evidente impulso que recibe de estos procesos modernos de individualización. Se trata esta de una cuestión inicial que se nos presenta como reto. Sin embargo, como veremos, la respuesta que se da desde la propuesta que presentamos es la del riguroso compromiso ético con la alteridad, es decir, que tiene que ver con una concepción crítica de la educación en la que aprender a leer implica al mismo tiempo ofrecer un testimonio de sí vinculante.

Dividiremos lo que sigue en dos apartados: en el primero, nos detendremos a exponer y comentar muy libremente los presupuestos teóricos que animan esta experiencia pedagógica de intención hermenéutico-narrativa; en la segunda, intentaremos dar a conocer de manera general algunas claves sobre la aplicación didáctica concreta.

Presupuestos hermenéutico-narrativos

En opinión de Valleriani la reconsideración de la identidad que se sigue del carácter trágico y retórico de la educación obliga, en primer lugar, a reconsiderar el concepto de formación si se quiere responder de manera adecuada a la peculiaridad de los retos propuestos por la cultura nihilista del tercer milenio. En este sentido, para nuestro pedagogo italiano, el concepto de *Bildung* queda obsoleto, tanto en su significado de conformidad a un modelo como en el de la imagen idealista de formación infinita del hombre. Detrás de ello se encontraba esa aspiración moderna de iluminación progresiva del pensamiento hacia una reapropiación de los fundamentos. El mundo actual, sustraído de los absolutos, ha de ofrecer respuestas diferentes a las de la subjetividad cartesiana.

Valleriani tiene claro que la reflexión sobre la educación tiene que atravesar el territorio amenazador del nihilismo y que la única esperanza pedagógica posible únicamente podrá surgir en el debate con las

figuras y los paisajes que lo animan.⁶ Pero lo que también parece claro es que, en este empeño, la filosofía de la educación no puede prescindir del sujeto; como vemos, ya no refiriéndonos a un sujeto inmutable y granítico, ni al pulverizado por los intereses performativos de la postmodernidad. Se precisa una concepción de la identidad que, por una parte, no legisle a partir de apriorismos o esencialismos, determinando prácticas y discursos pedagógicos dogmáticos y unívocos, y que, por otra, sea capaz de reintroducir la escisión, la pluralidad, la hibridación, la alteridad, la contingencia y la incertidumbre para condicionar discursos y prácticas educativas en los que quepa la recuperación de la fruición indeterminada y biográfica de la experiencia. Este concepto que le servirá a Valleriani será el de identidad narrativa.

Situados ya ineludiblemente en la narratividad como modo de acontecer de la temporalidad, Valleriani hace suya la conocida propuesta ricoeuriana⁷ de la identidad entendida como un espacio que se gana desde la dialéctica entre una identidad *idem* y una identidad *ipse*. La primera implica una manifestación formal y sintética de la subjetividad que permanece; sin embargo, en la segunda, somos capaces de sustraernos del núcleo permanente y fijo de la personalidad. En la *ipseidad*, por tanto, ganamos la posibilidad de comprender el flujo plural y polifónico de lo que somos; y en tanto que plural imposible de ser concebida ya sin la implicación directa del otro. El otro ya no es objeto sometido a distancia epistemológica sino el constituyente del sí mismo: es un «sí mismo como otro». El gran compromiso ético que encierra esta hermenéutica de la subjetividad es lo que más le interesa a Valleriani en sus aspiraciones pedagógicas. La ausencia de referentes ciertos, la posibilidad de generar una divergente y creativa lectura de la incertidumbre a la que nos somete el enigma de la vida y del propio conocimiento, encuentra en este momento un sustento en permanente movimiento que tiene que ver con el compromiso moral de ofrecer al otro el propio testimonio, de ofrecer y mantener la palabra dada, la promesa. Sin duda, se trata de un reto moral que se concreta de manera paradigmática en la tarea docente. El maestro hermeneuta encuentra en el carácter siempre mutable de esta

⁶ Antonio Valleriani, «Il custode dell'enigma», en *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1997), 33.

⁷ Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI, 1996).

referencia heterogénea de la alteridad el reto que articula el enfrentamiento con un relativismo hueco en educación. Además, el maestro, en el ofrecimiento de su testimonio, se vuelve a ganar a sí mismo en plena crisis de la profesión docente.

Por otro lado, este componente narrativo y ético de la *ipseidad* nos hace reconsiderar también determinados reduccionismos culturales. La alteridad y la diferencia atraviesan una cultura que se manifiesta simbólicamente en el relato que somos.⁸ Ello implica que la cultura equivalga a la permanente negociación de significados que se instalan en la inteligencia común mediante la adaptación de los diferentes sistemas simbólicos. Se trata de un proceso de reelaboración constante que se concreta expresivamente en la lectura continua de sus manifestaciones. Valleriani se apoya aquí en Bruner y apunta cómo la educación obviamente resulta ser el instrumento apropiado de mediación intersubjetiva en la negociación y en la reconstrucción de dichas redes de significado.⁹

Destacar con Bruner la importancia del pensamiento narrativo en la constitución de la cultura no significa la exclusión del pensamiento paradigmático, lógico-causal y científico. Significa propiamente la reinclusión de los sentimientos, de las opiniones, de la controversia y el debate y de la complementaria confrontación formativa con los otros. Ello implica ahora que la perspectiva hermenéutica en educación se vincule especialmente con los movimientos neoretóricos dado que la estrategia de la demostración se ve intensamente implementada por la de la argumentación. La educación se abre camino por los paisajes de la persuasión, no para embaucar o para sugerir ¹⁰, sino para instalarse narrativamente en los paisajes de lo verosímil y lo incierto. No solo se trata de emociones sino de convicciones dialógicas a las que la relación docente-discente pueden llegar en el consenso sobre lo que tiene valor. La verdad retórico-hermenéutica en educación pasa por esa sutil dialéctica entre argumentación y convicción. Se gana así, el *eros* para el *lógos*, la

⁸ Valleriani tiene aquí en cuenta la concepción hermenéutica de la cultura propuesta por Clifford Geertz. Pensamos sobre todo en *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1996).

⁹ En tanto que en él se hace también una referencia importante a la vinculación con Valleriani nos permitimos referirnos a nuestro trabajo «La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica», *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 253-265.

¹⁰ Valleriani se apoya aquí en Giovanni Flores D'Arcais, «Dell'argomentazione in ambito pedagogico-educativo». *Nuove ipotesi*, 7, no. 2 (1992): 139-140.

experiencia para la razón, los sentimientos para los conceptos. Valleriani no tiene duda, como venimos viendo, de que en esta hibridación retórica de la verdad es donde se encuentra una de las respuestas posibles a los retos del hombre actual y que la naturaleza hermenéutica de tal hibridación es la de la «circularidad larga».

Hemos de recordar que la raíz del sustento crítico del pensamiento hermenéutico de Ricoeur, mentor como ya sabemos de las propuestas del círculo de trabajo de Valleriani, se encuentra en la denominada vía larga que, por oposición a la inmediatez ontológica de la filosofía heideggeriana, requiere del proceso de investigación hermenéutica de los lenguajes en los que se expresa la experiencia humana. Desde siempre para Ricoeur el símbolo se convierte en el punto de partida para la construcción progresiva de significados; es decir, dona significados para ser pensados. La circularidad que se abre ante la fuerza semántica de los símbolos y ante el reto del pensamiento no queda en Ricoeur neutralizada por la formalización trascendental, como pudiera ser el caso de los planteamientos de Apel y Habermas, sino que se convierte en una reflexión muy concreta sobre los signos, los textos y el lenguaje en el que se manifiesta explícitamente el modo y el deseo de ser y de existir de los seres humanos. De este modo, el conocido arco hermenéutico de Ricoeur, tomado como propio de la propuesta hermenéutica del círculo de Valleriani, es ese *tópos* apropiado en el que se hace comprensible y efectiva la mentada hibridación retórica de la verdad. En este círculo de tres momentos debemos hablar de la pertenencia, de la distancia y de la apropiación crítica.

La pertenencia, concepto de honda raigambre fenomenológico-hermenéutica, nos sitúa en el horizonte de una tradición, en un mundo del texto prefigurativo (mimesis I) cuya acceso inicial es el de la comprensión; el segundo momento de la distancia es el momento crítico, analítico explicativo del texto configurado (mimesis II); y el tercero, como es conocido tiene que ver con la apropiación crítica, es decir el momento de la refiguración e interpretación textual, ese momento de receptividad y de aplicación creativa que al realizarse sobre el sustento ontológico de la narratividad nos hace tomar conciencia de la responsabilidad común y dialógica de la construcción de sentidos.

El propio Valleriani encuentra muy cercano a estos presupuestos de base que animan sus propuestas el trabajo de Agata Piromallo

Gambardella.¹¹ Para Piromallo se dan dos tipos de intersubjetividad: una primera de inmediatez y de fusión y de pertenencia común del docente y del discente al mismo *topos* sociocultural, y una segunda, alargada, en la que operan las mediaciones simbólico/lingüísticas propia de la distancia hermenéutico-temporal. Diálogo y lingüisticidad de la escritura que según Piromallo, y siguiendo en este caso a Rorty, quedan atravesados por la contingencia de siempre tener que leer diferente y, de este modo, proyectarnos sobre el carácter edificante de la conversación pedagógica. Valleriani, no obstante, del mismo modo que se muestra reticente con cualquier tipo de fundamentalismo, considera la necesidad de sustraernos de los peligros del relativismo en el que nos pueda situar este tipo de solidaridad pedagógico-hermenéutica basada en las coyunturas contingente de las diferentes lecturas. «Tales peligros, señala expresamente, pueden ser superados edificando eso que se llama educación sobre un sólido soporte constituido por la universalidad de nuestra común pertenencia a la existencia, entendida heideggerianamente como ser-en-el-mundo, *Dasein*».¹² Un tipo tal de sujeción ontológica del sentido vinculado a la universalización de la existencia adolece, por una parte, de una apuesta clara por la condición histórico-temporal de la finitud humana, pero también implica una peculiar mirada estratégica de la propia existencia, que en cuanto constituida por el relato que somos no se sustrae del conflicto de las interpretaciones. El relato admite niveles de realidad y niveles de conciencia que aunque ahora ya no se nos presentan jerarquizados ordenan semánticamente las múltiples historias sobre historias y narraciones sobre narraciones sobre las que configuramos la referencia unitaria de nuestra identidad.¹³ Lo que sea la verdad ya no tiene que ver con un *tópos*, con un lugar, sino con un tiempo, con un

¹¹ Agata Piromallo Gambardella, «La mediazione ermeneutica nell'azione educativa», en *Prospettive ermeneutiche in pedagogía*, ed. M. Muzi y A. Piromallo (Milan: Unicolpi, 1995), 207-238.

¹² Valleriani, «Il custode dell'enigma», 39.

¹³ Aquí hemos de tener en cuenta dos asuntos: 1.º) La referencia de la existencia acaba teniendo un contenido trágico. Somos conscientes de que el conjunto de la obra de Valleriani, a pesar de confiar positivamente en el valor de la educación, manifiesta implícitamente la perplejidad y el pasmo en el que nos ha dejado situados la defundamentación nihilista. Pudiera ser que la educación, siempre desde este componente trágico de la narratividad hermenéutica, consiguiera dirigirnos hacia una respuesta no necesariamente emancipadora, ni utópica, ni teleológica, sino considerada como ejercicio explícito de la voluntad de poder como arte; 2.º) En la identidad narrativa se da también la posibilidad de distanciarse de los excesos de la identidad y de las aspiraciones relativistas de la narración en el tiempo.

proceso. Heidegger nos ha ayudado, a su manera, a concebir este dinamismo de la verdad.

Según el planteamiento de Valleriani debemos recordar que la *alétheia* heideggeriana genera un escenario intelectual de luz intermedia desplegada y replegada (*Lichtung*) que en penumbra, entre luz y sombra, entre actividad y pasividad, conciencia y misterio, y en otro nivel diferente de la verdad solar platónico/cartesiana cuyo resplandor y excesiva claridad impide la vista y limita la realidad que es accesible, permite habitar un orden incierto de sentido en el que las cosas nos interpelan siempre de manera oblicua, mostrándonos lo otro al mostrarse ellas mismas. Nos reencontramos con el estupor y la perplejidad como marco de experiencia, y esta impureza hermenéutica conecta, en opinión de Valleriani, con ese habitar la verdad del que habla el debilitamiento ontológico de Vattimo, no entendiéndola como un objeto del cual nos apropiamos, sino como un fondo atemático donde ocurren las cosas¹⁴ y del que siempre nos estamos despidiendo.

Esta verdad como escenario y siempre en proceso impide ya un tipo de causalidad lineal y metafísica. Desde el punto de vista de la implicación que ello tiene para una pedagogía hermenéutica es preciso recordar que la lógica dialéctica tradicional sustentada en una causalidad autoconstitutiva y cerrada de la subjetividad proyectaba culturalmente la extensión del texto siempre en referencia del autor; sin embargo, el impulso retórico de la verdad hermenéutico-narrativa abre el texto constitutivamente al lector. Valleriani, llegados a este punto, encuentra en la estética de la recepción, dinamizada por Jauss e Iser, la orientación oportuna para la recuperación de la aportación decisiva del receptor, del sujeto de la educación, al evento semántico de la obra o de la acción.

Atendiendo a todos los presupuestos que venimos planteando Valleriani consigue hacer suya de manera especialmente productiva y sugerente para sus propósitos la vinculación natural entre la teoría de la recepción estético-productiva y el dialogismo de M. Bajtín.¹⁵ Debemos

¹⁴ Antonio Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia», en *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 2001), 37.

¹⁵ La obra en la que se consolida el concepto de dialogismo polifónico es Mijaíl Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoievski* (México: FCE, 1986).

recordar que en la reivindicación del placer estético por parte de Jauss¹⁶ a través de una recuperación de los estados emocionales primarios del receptor (maravilla, admiración, impacto, llanto, risa, estupor) Valleriani encuentra un instrumento decisivo de la acción formativa a través de los cuales la ficción ofrece un horizonte variado de experiencias del mundo.¹⁷ La apertura polifónica del relato, cargado en sí mismo de múltiples interconexiones dialógicas, estimula a pensar más y de otra manera a partir de sus paradojas, de sus aporías y de sus contradicciones implícitas. La reflexión de Valleriani se ve apoyada aquí por la concepción polifónica e híbrida de la novela de Mijail Bajtin, gracias a la cual se puede reafirmar la razón, pero ahora desde su pluralidad y su penumbra.

La realidad polifónica de la novela, nos dice, como la vida real, está gobernada por una lógica no euclídea y se muestra, en su esencia contradictoria, como un campo de lucha de las voces de los otros, porque todo en la vida es contraposición dialógica generadora de una tormentosa autoconciencia sobre el misterio del mundo que tiene como el hombre un rostro ambiguo. [...] En tal universo el bajtiano sentido carnalesco del mundo está para indicar metafóricamente la máscara, que es el verdadero y propio semblante de la ambigüedad de la que está constituida la cultura hodierna.¹⁸

Este hilo conductor de la ambigüedad de la máscara y de la incertidumbre no solo es manifestación de su propia expresión ontológica, sino que como vamos viendo, se concreta ejemplarmente en el constitutivo ético de la alteridad. El desafío, la vaguedad, la finitud del otro, encuentra en la carencia ambivalente de la infancia un reto especialmente significativo

La incertidumbre de la infancia y de la alteridad

Antes hicimos referencia al papel del otro en la constitución de la identidad narrativa y la especial extensión ético pedagógica que ello tiene en la filosofía de Valleriani. Cabría decir, en este momento, que

¹⁶ Jauss, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*.

¹⁷ Valleriani, «Il custode dell'enigma», 50.

¹⁸ Valleriani, «Il custode dell'enigma», 50. La traducción es nuestra.

quizás el modo más ejemplar de constitutiva enajenación de la *ipseidad* desde estos presupuestos educativos es en la controvertida figura social y cultural de la infancia.

El gran interés que encierra una hermenéutica de la infancia surge de la ambigüedad de la propia noción tal y como se ha ido desplegando en los intereses socializadores de la pedagogía. En concreto Valleriani,¹⁹ en contraste con los argumentos históricos de Becchi,²⁰ parte de la definición «negativa» que se ha generalizado a raíz de la etimología que define infancia como ese momento inicial de la vida en el que no se da la «capacidad de hablar». Esta definición de la edad no-adulta supone una clara ausencia de autonomía y una delimitación con respecto a lo que no se es intentándose en todo momento evitar la fuerza discursiva del silencio y de la ambigüedad que encierra esa etapa.

La reticencia histórica hacia la niñez tiene que ver con el temor a la imperfección, las cualidades negativas naturales, el pecado, la improductividad y, en época cartesiana, con la presencia del error del cual el hombre de razón debe emanciparse.

En el siglo XIX y parte del XX la pedagogización de la infancia acaba objetivando científicamente a la niñez convirtiéndose en un centro de observación teórico a través del cual se neutraliza el poder metafórico que lo constituye. Valleriani se pregunta con Becchi si será posible un retorno de la infancia a sí misma; si será posible sustraerse de la lógica adulta, de la lógica de Occidente, para reinterpretar los fundamentos de la actividad educativa y con ello el conjunto de nuestra cultura.

Un primer paso para el desarrollo de esta reinterpretación es habilitar un espacio escénico en el que quepa la divergencia connotativa de lo simbólico y lo metafórico. La escena, el juego y la representación generan los nuevos ritmos en la acción y en la lectura y condicionan que se rescate la sombra silenciosa de la corporalidad para que se permeabilice la posición entre adultos y no adultos. La infancia como teatro se convierte en espacio y tiempo de paradojas, de improvisación y de gestos a través de los cuales se redescubren los pliegues de una discursividad

¹⁹ Seguimos aquí de manera especial el trabajo citado de Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia»

²⁰ Egle Becchi, *I bambini nella storia* (Roma-Bari: Laterza, 1994).

logocéntricamente marginada. La unidireccionalidad y el equilibrio de la palabra adulta y aculturante se ve retada por el carácter no exclusivamente verbal de la experiencia antepredicativa de los más pequeños. Es esta coimplicación la que Valleriani quiere ganar a toda costa para su propuesta de una hermenéutica de la infancia.

Al introducir la experiencia prelingüística el niño ha de ser leído primordialmente como cuerpo. Resulta obvio este momento al que llegamos a partir de los presupuestos antifundacionales y desenmascaradores de la subjetividad en los que se inserta la propuesta que venimos glosando y comentando. Además, como vimos, de la preponderancia genérica que tiene el cuerpo para el caminante-hermeneuta en el marco de una pedagogía de la situación y del ambiente, parece efectivamente que la corporalidad en la infancia alcanza un interés especial al desactivar el potencial represor de los controles lógicos. En este sentido, Valleriani se ayuda de los planteamientos de Deleuze-Guattari en *El Anti-Edipo*. El niño es cuerpo, «cuerpo-sin-órganos», sin organización; un cuerpo que se desubjetiva, que deja de estar únicamente disciplinado y se desarticula social y semióticamente; un cuerpo prepersonal que estalla de deseo en su mutismo y que se abre al poder creativo de sus infinitas metamorfosis. El niño, la infancia, con su deseo no humano, afirma su resistencia a la humanización y enfrenta su riqueza y su creatividad contra la oposición pedagógica de sus padres y docentes. Es este cuerpo de infante latente el que al hombre sin máscaras le vibra de manera constante a lo largo de toda su vida y le compromete ineludiblemente a enfrentarse con las múltiples alternativas de deseo que se le explicitan de manera trágica y contingente. El cuerpo ahora no es mero tránsito hacia la vida adulta y estructurada, sino que, en sí mismo, es la realidad y metáfora ineludible donde se manifiesta, como diría Nietzsche, el poder dionisiaco de la vida ante el que cabe la valentía de decir sí. En tal empeño, y desde nuestro hilo argumental, resulta necesario sacar al niño de ese mundo represor de la infancia donde le ha recluso el psicoanálisis reintroduciendo la producción de deseo ya que el deseo es plenitud y no ausencia.²¹ Poner en evidencia la constricción normativa y reduccionista del modelo familiar del Edipo para el desarrollo de la identidad de los individuos permite abrirse a un mundo polimorfo y nómada más allá de las relaciones

²¹ Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia», 31.

familiares. Cabe, de este modo, acceder a la infancia desde lo que el niño es verdaderamente y no desde las diferentes proyecciones regulativas de los adultos.

Probablemente desde estos presupuestos, y en el contraste de los trabajos de Becchi sobre la infancia, Valleriani se ve en la exigencia de ir algo más allá de una única perspectiva de lectura sobre el fenómeno. ¿Verdaderamente, se pregunta, es posible establecer a priori los límites de la interpretación en general y a la de la infancia en particular? Y por lo mismo, ¿es posible verdaderamente hacer de menos el velo retórico y metafórico que recubre y comprime la primera edad de la vida?²² Son preguntas complicadas de responder que nos sitúan de lleno en un «conflicto de las interpretaciones» en torno al tema educativo central de la infancia, pero que proporciona un claro enriquecimiento debido a la pluralidad contextual de accesos. De este modo, tras la desobjetivación a la que la somete la hermenéutica nos queda la posibilidad de decir algunas cosas concretas siendo consciente de su provisionalidad.

En primer lugar, que la consideración de la infancia desde la diferencia nos permite afirmar que su existencia únicamente se da en la perspectiva del reconocimiento del otro. Recurriendo a Levinas se nos recuerda que somos una creación del otro ya que un *cogito* puro e independiente no existe.²³ Además, existiendo en el tiempo. Únicamente en el relato podemos neutralizar la diacronía y la asimetría que produce el que el otro siempre me preceda. Sin embargo, a pesar de tal reducción siempre se nos da como incertidumbre. En el otro reconocemos nuestra limitación. De algún modo, la infancia para Valleriani tiene que ver con este espacio prediscursivo de sorpresa, de admiración y también de complejidad, de terror. La infancia quiere ser entendida como un teatro de apariencias donde podemos ser artistas de nuestra propia vida experimentando el mundo dentro y fuera del lenguaje. Desvelado el poder de desvelar, la infancia, comprendida desde la incertidumbre de la alteridad, nos recuerda el sufrimiento plural de la inmadurez y se convierte en el indicio radical de nuestra imperfección humana.

²² Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 31-32.

²³ Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 40.

La infancia, por tanto, es entendida como disposición del espíritu que acompaña al hombre por todo el arco de la existencia, y no solo como primera edad de la vida, evidenciando la dimensión lúdica productiva de una constelación de máscaras. Contra la materialidad del rostro la infancia, para Valleriani, encarna la contemporánea condición humana de desfundamentación al manifestarse como un universo simbólico de irrealidad, creatividad y misterio. En ella se abre en la diversidad de la experiencia un individuo convertido en actor de su existencia en el teatro de las apariencias.²⁴

El perfil del maestro hermenauta

No encierra duda alguna de que el estilo teórico de maestro hermenauta que Valleriani conceptualizó se ha visto impulsado por la práctica hermenéutico-didáctica cotidiana. No obstante, para desarrollar sus intuiciones sobre el maestro hermenauta acudió también a sus interlocutores habituales. Además, en esta ocasión se ha visto bien motivado por el reto que supone la concepción ontológica de Vattimo sobre los enseñantes como «autores de lo clásico».²⁵ Recuerda Valleriani²⁶ que Vattimo nos habla de cuatro perfiles ejemplares de maestros: El socrático, de tipo simétrico, natural e inesencial, ya que desaparece cuando se cumple su tarea mayéutica; el cristiano, asimétrico con respecto al creyente y esencial, en tanto que trasmite una verdad que irrumpe en el tiempo y que permanece; el irónico rortyano, que de manera inesencial consume su autoridad en un diálogo relativo entre pares con éxito relativo; y el cuarto, el que le interesa a Vattimo, el del maestro como autor de lo clásico. Aquí la referencia expresa a Gadamer nos quiere decir que el maestro hermenauta no habla en nombre de sí mismo sino de las voces ejemplares del pasado que se concretan en lo clásico. Este hablar siempre en nombre del otro, sustentado en la concepción hermenéutica de la historia del ser, es lo que funda la disimetría entre maestro y alumno.

²⁴ Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 43.

²⁵ Gianni Vattimo, «Introduzione», en *Filosofía 94*, ed. Gianni Vattimo (Roma: Laterza, 1995).

²⁶ En lo que sigue nos referiremos especialmente a Antonio Valleriani, «Il profilo del maestro ermeneutico», en *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1997), 139-172.

Sin embargo, Valleriani, que se aleja de esta concepción gadameriana de lo clásico debido a que implica un exceso de celo ontológico y una encubierta ejemplaridad ahistórica con respecto al fenómeno de la experiencia, recurre a los argumentos de Jauss y de la estética de la recepción para reivindicar el carácter formativo de la fruición lectora y de la propia experiencia hermenéutica para el magisterio. Frente a Gadamer, para quien lo clásico, el texto, la obra, propone sus demandas a la creatividad del lector, la teoría de los efectos nos habla de la imposibilidad de prescindir de las preguntas iniciales que desde su experiencia realiza el intérprete. Esto hace para Valleriani que la realidad práctica del perfil del maestro hermeneuta sea más prosaica y dolorosa que como la concibe Vattimo. El maestro narrador es quien relata lo que sabe y lo que sabe también porque se lo cuenta su discípulo. Constituidos por múltiples relatos, en su narrarse recíproco, el maestro y el alumno encuentran un momento común en un plano de igualdad en el que se buscan de manera conjunta las condiciones que propician el acontecimiento de la verdad. El espacio formativo no es un viaje tranquilo e incondicional en el que prevalece la fe del alumno ante la autoridad docente, sino una lucha hermenéutica entre dos estrategias de autonarración y de lectura. Encontramos nuevamente, como vemos, la energía trágica que surge de la ausencia violenta de ejemplaridad. En este sentido, la ejemplaridad del maestro se encuentra para Valleriani, como en el sí mismo de Ricoeur, en el testimonio y en la palabra dada. Más allá de la formalización deontológica la contingencia narrativa hace que el acontecimiento de verdad en el encuentro alumno-maestro se convierta en un testimonio. Un maestro que me ayuda a devenir el original de la copia de mí mismo. Valleriani se apoya en este momento en las sugerentes aportaciones de A.G. Gargani²⁷ al señalar que cada uno es la copia sustitutiva de un original que será más tarde. A una cierta edad aceptamos el relato que los demás realizan de nosotros, pero más tarde reaccionamos ante esas miradas para construir críticamente nuestra identidad. En un momento de sufrimiento tal de encuentro con uno mismo, en el que ya no existe la seguridad de una verdad previa, es cuando el maestro hermeneuta ofrece su palabra al discípulo para ayudarlo a deshojar el álbum de sus simulaciones y contradicciones existenciales, sin conducir al discípulo a la

²⁷ Aldo G. Gargani, «La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità», en *Filosofía* 94, ed. Gianni Vattimo (Roma: Laterza, 1995), 15-35.

verdad, sino al «escenario de la verdad» compartida entre ambos. Pero ¿cómo se genera de manera concreta ese escenario de verdad?

APLICACIÓN HERMENÉUTICO-EDUCATIVA

Al centrarnos en el aspecto estrictamente aplicativo y didáctico es preciso decir, en primer lugar, que el nivel educativo de aplicación ha sido el elemental, la escuela primaria. Este hecho presenta elementos favorables y desfavorables. Inicialmente podría parecer más sencillo aplicar una metodología narrativo-hermenéutico en los niveles de educación superior por el grado de madurez y de desarrollo cognitivo de los alumnos. Ello se convertía en un reto ya que la respuesta de los más pequeños era algo más imprevisible. Por otro lado, la ventaja de los niveles elementales es la posibilidad de combinar con más facilidad el carácter disciplinar con el pluridisciplinar e interdisciplinar.

Tres son los grandes momentos de la programación. Quizás propiamente habría que decir que son dos, el momento de la comprensión y el momento de la explicación, y que el tercero, la interpretación, es el resultado de la confrontación de los dos anteriores.

Si bien los ámbitos de aplicación han sido el ambiente, el espacio geográfico, histórico y cultural, los gestos y la corporalidad, el cine, la expresividad artística, etc., nosotros aquí, de manera general y a modo de ejemplo, nos vamos siempre a referir a trabajos realizados sobre relatos de ficción literaria.²⁸ El siguiente texto de Valleriani, algo extenso, sintetiza el programa didáctico-hermenéutico de manera muy explícita:

Toda la lucha entre la estrategia persuasiva del autor y la estrategia sospechosa del lector está encuadrada en el ámbito del arco de la interpretación o hermenéutico, que se compone de los dos polos dialécticos de la comprensión y de la explicación. El alumno articula su relación con el texto en un primer momento comprensivo, que es un acercamiento intuitivo y global guiado

²⁸ Puede seguirse de forma paradigmática la exposición didáctica de Renata Ronchi sobre el trabajo específico de aula realizado en torno a un relato: Renata Ronchi «Esperienze pratiche di insegnamento / apprendimento in un'ottica estético-ermeneutica», en *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1995), 137-211.

por un prejuicio, al que le sigue un momento explicativo que implica un estudio analítico en el que el objeto de estudio es contemplado con distancia y sometido a reglas y leyes: la interpretación es el producto de la alternancia de estos dos momentos. Por tanto, después de su primer encuentro inmediato y superficial a través de una anticipación de sentido con el texto en la comprensión, el alumno debe profundizar el significado en forma científica a nivel estructural con la explicación para poder finalmente captar el sentido profundo del texto en la interpretación que es el resultado de la dialéctica de comprensión y explicación. Al final de este itinerario el alumno se construye una verdad personal, pero no subjetivista, que es fruto del laborioso trabajo de encuentro-desencuentro entre él y el texto realizado en el desfase entre el horizonte de expectativa y el espacio de experiencia. La verdad personal así alcanzada se confronta con la de los otros con objeto de dar vida a una verdad común, que es la síntesis de un trabajo de confrontación colegiada, donde ninguno debe buscar argumentos persuasivos para convencer a los otros ni renunciar a cualquier idea propia, como exige la práctica de la escucha del Otro.²⁹

Tras todo el proceso hermenéutico-didáctico sustentado en estos principios los enseñantes del *V Circolo di Teramo* han tenido claro que además de fomentar estrategias críticas de vinculación de lo imaginario con su formalización y de facilitar la apertura de respuestas creativas y no esperadas ante los retos modificantes del texto³⁰ han cubierto las expectativas marcadas por los programas curriculares de su correspondiente administración al marcarse como uno de los objetivos esenciales de la educación primaria la capacidad de elaborar historias inventadas.

²⁹ Antonio Valleriani, «La dimensione storica della verità e dell'esperienza nel rapporto maestro-scolaro», en *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1995), 73-74. La traducción es nuestra.

³⁰ De manera apasionada, Valleriani contaba anecdóticamente a quien esto escribe cómo una de sus primeras experiencias consistió en la lectura de la historia de Blancanieves en dos grupos diferentes: en uno mediante un comportamiento lineal y tradicional de lectura y en el otro mediante la aplicación del arco hermenéutico. Fue sorprendente para todos ellos comprobar cómo mientras Blancanieves seguía siendo el centro de atención y de positiva valoración en el primer grupo, el resultado en el segundo fue el de admiración por la ambigüedad de la bruja, cargada de deseos y de insatisfacciones. Blancanieves, en este caso, casi era comprendida como una cretina, sometida y con una hermosura general prácticamente increíble.

CONSIDERACIÓN FINAL

Con el presente trabajo hemos tratado de presentar de manera muy sucinta y de realizar un balance histórico-teórico de una propuesta poco conocida de aplicación pedagógica de la filosofía hermenéutico-narrativa tal y como se gestó en las aulas de educación primaria de la comarca italiana del Abruzzo de la mano de Antonio Valleriani. Atravesando este impulso educativo se encuentran algunas cuestiones de hondo calado de las que destacamos las siguientes al hilo de lo expuesto: la tarea dialógica de la experiencia educativa; las posibilidades de la narratividad y de la receptividad estética para elaborar procesos de aprendizaje y de constitución de la identidad; la consideración de la infancia como un escenario donde la verdad acontece en cada caso; el perfil abierto del maestro hermenauta inspirado por las implicaciones híbridas de la identidad y de su diferencia; la necesidad de convertir al cuerpo en el lector de la textualidad de la vida; la conveniencia de complementar las delimitaciones del concepto con la informidad metafórica de la retórica. Las posibilidades de los planteamientos de la hermenéutica filosófica, si bien en estos momentos críticos de una experiencia del mundo virtualizada encuentran más dificultades para proyectarse, no han perdido fuerza ni capacidad crítica. Y de manera especial, lo que menos ha perdido es compromiso ético con la tarea educativa. Asunto este, junto con el de la capacidad de cooperación, de los cuales dio buena cuenta Antonio Valleriani con su labor pedagógica a lo largo de toda su vida como docente y como filósofo de la educación. Buena prueba de ello fue la proyección de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), de la que fue impulsor, junto con el filósofo de la educación mexicano Luis Eduardo Primero Rivas, y que integró a profesores de Italia como Anita Gramigna o Anna Vacarilli, de México como el filósofo Mauricio Beuchot y la pedagoga Ana María Ornelas, o de España como el historiador Agustín Escolano. El resultado del trabajo conjunto, de congresos, de seminarios y encuentros en el transcurso de diez años hasta el fallecimiento de Valleriani se ha enmarcado dentro de esos movimientos de renovación pedagógicos de carácter cualitativo. Se ha conseguido reivindicar la capacidad crítica de la hibridación, el escenario educativo de la corporalidad, la inserción histórico-temporal de los procesos docentes en la narratividad, la retórica y el relato y la capacidad ética del diálogo como clave de la experiencia hermenéutico-educativa. Principios todos ellos que no podemos dejar de suscribir en el tiempo presente.

Nota sobre el autor

JOAQUÍN ESTEBAN ORTEGA es doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca (1996) y doctor en Teoría de la Educación por la Universidad de Valladolid (2010). Tras más de treinta años como docente universitario, se ha incorporado recientemente al Departamento de Filosofía y Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid (UVa). Además, en la actualidad forma parte del equipo directivo del *CEINCE* (*Centro Internacional de Cultura Escolar*) de Berlanga de Duero (Soria). Es miembro también de la *Cátedra de Patrimonio Cultural Inmaterial Europeo* de la (UVa), del *GIR Arte y ciencia en Filosofía* de la (UVa) y del *GIR Antropología y Filosofía de la Educación* de la Universidad Complutense de Madrid.

Fruto de la actividad docente y académica ha sido la participación en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales (México, Brasil, Italia) y la publicación de múltiples artículos de investigación en revistas y de capítulos de libros. Ha publicado y editado varios libros y volúmenes cuyo hilo conductor ha sido la aplicación hermenéutica en diversos ámbitos culturales, entre los cuales se destacan aquí algunos de los referidos al ámbito educativo: *Memoria, hermenéutica y educación* (2002); *Universidades reflexivas. Una perspectiva filosófica* (2005); *La condena hermenéutica: Ambivalencia educativa en la modernidad líquida* (2010); *Cultura, hermenéutica y educación* (2008); *Hermenéutica del cuerpo y educación* (2009); *Marcas del cuerpo en educación. Imaginarios simbólicos y materiales* (2014).

OBRAS DE VALLERINI

Valleriani, Antonio. «Stili e metafore di educazione». *I problemi della Pedagogia* 35, no. 4-5 (1989): 401-440.

Valleriani, Antonio. «Pedagogia, retorica ed ermeneutica». *Rassegna di pedagogia*, 51, no. 1-2 (1993): 75-123.

Valleriani, Antonio (Ed). *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

Valleriani, Antonio. «La pedagogia e il declino della luce». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 35-40. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

- Valleriani, Antonio. «La dimensione storica della verità e dell'esperienza nel rapporto maestro-scolaro». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 43-77. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il custode dell'enigma». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 29-52. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il viandante e la sua educazione». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani 75-104. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il profilo del maestro ermeneutico». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 139-172. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «A scuola dal clown». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 255-262. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il profilo del maestro ermeneutico». *Cultura e educazione* 11, no. 3 (1998-1999): 34-37.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Per una ri-lettura pedagogica dell'ambiente». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 17-42. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Ecologia della formazione». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 45-63. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Perché la narrazione». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 73-92. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «La natura progettuale della conoscenza». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 111-130. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.

- Valleriani, Antonio. «Per un'ermeneutica dell'infanzia». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 15-44. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Il gioco, il volto e la maschera». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 47-70. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «La favola della vita». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 71-90. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «L'anima e l'ombra». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 91-115. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Che cosa significa pensare?». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 117-135. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «La verità del racconto». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 139-151. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Dalla parte del burattino». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 207-214. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Leggere, che piacere!». *Scuola Italiana Moderna* 9 (2001): 8-9.
- Valleriani, Antonio. *Figure dell'esperienza. Saggio di pedagogia sull'universo della ceramica di Castelli*. Coledara (Teramo): Andromeda, 2002.
- Valleriani, Antonio. «Racconto, identità e formazione». *Prospettiva Persona* 39 (2002): 27-31.
- Valleriani, Antonio. *L'educazione nell'epoca barocca*. Roma: Armando, 2004.
- Valleriani, Antonio. «Identità e alterità in Paul Ricoeur». *Prospettiva Persona* 53/54 (2005): 46-50.
- Valleriani, Antonio. «L'altro, il diverso in Levinas». *Prospettiva Persona* 52 (2005): 80-84.
- Valleriani, Antonio. *Pellegrini nel labirinto del mondo e del vivere. Gracián e Comenio educatori del Barocco*. Milan: Unicolpi: 2006.
- Valleriani, Antonio. «Avversione per la differenza». En *Solitudine*, 10-2, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio. «Eclisse dello sguardo dell'infante». En *Solitudine*, 35-41, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio. «Prigioniero della memoria». En *Solitudine*, 131-137, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.

- Valleriani, Antonio. «Vittime del pregiudizio». En *Solitudine*, 95-103, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Sentidos y signos de la verdad en la hermenéutica educativa». En *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, editado por Antonio Valleriani, 11-52. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Emancipación y tragedia en pedagogía. Luis Eduardo Priero Rivas y la pedagogía de lo cotidiano». En *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, editado por Antonio Valleriani, 125-154. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Modo de sentir neobarroco en educación: la verdad que se traiciona». En *Hermenéutica del cuerpo y educación*, editado por Joaquín Esteban, 43-63. México: Plaza y Valdés, 2009.
- Valleriani, Antonio y V. Mandolese. *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*. Edigrafital: 2003.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE, 1986.
- Becchi, Egle. *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza, 1994.
- Di Tommaso, A. «Ragione e sentire del barocco in educazione». *Prospettiva Persona* 55 (2006): 73-76.
- Esteban Ortega, Joaquín. «La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica». *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 253-265.
- Flores D'Arcais, Giovanni. «Dell'argomentazione in ambito pedagogico-educativo». *Nuove ipotesi*, 7, no. 2 (1992): 139-140.
- Gargani, Aldo G. «La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità». En *Filosofía* 94, editado por Gianni Vattimo, 15-35. Roma: Laterza, 1995.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus, 1986.
- Jauss, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Piomallo Gambardella, Agata. «La mediazione ermeneutica nell'azione educativa». En *Prospettive ermeneutiche in pedagogía*, editado por M. Muzi y A. Piomallo Gambardella, 207-238. Milan: Uicolpi, 1995.
- Ricoeur, Paul. «Prefazione». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 11-19. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- Ronchi, Renata. «Esperienze pratiche di insegnamento / apprendimento in un'ottica estético-ermeneutica». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 137-211. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.
- Vattimo, Gianni. «Introduzione». En *Filosofía 94*. Roma: Laterza, 1995.
- Zavala, Iris M. *La postmodernidad y Mijail Bajtin. Una poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.

PUIG ADAM Y EL INSTITUTO-ESCUELA DE MADRID

Puig Adam and the Instituto-Escuela of Madrid

Josefa Dólera-Almaida^α, Dolores Carrillo-Gallego^β
y Encarna Sánchez-Jiménez[∞]

Fecha de recepción: 28/09/2022 • Fecha de aceptación: 29/03/2023

Resumen. El catedrático de matemáticas del instituto San Isidro Pedro Puig Adam (1900-1960) fue uno de los referentes de la educación matemática en España; sus propuestas sobre este tema se valoraron a nivel nacional e internacional (fue miembro de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas –CIEAEM– y organizó su XI reunión en Madrid). Realizó su doctorado de matemáticas vinculado al Laboratorio y Seminario Matemático, dependiente de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), de la cual dependía también otro centro de enseñanzas medias, el Instituto-Escuela de Madrid. Nuestra investigación estudia las influencias que recibió Puig Adam en sus propuestas sobre la educación matemática; esas propuestas estaban influidas por el ideario y las prácticas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y del Instituto-Escuela. Por ello, el objetivo del trabajo es comparar las propuestas de Puig Adam para la enseñanza de las matemáticas con las del Instituto-Escuela, tanto en lo que se refiere a aspectos generales de la educación matemática como a la formación del profesorado de matemáticas. Para ello se han utilizado los decretos de creación del Instituto-Escuela y las memorias que elaboró, contrastándolas con las publicaciones de Puig Adam sobre educación matemática entre 1926 y 1960.

^α Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100, Murcia, España. j.doleraalmaida@um.es  <https://orcid.org/0000-0003-4876-8193>

^β Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100, Murcia, España. carrillo@um.es  <http://orcid.org/0000-0002-5170-2550>

[∞] Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100, Murcia, España. esanchez@um.es  <https://orcid.org/0000-0001-5689-366X>

Palabras clave: Puig Adam; Instituto-Escuela; Didáctica de las Matemáticas; Formación de profesores de matemáticas.

Abstract. *The professor of mathematics at the San Isidro secondary school in Madrid, Pedro Puig Adam (1900-1960), was one of the leading figures in mathematics education in Spain; his proposals on this subject were valued nationally and internationally (he was a member of the International Commission for the Study and Improvement of Mathematics Education-CIE-AEM and organised its 11th meeting in Madrid). He obtained his PhD in mathematics linked to the Laboratorio y Seminario Matemático, which depended on the Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), as well as another secondary school, the Instituto-Escuela de Madrid. Our research studies the influences that Puig Adam received in his proposals on mathematics education, which were influenced by the ideology and practices of the Institución Libre de Enseñanza (ILE) and the Instituto Escuela. Therefore, the aim of this paper is to compare Puig Adam's proposals for the teaching of mathematics with those of the Instituto-Escuela, insofar as both general aspects of mathematics education and the training of mathematics teachers. For this purpose, we have used the decrees of creation of the Instituto-Escuela and the memoirs it produced, contrasting them with Puig Adam's publications on mathematics education between 1926 and 1960.*

Keywords: Puig Adam; Experimental high-school; Didactics of Mathematics; Mathematics teacher training.

INTRODUCCIÓN

Pedro Puig Adam (1900-1960) fue catedrático de matemáticas en el Instituto San Isidro de Madrid y se considera un referente para la educación matemática de calidad. Javier Peralta señala que

la importancia en su tiempo de Puig Adam en el área de la educación matemática, y el legado de su obra, en su mayor parte plenamente vigente en la actualidad, significa que nos encontramos con la figura española más ilustre en este campo, al menos en los últimos cien años.¹

Por esa consideración, el año 2000, declarado Año internacional de las matemáticas por la Unión Matemática Internacional, con el apoyo

¹ Javier Peralta, «Puig Adam y su obra didáctica en el seno de la Sociedad Matemática Española», *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 101 (2016), 30.

de la UNESCO, en España se asoció al centenario del nacimiento de Puig Adam; anualmente, el 12 de mayo, aniversario asimismo de su nacimiento, se celebra en España el Día escolar de las matemáticas.

Este trabajo se enmarca en una investigación en curso sobre las aportaciones de Pedro Puig Adam a la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria. En él, una de las cuestiones planteadas ha sido: ¿Cuáles fueron las influencias que recibió Puig Adam en lo relativo a sus propuestas sobre la enseñanza de las matemáticas? La investigación realizada pone de manifiesto que esas propuestas estaban influidas por el ideario y las prácticas del Instituto-Escuela (IE) y que esta influencia le llegó a través del Laboratorio Seminario Matemático (LSM), dependiente como el IE de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Se trata de instituciones de carácter oficial que personas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) promovieron desde gobiernos liberales entre 1876 y 1936, todas ellas relacionadas con el movimiento de la *Escuela Nueva*.

Concretamente, el objetivo del trabajo es abordar la influencia del ideario del Instituto-Escuela en cuanto a la enseñanza de las matemáticas en algunas de las propuestas de Pedro Puig Adam.

Con motivo de efemérides relacionadas con Puig Adam se han publicado trabajos sobre él, su actividad profesional y sus propuestas sobre enseñanza de las matemáticas. La mayoría se centran en su biografía y en aspectos generales de su obra, y se deben a colaboradores suyos, como José Ramón Pascual Ibarra² o Julio Fernández Biarge;³ otros estudios de este tipo publicados posteriormente son los de Josep Sales Rufí,⁴

² José Ramón Pascual Ibarra, «Pedro Puig Adam. Una vida al servicio de una vocación». *Enseñanza Media* 59-62 (1960): 795-804. José Ramón Pascual Ibarra, «Apunte biográfico de D. Pedro Puig Adam». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 5 (1985): 21-36. José Ramón Pascual Ibarra, «Rasgos humanos de Don Pedro Puig Adam», en *Discursos pronunciados en la sesión necrológica en memoria del Excmo. Sr. D. Pedro Puig Adam, el día 16 de enero de 1985*, ed. Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1985), 1-11.

³ Julio Fernández Biarge, «Puig Adam». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 56 (2000): 27-34.

⁴ Josep Sales Rufí, «Semblanza bibliográfica de D. Pedro Puig Adam», *Nueva Revista de Enseñanza Medias* 7 (1985): 47-56. Josep Sales Rufí, «Pedro Puig Adam, maestro», *SUMA* 34 (2000): 9-20.

Claudi Alsina⁵ y Javier Peralta,⁶ cuyos trabajos aportan datos sobre la biografía de Puig Adam, sus maestros y su obra. Análisis específicos de sus propuestas pedagógicas se encuentran en los trabajos de María Teresa González Astudillo y Miriam Codes,⁷ en particular en su trabajo sobre el libro *Didáctica matemática heurística*, en los de Eugenio Roanes Macías y Eugenio Roanes Lozano sobre la raíz cuadrada⁸ y en los de Josefa Dólera Almaila y Encarna Sánchez Jiménez.⁹ También se han obtenido datos para este trabajo del estudio de Elena Ausejo y Ana Millán sobre el LSM.¹⁰

Las fuentes principales del trabajo han sido los decretos y órdenes de creación y organización del IE¹¹ y las memorias elaboradas por el IE para dar cuenta de su actuación ante la JAE.¹² Se han consultado las

⁵ Claudi Alsina Catalá «Pere Puig i Adam: ahir, avui y sempre», *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques* 16, n.º 1 (2001): 43-60.

⁶ Javier Peralta, «Sobre los maestros de Pedro Puig Adam», *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 56 (2000): 41-54. Javier Peralta, «Puig Adam y su obra...».

⁷ María Teresa González Astudillo, «Las ideas sobre la educación matemática de Pedro Puig Adam ¿precuroras de la Matemática Moderna?», *Quadrante XVII*, n.º 1 (2008): 93-108. María Teresa González Astudillo y Miriam Codes, «Lecciones de Aritmética de Pedro Puig Adam», en *Anais III Congresso Iberoamericano História da Educação Matemática*, ed. M. Chaquiam; I. Abreu y W. Valente (Belem, Brasil, 2016), 78-90. María Teresa González Astudillo y Miriam Codes, «El libro “Didáctica Matemática Heurística” de Pedro Puig Adam», *Ensino Em Re-Vista* 28 (2021).

⁸ Eugenio Roanes Macías y Eugenio Roanes Lozano, «Una lección modélica de D. Pedro Puig Adam: algoritmo manipulativo para la raíz cuadrada», *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 100 (2015): 53-65.

⁹ Josefa Dólera Almaila y Encarna Sánchez-Jiménez. «La resolución de la ecuación de primer grado en los textos de Rey Pastor y Puig Adam». *HISTEMAT Revista de História da Educação Matemática* 5, n.º 3 (2019): 18-42.

¹⁰ Elena Ausejo y Ana Millán, «La organización de la investigación matemática en España en el primer tercio del siglo XX: en el Laboratorio y Seminario Matemático de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1915-1938)». *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 23, n.º 12 (1989): 261-308.

¹¹ «Real Decreto de 10 de mayo de 1918, disponiendo se organice en esta Corte, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto de Escuela de Segunda enseñanza, en los elementos del Profesorado oficial, y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas», *Gaceta de Madrid* 131 (1918): 402-404. «Real Orden de 10 de julio de 1918, aprobando las reglas que se insertan, propuestas por la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, en cumplimiento de lo prevenido en el Real decreto de 10 de Mayo último, y a las cuales habrá de atenerse el funcionamiento del Instituto Escuela de segunda enseñanza, creado por dicho Real decreto», *Gaceta de Madrid*, 199 (1918): 163-167.

¹² JAE (Ed.). *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)* (Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1925), IX.

obras de Puig Adam, tanto artículos como libros sobre enseñanza de las matemáticas y libros de texto para las asignaturas matemáticas de bachillerato. Se han utilizado artículos que publicó entre 1926 y 1939. El artículo de 1926¹³ es el primero que publicó sobre enseñanza de las matemáticas, en un momento en el que acababa de aprobar la oposición a la cátedra del instituto San Isidro y se había incorporado al mismo (en la oposición fueron especialmente valorados sus ejercicios de carácter didáctico);¹⁴ son ideas que había elaborado durante su relación con el LSM y el IE. El artículo de 1927 de homenaje a Klein¹⁵ recoge sus propuestas sobre la formación del profesorado de matemáticas para la enseñanza media. En 1929 publicó dos trabajos en la revista de la Real Sociedad Matemática Española, la *Revista Matemática Hispano-Americana*, de «los tres más importantes sobre didáctica de las matemáticas» publicados en dicha revista durante los primeros veinte años de su existencia; se ha utilizado el primero,¹⁶ en el que plasmó ideas de tipo general sobre la enseñanza de las matemáticas. Su último trabajo anterior al periodo franquista es el que dedicó a exponer sus ideas sobre la enseñanza de las matemáticas, teniendo en cuenta las características del Institut-Escola de Barcelona, en el que, debido a la situación de guerra, trabajaba en esos momentos.¹⁷ Otro grupo de fuentes son trabajos de Puig Adam publicados a partir de 1955, época que coincide con su reconocimiento, tanto nacional como internacional, en lo que se refiere a la enseñanza de las matemáticas; son obras en las que presenta sus experiencias sobre el método heurístico¹⁸ o da cuenta de la exposición internacional sobre material didáctico matemático que organizó en Madrid, en 1957, en conexión con la reunión de la CIEAEM que se

¹³ Pedro Puig Adam, «Dos palabras acerca de la Pedagogía matemática en la Segunda Enseñanza», *Revista de Segunda Enseñanza* (1926), 401.

¹⁴ Pascual Ibarra, «Apunte biográfico...», 26.

¹⁵ Pedro Puig Adam, «Klein, el Instituto y la Universidad», *Revista de Segunda Enseñanza* (1927): 223-227.

¹⁶ Pedro Puig Adam, «Notas sobre pedagogía matemática», *Revista Matemática Hispano-Americana* (1929): 129-131.

¹⁷ Pedro Puig Adam, «El què podria ésser l'ensenyament de la Matemàtica a l'Institut-Escola», *Butlletí de la Secció de Matemàtiques de la Societat Catalana de Ciències Físiques, Químiques i Matemàtiques* 1 (1979): 19-30. Introducción de Joan Casulleras.

¹⁸ Pedro Puig Adam, «Enseñanza Heurística de la Matemática», *Enseñanza Media* 18-19 (1958): 42-51.

celebró en dicha ciudad;¹⁹ también se hace referencia a un trabajo sobre la formación del profesorado de matemáticas en la enseñanza media.²⁰ Otra fuente consultada son los textos que escribió, en colaboración con Julio Rey Pastor, para las asignaturas matemáticas del bachillerato;²¹ en 1926, tras el éxito de Puig Adam en las oposiciones, Rey Pastor reparó «en la calidad didáctica de Puig, motivo por el que le propuso realizar conjuntamente una colección de textos para todo el bachillerato, que constituyeron una auténtica revolución en la metodología de la enseñanza matemática».²²

Sobre estas fuentes, se han identificado y comparado las cuestiones entre las que existía un paralelismo.

De acuerdo con el objetivo propuesto, el núcleo del trabajo lo constituyen los apartados dedicados a la comparación entre las propuestas del IE y las de Puig Adam, organizadas en dos apartados: uno relativo a los aspectos generales sobre la educación matemática y otro a las cuestiones sobre la formación del profesorado. Previamente se han presentado algunas características de las instituciones oficiales que se consideran en el trabajo (JAE, LSM y el IE) así como unas notas biográficas sobre Puig Adam, necesarias para la exposición. Finalmente, se han elaborado algunas conclusiones.

EL INSTITUTO-ESCUELA Y EL LABORATORIO SEMINARIO DE MATEMÁTICAS

En un trabajo sobre el IE, Antonio Viñao muestra

cómo su creación y organización fue el resultado de un previo convencimiento, entre los hombres de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de la inviabilidad de las reformas educativas emprendidas,

¹⁹ Pedro Puig Adam. *El material didáctico matemático actual*. (Madrid: Publicaciones de la revista Enseñanza Media. Ministerio de Educación Nacional, 1958), 17-24.

²⁰ Pedro Puig Adam, «Sobre la formación del profesorado de Matemáticas de grado medio». *Boletín de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral* (1958): 3-12.

²¹ Fundamentalmente, Julio Rey Pastor y Pedro Puig Adam, *Elementos de Aritmética. Colección Elemental Intuitiva, Tomo I* (Madrid: Imprenta de A. Marzo, 1927). Julio Rey Pastor y Pedro Puig Adam, *Elementos de Geometría. Colección Elemental Intuitiva, Tomo II* (Madrid, 1928).

²² Peralta, «Sobre los maestros...»: 48-49.

como hoy decimos, desde arriba; es decir, de las reformas llevadas a cabo a través del boletín oficial, de un modo general, para su aplicación inmediata o de acuerdo con un calendario irreal. [...]

Cómo dicha creación y la posterior trayectoria de estas instituciones (en especial del Instituto-Escuela de Madrid) mostró la viabilidad y eficacia de un modelo de reforma a largo plazo, basado, fundamentalmente, en la formación de los profesores que iban a llevarla a cabo.²³

En 1876 se creó en España la Institución Libre de Enseñanza (ILE), cuya figura más representativa fue Francisco Giner de los Ríos. En esta institución se concretaba un movimiento renovador de la educación dirigido a todos los niveles de enseñanza con propuestas similares a las que, poco tiempo después, se formularían desde el movimiento internacional de la Escuela Nueva.

La ILE inspiró, de forma directa o indirecta, las acciones de renovación educativa que tuvieron lugar en España entre 1876 y 1939.²⁴ Algunas de esas acciones fueron impulsadas desde gobiernos liberales, por personas ligadas a la ILE; entre las que más influyeron en la formación del profesorado están la JAE y la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 para la formación de los profesores de las escuelas normales y de los inspectores de enseñanza primaria.

La JAE se creó en 1907; el R.D de creación justificaba su existencia porque:

El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse á la instrucción pública es aquel que tiende por todos los medios posibles á formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento.²⁵

²³ Antonio Viñao Frago, «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936)», *BILE* 39 (2000): 64.

²⁴ Antonio Viñao Frago, «Las innovaciones educativas», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, ed. José García Velasco y Antonio Morales (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos (ILE), Acción Cultural Española, 2012): 420-435.

²⁵ «Real Decreto de 11 de enero de 1907, creando una Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas», *Gaceta de Madrid* 15 (1907): 165.

Santiago Ramón y Cajal fue el primer presidente de la Junta, y el puesto de secretario fue desempeñado por José Castillejo, hasta 1934. Antonio Viñao considera que esta institución fue una valiosa «agencia de renovación e innovación del sistema educativo»,²⁶ quizás la más importante de las desarrolladas en España en el primer tercio del siglo XX. Para desarrollar sus funciones, la JAE realizó diversas acciones: dotó con becas a profesores que viajaban como pensionados a países extranjeros, envió representación española a congresos científicos, y creó centros vinculados a ella como el LSM o el Instituto-Escuela; ambos centros influyeron en las propuestas sobre educación matemática que realizó Puig Adam.

El Laboratorio y Seminario Matemático se creó en 1915, siendo su primer director Julio Rey Pastor. En el periodo en el que Puig Adam estuvo más vinculado al Laboratorio (1920-1926) la dirección era responsabilidad de José Augusto Álvarez Ude junto con José María Plans y Freire. Entre las principales funciones que la Junta otorgó al LSM se encontraban: aportar información sobre los avances acontecidos en la disciplina matemática; valerse de revistas o cuadernos para publicar trabajos originales, críticas o noticias que traten sobre aspectos novedosos de la Matemática; invitar a profesores extranjeros para impartir cursos; proponer a posibles pensionados para viajar al extranjero y dirigir la Matemática del IE.²⁷ Para esta última función, se nombraba como responsable de la formación de los aspirantes al magisterio secundario al director del laboratorio.

El Instituto-Escuela de Madrid fue creado por el Real Decreto de 10 de mayo de 1918; su reglamento se publicó el 10 de julio de 1918 y el centro comenzó a funcionar el 1 de octubre de ese mismo año. En sus años de existencia, constituyó «la experiencia más ambiciosa que se emprendió [...] en el país para reformar profundamente la enseñanza secundaria».²⁸ Se trataba de un centro oficial de segunda enseñanza, pero,

²⁶ Viñao Frago, «Las innovaciones educativas»: 435.

²⁷ Encarna Sánchez Jimenez, «Las Escuelas Normales y la renovación de la enseñanza de las matemáticas (1909-1936)» (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2015).

²⁸ Encarnación Martínez Alfaro, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach, «Introducción», en *Ciencia e Innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*, ed. Encarnación Martínez Alfaro, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach (Madrid: CSIC, UNED, 2018), 10.

según el artículo primero del R.D., dependía de la JAE y tenía un carácter de ensayo de nuevos métodos pedagógicos para la enseñanza secundaria y para la formación del profesorado. Para asegurar que este centro tuviera «un grado máximo de libertad y de facilidades, compatibles con todas las garantías que el Gobierno puede exigir»,²⁹ se encomendó su gestión a la JAE, «un organismo oficial, que es a un tiempo administrativo y técnico, y que, actuando bajo normas dictadas por el Ministro, tiene dentro de ellas el margen suficiente de acción»,³⁰ en contacto con docentes, centros de investigación y con la *Residencia de Estudiantes*.

Las enseñanzas en el IE debían abarcar los mismos contenidos de los institutos de segunda enseñanza, pero la JAE podía ampliar esos contenidos, cambiar su distribución en grados, proponer métodos docentes y sistemas de promoción y de suficiencia para el título de bachiller, organizar las prácticas de laboratorio y de taller. El R.D. fijaba en 30 el número de alumnos por aula.

Por tanto, había un contacto estrecho entre el LSM y el IE, a través de la formación de los aspirantes al magisterio secundario. Los profesores de matemáticas del IE, especialmente José Augusto Sánchez Pérez, estuvieron vinculados al Laboratorio y, a la inversa, los directores del Laboratorio pertenecieron al Instituto-Escuela como encargados de la formación de los aspirantes al magisterio secundario. Ese fue el contexto que influyó sobre Puig Adam.

EL PROFESOR PEDRO PUIG ADAM

Pedro Puig Adam nació en Barcelona, el 12 de mayo de 1900. Realizó sus primeros estudios en centros públicos de su ciudad natal y se matriculó en la Universidad de Barcelona para realizar estudios de Ingeniería Industrial y de Matemáticas. Por influencia de uno de sus profesores, Antonio Torroja, se decantó por estos últimos estudios, aunque terminaría Ingeniería Industrial en 1932, en la Escuela de Madrid. Consideraba que las matemáticas son

²⁹ «R.D. 10-05-1918», 403.

³⁰ *Ibidem*.

un estudio desinteresado, sin más finalidad que la alegría del conocimiento en sí mismo, ¡sin prisas!, con todo el plazo necesario para la penetración que le resultaba vedada en un plan de estudios que, en pocos años, pretendía poner a su alcance toda la técnica industrial.³¹

Una vez finalizada la licenciatura, con Premio Extraordinario, se trasladó a Madrid para realizar el doctorado. Al realizar su doctorado, Puig Adam estuvo ligado al LSM pues uno de sus profesores era Álvarez Ude, director del mismo, y otro fue José María Plans y Freire, que colaboraba en tareas de dirección del Seminario. Plans era matemático e ingeniero industrial, trabajaba sobre teoría de la relatividad y cálculo diferencial absoluto y fue introductor en España de las teorías de Einstein, que le reconocía «un arte peregrino de expresar con luminosidad y relieve las deducciones más abstrusas»;³² fue Plans quien dirigió el trabajo de tesis doctoral de Puig Adam, titulado «Resolución de algunos problemas elementales en Mecánica relativista restringida», que presentó en 1922.³³ En 1926, la «International Education Board», dependiente de la Fundación Rockefeller, concedió una beca a Puig Adam para ampliar sus estudios sobre matemáticas en Munich durante un año; la propuesta del candidato a la beca la había realizado la JAE y, más concretamente, los directores del LSM de la Junta (Álvarez Ude y Plans y Freire), lo que es un índice de las relaciones de Puig Adam con el LSM; pero problemas de salud impidieron a Puig Adam realizar esa estancia. Esta fue la única beca que la Fundación concedió a un matemático español antes de la Segunda Guerra Mundial.³⁴

Según aprecia Javier Peralta, Plans y Freire fomentó, dentro del Laboratorio y Seminario, un grupo que se movía en un ambiente de investigación matemática de calidad y de renovación educativa. Por ese grupo pasaron aspirantes al magisterio secundario en el IE, como Carmen Martínez Sancho, primera mujer doctora en Matemáticas en España y futura catedrática de instituto; se promovía y facilitaba que tanto el

³¹ Citado en Pascual Ibarra, «Apunte biográfico...», 24.

³² Citado en Peralta, «Sobre los maestros...», 50.

³³ Alsina Catalá, «Pere Puig i Adam...», 45.

³⁴ Thomas F. Glick, «Pedro Puig Adam, becario de la Fundación Rockefeller», en *Estudios sobre Julio Rey Pastor (1888-1962)*, ed. Luis Español (Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1990), 115-118.

profesorado del IE (José Augusto Sánchez Pérez y Julio Carretero, en nuestro caso) como los aspirantes al magisterio secundario de dicho centro se pudieran adscribir a los laboratorios y seminarios de investigación que dependían de la JAE.³⁵ En ese ambiente, Puig Adam conoció las propuestas sobre la enseñanza de las matemáticas del IE.

En 1926, Puig Adam obtuvo, en una oposición muy reñida, una plaza de catedrático de matemáticas en el instituto de educación secundaria «San Isidro» de Madrid; era uno de los centros públicos más prestigiosos de España y, al 50% de sus plazas se accedía directamente, por oposición. Pascual Ibarra afirma que «acceder a una cátedra de “San Isidro” suponía la culminación de la carrera docente, aspiración máxima de aquel profesorado».³⁶ Puig Adam consideraba que esa oposición «le llevó a tierras de enseñanza»;³⁷ a partir de ese momento comenzaron sus publicaciones sobre enseñanza de las matemáticas³⁸ y la colaboración con Julio Rey Pastor en la publicación de libros de texto para la enseñanza secundaria; los más novedosos fueron los primeros, publicados en 1927 y 1928, para los que crearon la *Colección elemental intuitiva*,³⁹ como indicativo de la orientación que se quería dar a la enseñanza de las matemáticas en los primeros cursos del bachillerato. La actividad profesional de Puig Adam se desarrolló en el instituto San Isidro hasta su fallecimiento en 1960, pero también fue profesor en instituciones de educación superior. Fue profesor auxiliar de Geometría en la Facultad de Ciencias de Madrid (1923-1926); y profesor de Análisis Matemático y Cálculo infinitesimal en el Instituto Católico de Artes e Industrias (ICAI) de Madrid (1923-1932), en la Escuela Superior de Aeronáutica (1931-1936) y en la Escuela Superior de Ingeniería Industrial (desde 1934); a partir de 1955, fue profesor de Metodología de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid.⁴⁰ Durante la Guerra Civil, se trasladó a Barcelona donde fue profesor del Institut-Escola de

³⁵ Martínez Alfaro, López-Ocón y Ossenbach, «Introducción», 12.

³⁶ Pascual Ibarra, «Apunte biográfico...», 26.

³⁷ Citado en Peralta, «Sobre los maestros...», 47.

³⁸ La primera de ellas fue Puig Adam, «Dos palabras acerca...», publicada en la *Revista de Segunda Enseñanza* que dirigía otro catedrático del San Isidro.

³⁹ Rey Pastor y Puig Adam, *Elementos de Aritmética*. Rey Pastor y Puig Adam, *Elementos de Geometría*.

⁴⁰ Peralta, «Sobre los maestros...».

Barcelona, que llegó a dirigir entre 1938 y 1939, a la muerte de Josep Estalella, su primer director.

ASPECTOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

El primer paralelismo entre las propuestas de la ILE y el IE y las de Puig Adam se encuentra en la finalidad eminentemente formativa que se asigna a la educación secundaria.

La ILE consideraba que la educación secundaria tenía estructura más semejante a la enseñanza universitaria que a la primaria y que su finalidad principal era ser una etapa de preparación para estudios superiores.⁴¹ Ante esta situación, la Institución optó por defender una propuesta educativa que incluía aspectos metodológicos, didácticos y organizativos como acercar, cuanto sea posible, la primera y la segunda enseñanza, entendiendo esta última como una continuación y desarrollo de la primera.⁴² La ILE consideraba que era posible extender al resto de grados los principios que se aplicaban en la escuela primaria, como los inspirados en las ideas de Pestalozzi o de Fröbel, ya que

en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.⁴³

A la finalidad formativa se refieren también los principios de la *Escuela Nueva* y fundamentó la integración que se dio en el Instituto-Escuela entre los niveles primario y secundario, que se concebían como «un solo proceso de formación del niño, con iguales ideales, pero con la gradual diferenciación de métodos y contenido»;⁴⁴ por ello, no solo se cursaba la enseñanza secundaria sino que existían unos cursos preparatorios. La finalidad formativa de la enseñanza secundaria fue defendida

⁴¹ Emilio Díaz de la Guardia Bueno, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España (1875-1930). Un conflicto político-pedagógico* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Secretaría General de Educación (CIDE), 1988), 336.

⁴² *Ibíd.*, 336-337; Antonio Viñao Frago, Antonio, «Las innovaciones educativas».

⁴³ «Programa de la Institución Libre de Enseñanza», *BILE*, LIV, n.º 844 (1930): 251.

⁴⁴ JAE, *Un ensayo pedagógico...*, IX.

por Puig Adam, que consideraba que debía haber un acercamiento a la enseñanza primaria; así lo afirma desde su primer trabajo sobre enseñanza de las matemáticas, en el que expresaba su «fórmula pedagógica»:

En cuando al fondo, mucho amor al alumno, mucha ilusión de enseñar; en cuanto a la forma, la mayor amenidad posible, y ni maestro de escuela ni conferenciante, de entrambos componentes debe aprovecharse en justo y equilibrado término, que de la mayor proporción de lo uno y menor de lo otro, depende, a mi juicio, la evolución formal del concepto de profesor; según la edad del discípulo a quien enseña.⁴⁵

Y lo expresó claramente en el que escribió para el Institut-Escola de Barcelona:

La finalitat de l'ensenyament secundari és més formativa que informativa, educativa més aviat que instrumental; per aixó, la suma de coneixements sumministrats a l'alumne té menys importancia que els mètodes emprats per a subministrar-los.⁴⁶

Otro punto de coincidencia es la importancia que se confiere a despertar el interés del alumnado y conseguir, así, su motivación para el aprendizaje. Según el Reglamento del Instituto-Escuela, «despertar en el niño la curiosidad hacia las cosas y basar en ella el proceso didáctico» era el primer principio que inspiraba sus métodos de enseñanza;⁴⁷ era una característica del proyecto de la ILE y también se recoge repetidamente en el informe redactado por el Instituto-Escuela en 1925, como en el elaborado por María de Maetzu, directora de la sección preparatoria:

El maestro que despierta entusiasmo, y una vez despierto lo guía y satisface, hace más por sus discípulos que si se limita a darles conocimientos, ciencia, saber. El que enseña no debe anticiparse a la alegría que tiene todo entendimiento cuando encuentra la verdad por sí mismo.⁴⁸

⁴⁵ Puig Adam, «Dos palabras acerca...», 401.

⁴⁶ Puig Adam, «El què podria ésser...».

⁴⁷ «Real Orden de 10-07-1918...».

⁴⁸ JAE, *Un ensayo pedagógico*, 31.

Puig Adam daba la mayor importancia a conseguir despertar el interés de los alumnos, y así lo manifestó en muchos de sus escritos como en el de 1926, cuyo núcleo son las indicaciones sobre la importancia de conseguir el interés del alumnado y algunos ejemplos a partir de su experiencia. Consideraba relevante conseguir que las clases fueran amenas y, para ello, trataba de excitar la curiosidad de los alumnos planteándoles situaciones en forma de retos: el interés por conocer «la trampa» de la solución les llevaba a implicarse en la adquisición del conocimiento pretendido; también usaba imágenes llamativas que fijaran las ideas en la mente. Para encontrar situaciones con las que despertar el interés y la curiosidad del alumnado, recomienda relacionar la matemática y la realidad.⁴⁹ También lo expresa al comentar sus experiencias con el método heurístico⁵⁰ o la importancia del uso del material didáctico. Y se percibe en las descripciones de sus clases por sus alumnos, como el testimonio asombrado de Mariano Yela Granizo, que posteriormente fue catedrático de Psicología en la Universidad de Madrid; Yela recuerda la primera clase que, en 1940, le impartió Puig Adam; en ella consiguió despertar el interés de los alumnos, implicarles en un trabajo de grupo sobre la cuestión planteada, dinamizar una puesta en común entre ellos («intentamos expresarlo; nos autocorregimos unos a otros») e institucionalizar el conocimiento; su duda al finalizar era:

¿Serán todas así? Con mil variantes, así lo fueron. Para muchos fue un curso apasionante, como una espléndida aventura. Para mí fue además el encuentro con D. Pedro como profesor, como pedagogo y como maestro.⁵¹

Tanto el Instituto-Escuela como Puig Adam, situaban al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y manifestaban la necesidad de tener en cuenta el desarrollo del alumnado y su psicología para organizar y graduar las enseñanzas.⁵² Por ello, Puig Adam, igual que hizo el Instituto-Escuela propuso que se diferenciaron ciclos en el desarrollo de la educación secundaria y que la enseñanza de las matemáticas

⁴⁹ Puig Adam, «Dos palabras...».

⁵⁰ Puig Adam, «Enseñanza Heurística...»: 45.

⁵¹ Mariano Yela Granizo, «Pedro Puig Adam, maestro», *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 5 (1985): 37-50.

⁵² JAE, *Un ensayo pedagógico*, 188.

tuviera características diferentes en cada uno de ellos. En 1938 proponía tres ciclos:

- Ciclo elemental (cursos 1.º, 2.º y 3.º). Las enseñanzas tienen un «caràcter marcadament intuïtiu i eminentement pràctic, pero no empíric, és a dir, es raonarà des del primer moment sobre objectes o imatges reals». ⁵³
- Ciclo normalista (4.º y 5.º curso). Se caracteriza por la iniciación al método racional abstracto. Puede hacerse a partir de algunos capítulos de aritmética y geometría tratados en el ciclo anterior, sin pretensión de exhaustividad, abordándolos como modelo de claridad y rigor.
- Ciclo Superior (cursos 6.º y 7.º). «L'exposició tindra ja caracter racional, però els exemples seran, en tot el possible, concrets»; ⁵⁴ y los problemas deben relacionarse con la realidad. En este ciclo aconseja introducir aspectos de la historia de las matemáticas.

Aunque las propuestas ⁵⁵ presentan algunas diferencias, en ambos casos, se parte de un primer ciclo de enseñanza intuitiva hasta finalizar con una enseñanza de tipo racional. También influyó la organización de la enseñanza de las matemáticas del IE en el Plan elaborado durante la Segunda República española (Plan de 1934), el cual diferenció esos ciclos. ⁵⁶ Todos ellos coinciden en que el proceso de aprendizaje comienza con métodos intuitivos, en los que los conceptos se construyen por medio de la observación de objetos, hechos o ejemplos, y evoluciona hacia métodos racionales.

Puig Adam colaboró con Julio Rey Pastor, a partir de 1926, en la elaboración de libros de texto para el bachillerato. El primer texto fue *Elementos de Aritmética* (1927) y, en 1928, publicaron los *Elementos de Geometría*. ⁵⁷ Estas obras, dirigidas a los primeros cursos, formaban parte de una *Colección elemental intuitiva* y en ella pretendían dar un carácter

⁵³ Puig Adam, «El què podria ésser...», 24.

⁵⁴ *Ibíd.*, 28.

⁵⁵ *Ibíd.*, 38. JAE, *Un ensayo pedagógico*, 185-188.

⁵⁶ «Decreto de 29 de agosto de 1934, relativo al Plan del Bachillerato de Segunda enseñanza», *Gaceta de Madrid* 242 (1934): 1872.

⁵⁷ Rey Pastor y Puig Adam, *Elementos de Aritmética*. Rey Pastor y Puig Adam, *Elementos de Geometría*.

intuitivo a la enseñanza de las matemáticas, sin renunciar al razonamiento matemático, pero apoyándolo en objetos e imágenes. Con estos libros se proporcionaban al profesorado indicaciones para planificar una enseñanza de las matemáticas más intuitiva y activa y fueron muy bien acogidos; con motivo de estas publicaciones, el catedrático de instituto Josep Estalella, que fue profesor en los primeros años del IE y, en 1932, organizó y dirigió el IE de Barcelona, escribió una carta de reconocimiento y apoyo a sus autores.⁵⁸

Tanto la ILE y el IE como Puig Adam, destacan el papel que se asigna a lo concreto en el aprendizaje. Indican la importancia de la vida diaria como punto de partida de los aprendizajes, así como lugar en el que hay que contrastar los aprendizajes realizados; consideran que las matemáticas ayudan a entender el mundo que nos rodea.⁵⁹ Por la importancia que le daba Puig Adam a estos aspectos, la conferencia que pronunció en la inauguración de la XI Reunión de la CIEAEM (Madrid, 1957), se tituló «El papel de lo concreto en matemáticas».⁶⁰

La orientación educativa que se practicaba en la ILE consistía «no en aprender las cosas, sino en aprender a hacerlas»;⁶¹ se pretendía que el alumnado se involucrara en sus aprendizajes, que se realizara una enseñanza activa. El Reglamento del Instituto-Escuela destacaba como primer medio de enseñanza la acción⁶² que, en la Memoria que se presentó en 1925, se concretó en «inducir al alumno a la actividad de sus propias fuerzas, no dándole hecho nada que pueda hacer por sí mismo».⁶³ Por su parte, Puig Adam afirmaba:

no hay aprendizaje donde no hay acción, y [...] en definitiva, enseñar bien ya no es transmitir bien, sino saber guiar al alumno en su acción de aprendizaje. Esta acción del alumno ha terminado así primando sobre la acción del maestro, condicionándola totalmente y subvirtiendo la primacía inicial de sus papeles. El

⁵⁸ Sales Rufi, «Pedro Puig Adam...», 10.

⁵⁹ «Real Orden 10-07-1918», artículo 17, 166.

⁶⁰ Puig Adam. *El material didáctico...*, 17-24.

⁶¹ «Programa de la ILE», 252.

⁶² «Real Orden 10-07-1918» artículo 8, 165.

⁶³ JAE, *Un ensayo pedagógico*, 31.

centro de la enseñanza ya no es hoy el maestro, sino el alumno. Rotunda verdad, que de puro sencilla muchos maestros no han asimilado todavía.⁶⁴

Otro medio de enseñanza que destacaba el Reglamento del Instituto-Escuela era el diálogo entre el profesor y los alumnos;⁶⁵ por lo que en el Instituto-Escuela se animaba a estos a «hacer preguntas, proponer problemas, sugerir soluciones».⁶⁶ Las clases heurísticas de Puig Adam utilizaban la acción del alumnado y el diálogo con el profesor a propósito de esa acción. En general, los principios y medios de enseñanza que utilizó Puig Adam eran los previstos en el Reglamento del Instituto-Escuela.⁶⁷

El ideal de relación con el alumnado que defendió y practicó Puig Adam era el mismo que defendía Giner de los Ríos: ambos proponían la supresión de la tarima y situaban el lugar del profesor entre su alumnado. En el discurso inaugural de la ILE del curso 1880-81, Giner de los Ríos pedía la supresión de los estrados, las gradas, los bancos, para eliminar la distancia entre el docente y sus estudiantes.⁶⁸ Puig Adam pedía la «democratización del concepto de profesor», «la desaparición del abismo [...] entre la cátedra y el primer banco de alumnos» con el objetivo de cambiar la relación entre el profesor y el alumnado para que no hubiera temor sino confianza y aprecio. Para ello, el maestro debe huir «de empaques y teatralismos» y transmitir que «la clase es un trozo natural de vida, una hora de interesante conversación durante el día».⁶⁹ Pero era consciente de que las condiciones institucionales en las que se desarrollaba la enseñanza de los catedráticos en los institutos de segunda enseñanza no ayudaban, «¡cuán poco nos ayuda la tradición para evolucionar en este sentido!», y considera estorbos la tarima y los signos externos de la función profesoral, que buscan la admiración al maestro; Puig Adam afirmaba que «es mil veces preferible en este punto hacerse

⁶⁴ Puig Adam, «Enseñanza heurística...», 44.

⁶⁵ «Real Orden 10-07-1918», artículo 8, 165.

⁶⁶ JAE, *Un ensayo pedagógico*, 32.

⁶⁷ «Real Orden 10-07-1918», artículo 8, 165.

⁶⁸ Antonio Viñao Frago, «El proyecto pedagógico de Giner de los Ríos», en *Giner de los Ríos. Un andaluz de fuego*, ed. José García Velasco (Málaga: Centro Andaluz de las Letras, 2011), 145.

⁶⁹ Puig Adam, «Dos palabras...».

querer que hacerse admirar». ⁷⁰ Se puede comparar con el recuerdo que tenía Antonio Machado de Giner de los Ríos:

En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, D. Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos –de los hombres o de los niños– para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos. ⁷¹

También coinciden Giner y Puig Adam en la forma de generar el respeto de los alumnos.

Pero, para conseguir esa relación estrecha entre el profesor y el alumno, una de las dificultades era el número de alumnos por aula. Por ello, en la ILE y en el Instituto-Escuela se limitó esa cantidad a 30. ⁷² Puig Adam defendió ese mismo número para la enseñanza secundaria; pero no tenía capacidad para influir en ese sentido y su actividad profesional se realizó en clases muy numerosas de los institutos. La situación no lo desanimó y trató de organizarlas para conseguir gestionar sus propuestas innovadoras.

En el Instituto-Escuela, el profesorado no se limitaba a impartir unas clases; se esperaba que se involucrara en la vida del centro, no solo cooperando en la vigilancia y los juegos o participando en las reuniones de profesores; también se esperaba su «cooperación en las excursiones tanto en días de trabajo como en días festivos». ⁷³ De esta forma se podría conseguir una formación integral del alumno, pues se atendía a «la acción educativa, y al influjo moral sobre los niños, la formación del carácter». ⁷⁴ Aunque las condiciones en un instituto de enseñanza media durante la dictadura franquista eran muy diferentes, Puig Adam realizaba actuaciones acordes con los objetivos del Instituto-Escuela; un ejemplo

⁷⁰ *Ibíd.*, 399-400.

⁷¹ Antonio Machado, «Don Francisco Giner de los Ríos», *BILE* XX-XIX, n.º 664 (1915): 220.

⁷² Viñao, «Las innovaciones educativas». «Real Orden 10-07-1918», artículo 8, 165.

⁷³ *Ibíd.*, 166.

⁷⁴ «Real Decreto 10-05-1918...»: 403.

es el tiempo de clase que utilizó para llevar a sus alumnos, por sorpresa, a un centro de educación de sordomudos, para que así comprendieran el valor de las palabras y del silencio.⁷⁵

En cuanto a la planificación de las actividades de aprendizaje matemático, la forma de organizar las lecciones de geometría en los primeros cursos es similar: tanto en la planificación del Instituto-Escuela como en los libros de texto de Puig Adam (hasta 1938), la secuenciación de los contenidos viene marcada por los instrumentos geométricos que se pueden utilizar para su aprendizaje, asociando así las nociones geométricas y los materiales que permiten objetivarlas. José Augusto Sánchez Pérez, catedrático de matemáticas en el IE, en el programa que elaboró para servir de guía a las maestras de los grados preparatorios, los contenidos de geometría los formulaba ligados al uso de instrumentos de dibujo geométrico (regla graduada, escuadra, compás);⁷⁶ y en el informe sobre la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato, firmado por los catedráticos José Augusto Sánchez Pérez y Julio Carretero, en los dos primeros grados se abordan «nociones de Geometría, estudiando las figuras elementales experimentalmente, agrupándolas según el instrumento fundamental de dibujo que se use (regla, compás, transportador).⁷⁷

En *Elementos de Geometría*, Rey Pastor y Puig Adam tenían en cuenta que

a cada clase de movimientos corresponde una clase de propiedades y un instrumento que permite realizarlas. Problemas imposibles o difíciles con ciertos instrumentos, se hacen posibles o fáciles con otros⁷⁸

A lo largo de la obra asocian los conceptos geométricos con los materiales que permiten obtenerlos y usarlos; en algunas lecciones, como subtítulo, los autores hicieron alusión a los instrumentos relacionados. Por ejemplo, en la lección dedicada a los movimientos y a la igualdad de

⁷⁵ Joaquín Hernández Gómez, «La labor pedagógica de Puig Adam». *Boletín de la Sociedad Puig Adam de profesores de matemáticas* 100 (2015): 34.

⁷⁶ JAE, *Un ensayo pedagógico*, 102-103.

⁷⁷ *Ibidem*, 185.

⁷⁸ Rey Pastor y Puig Adam, *Elementos de Geometría*, VII-VIII.

figuras se alude al papel de calco y a las plantillas; al tratar la traslación y el paralelismo, se menciona la regla y la escuadra; la construcción de triángulos se asocia con la regla y el compás, mientras que el compás de reducción y el pantógrafo se citan en el estudio de las semejanzas.

EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN

La ILE otorgaba al profesor un papel principal. En su discurso de apertura del curso 1880-81, Giner de los Rios decía: «dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales; cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su misión. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos»;⁷⁹ el profesorado era considerado como «el motor de la educación nacional, el primer agente de la transformación de la sociedad española».⁸⁰ Pero el cambio se realizará en la medida en que se logre convencer al profesorado: es el «reformismo gradual» que defendía la ILE y que recogió el decreto de creación del IE en su preámbulo:

La experiencia ha mostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y uniforme, prescribiendo planes o métodos todavía no ensayados y dirigidos a un personal docente que a veces no está identificado con el pensamiento del reformador, y otras carece de medios para secundarle.⁸¹

Se consideraba que una reforma de la educación exigía una formación adecuada del futuro profesorado. Esta formación, según los institucionalistas, debía atender a los siguientes aspectos: la educación general del candidato, completándola o promoviendo; la instrucción científica en la disciplina que iba a impartir; que debía mantenerse actualizada regularmente; y la formación pedagógica.⁸²

⁷⁹ Giner de los Rios, *Discurso de apertura ...*

⁸⁰ Julio Ruiz Berrio, «Aportaciones de la ILE a la formación universitaria del profesorado», *Revista Complutense de Educación* 4, n.º 1 (1993): 213.

⁸¹ «Real Decreto 10-05-1918», 402.

⁸² Ruiz Berrio, «Aportaciones de la ILE...», 213.

Además de ser un ensayo pedagógico sobre la segunda enseñanza, el IE tenía como finalidad el ensayo de «sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables a nuestro país».⁸³ De acuerdo también con las propuestas de la ILE, el R.D. apostaba por que esa formación tuviera una componente pedagógica que se llevara a cabo a través de la práctica de enseñanza, unida a la reflexión sobre la misma y a la realización de seminarios específicos de discusión sobre la práctica.⁸⁴ La formación pedagógica de los aspirantes al magisterio secundario estaba dirigida por profesores especiales nombrados por la JAE; en el caso de Matemáticas fueron los directores del Laboratorio y Seminario Matemático, Julio Rey Pastor, en primer lugar, y José Gabriel Álvarez Ude a partir de 1920.

Puig Adam consideraba que la formación pedagógica era un aspecto relevante en la preparación del futuro profesorado secundario de Matemáticas y creía que esta formación debía llevarse a cabo en la Universidad, en la etapa formativa inicial. En un trabajo sobre las propuestas de Felix Klein para la formación de profesores de matemáticas de secundaria, decía:

Es penoso que la educación de miles de adolescentes en los años de la más interesante evolución de la mente y el organismo humanos, se ponga oficialmente en manos de licenciados o doctores a los cuales no se les exige en sus estudios el más leve conocimiento de Pedagogía teórica ni práctica.⁸⁵

Por ello, desde los primeros años de su actividad profesional, ofreció a los estudiantes de la Licenciatura interesados en la docencia de la asignatura de Matemáticas realizar prácticas en su Cátedra del Instituto San Isidro.⁸⁶ Este propósito culminaría años más tarde, cuando se encargó de la asignatura de Metodología de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid. Puig Adam consideraba que una forma eficaz para que sus alumnos, futuros profesores de secundaria,

⁸³ «Real Decreto 10-05-1918», 403.

⁸⁴ *Ibíd.*, 404.

⁸⁵ Puig Adam, «Klein, el Instituto...», 225-226.

⁸⁶ *Ibíd.*, 226.

adquirieran conocimientos sobre la enseñanza de las matemáticas era el ejercicio de la práctica docente junto con la reflexión sobre la misma.

Ver actuar a profesores acreditados y actuar en seguida ante ellos atendiendo a sus observaciones y aprendiendo a observar las reacciones de los alumnos. Una vez que se aprende a leer en sus reacciones y a sacar consecuencias objetivas de ellas, la clase es el mejor maestro del maestro en formación.⁸⁷

Es una propuesta de formación de profesores cercana a la que se había llevado a cabo en el IE. Con Puig Adam, el alumnado proveniente de la Facultad actuaba como profesor de grupos experimentales del Instituto San Isidro, generalmente de los primeros cursos; mientras que el resto de sus compañeros observaba su intervención. Puig Adam afirmaba que intentaba no intervenir cuando alguno de sus alumnos estaba al frente de la clase, a no ser que fuera estrictamente necesario, pues no era su objetivo

imponer esquemas de lecciones-modelo ni de estimular la imitación creando una rigidez de procedimientos esterilizadora. Procuero más bien alentar la personalidad de los profesores en ciernes, crear en ellos un espíritu, una conciencia profesional en el arte de enseñar y en el que, como he dicho, muchas soluciones son posibles y lícitas.⁸⁸

Cuando todos los alumnos habían desempeñado ya el rol de docente, lo hacía Puig Adam. Tras cada puesta en práctica se realizaba un intercambio de impresiones sobre lo que se había observado durante el transcurso de la lección, a través del cual, los que estaban destinados a ocupar una cátedra de Instituto años más tarde podían construir por sí mismos los principios sobre los que se fundamenta la Didáctica de las matemáticas.

También dirigió actividades de formación profesional al profesorado de Matemáticas que impartía la disciplina en los centros educativos de diversos tipos y niveles. Desde que en 1955 fue designado por el Ministerio de Educación Nacional como asesor del Centro de Orientación

⁸⁷ Puig Adam, «Sobre la formación...».

⁸⁸ *Ibíd.*, 10.

Didáctica, para promover un movimiento de renovación de la enseñanza matemática en España, Puig Adam se preocupó por promover distintas acciones destinadas a despertar el interés del personal docente hacia los nuevos métodos de enseñanza. Entre las dirigidas a la etapa secundaria, se localizan reuniones de estudio de catedráticos de Matemáticas,⁸⁹ reuniones de estudio para el profesorado de Matemáticas de los distintos distritos universitarios⁹⁰ y cursillos de prácticas para profesores no oficiales;⁹¹ por ejemplo, según el informe sobre la I Reunión de catedráticos de Matemáticas, el objetivo principal era poner en contacto al profesorado español con la finalidad de promover «un movimiento renovador en los métodos didácticos de las Matemáticas en la Enseñanza Media»;⁹² pero esa era la finalidad de todas las acciones citadas, iniciadas y dirigidas por Puig Adam y cuya influencia se advierte tanto en los temas que se abordaron como en las conclusiones de las reuniones. A esa primera reunión se invitó al profesor Caleb Gattegno, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y miembro de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas (CIEAEM), quien realizó demostraciones de enseñanza activa de las matemáticas utilizando en su exposición diversos materiales como las regletas de Cuisenaire (que estaba difundiendo internacionalmente), el geoplano de su invención y películas didácticas.

Otra estrategia de Puig Adam fue implicar al máximo número posible de profesores e inspectores, no solo como asistentes a las reuniones sino también como ponentes que presentaban experiencias de aula o materiales didácticos o que dirigían las reuniones de los distritos universitarios, como los catedráticos de matemáticas e inspectores José Ramón Pascual Ibarra (Salamanca) y Alfonso Guiraum Martín (Granada).

⁸⁹ «Renovación de los métodos didácticos en España: Matemáticas», *Enseñanza Media* 2 (1956): 47-49. «Las Reuniones de Estudio del Profesorado de Enseñanza Media: Matemáticas», *Enseñanza Media* 3 (1957): 8-21.

⁹⁰ «Reunión de Matemáticas del Distrito Universitario de Granada», *Enseñanza Media* 2 (1956): 50-52. «Referencia de dos cursos de Didáctica de las Matemáticas, celebrados en Madrid y en Valencia», *Enseñanza Media* 18-19 (1958): 29-39. «La Didáctica de la Matemática. (Coloquios en Ayamonte y Arcena, Huelva, dirigidos por el catedrático Francisco Marcos de Lanuza)», *Enseñanza Media* 67-69 (1960): 1561-1566.

⁹¹ «Referencia de dos cursos...»

⁹² «Renovación de los métodos...», 47.

En las reuniones no solo se debatían las reformas necesarias, sino que su programa solía contemplar que se expusieran experiencias de aula, proporcionando así a los asistentes instrumentos de cambio metodológico. De alguna forma, Puig Adam actuó como en sus clases de secundaria; pretendía que los profesores construyeran sus nuevos conocimientos sobre la enseñanza de las matemáticas de forma activa, a través del diálogo con otros, como hacía él en sus clases con sus alumnos. Esa construcción de conocimientos partía de una base concreta: la experiencia de cada uno de los profesores, contrastada con las experiencias que se presentaban en las reuniones. Es una forma de proceder en línea con los objetivos de la ILE: actuación a través del profesorado, con acciones para una mejor formación del mismo. Puig Adam consideraba que de estas reuniones salieron propuestas e ideas interesantes que pudieron orientar a la Dirección General de Enseñanza Media;⁹³ la revista *Enseñanza Media*, confirma esta opinión y afirmó que los estudios y conclusiones alcanzados en estas reuniones se reflejaron en los Cuestionarios de Matemáticas que se publicaron en 1957.⁹⁴

CONSIDERACIONES FINALES

En 1926, a punto de cumplir 26 años, Puig Adam ganó, por oposición, una plaza de catedrático de Matemáticas en el instituto San Isidro de Madrid.⁹⁵ A pesar de su falta de experiencia profesional en ese nivel de enseñanza, el tribunal que lo juzgó le valoró especialmente los ejercicios de carácter didáctico, que eran considerados como un trámite.⁹⁶ Ese mismo año publicó su primer trabajo sobre educación matemática⁹⁷ en una revista dirigida por su compañero de instituto José Rogerio Sánchez. En ese trabajo se encuentran las ideas que defendió a lo largo de su carrera profesional.

⁹³ Puig Adam, «Sobre formación del profesorado...», 11.

⁹⁴ Redacción Revista, «Balance de cuatro años de labor», en *La matemática y su enseñanza actual*, ed. Pedro Puig Adam (Madrid: Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1960), 132-136.

⁹⁵ «Real Orden de 4 de mayo de 1926, nombrando Catedrático de Matemáticas del Instituto de San Isidro, de Madrid, a D. Pedro Puig Adam», *Gaceta de Madrid* 130 (1926): 806.

⁹⁶ Pascual Ibarra, «Apunte biográfico...».

⁹⁷ Puig Adam, «Dos palabras acerca...».

Nuestra investigación trata de determinar cuáles fueron las fuentes de las que bebió Puig Adam para elaborar sus propuestas, y hemos constatado que, aunque no tenía experiencia en enseñanza secundaria, había vivido el ambiente del Laboratorio matemático de la JAE, donde convivió con José Gabriel Álvarez Ude, director del Laboratorio y profesor encargado de los aspirantes al magisterio secundario que se estaban formado en el IE, así como con dichos aspirantes y con el profesorado de matemáticas de IE (José Augusto Sánchez Pérez y Julio Carretero), pues todos ellos participaban en las actividades del Laboratorio. En este trabajo se pone de manifiesto que, efectivamente, las propuestas de Puig Adam sobre la enseñanza de las matemáticas son deudoras del IE y sus profesores y, más allá, de Giner de los Rios y la ILE. Y esto es así tanto en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje como a la organización de los contenidos matemáticos, la función del profesorado o su formación.

En medio de su trayectoria profesional se produjo la Guerra Civil española y un cambio de régimen político a una dictadura que controló las instituciones educativas, los programas de enseñanza y al profesorado. Sin embargo, la actuación profesional de Puig Adam no cambió: las clases que recibió Mariano Yela en 1940⁹⁸ lo confirman; siguió practicando en sus clases una enseñanza que partía de la actividad de los alumnos, acorde con el estilo del IE que había dejado de existir en esos momentos.

Ciertamente, las propuestas de Puig Adam se basan en las que se implementaron en el Instituto-Escuela, como se comprueba en su temprano artículo de 1926. Pero para Puig Adam fueron un punto de partida; aunque hay continuidad en sus propuestas y actuaciones, a lo largo de los 34 años de actividad como catedrático de matemáticas en secundaria reflexionó sobre ellas, las aplicó en sus clases y pudo aportar consideraciones y prácticas muy interesantes que profundizaban en ellas e iban más allá de las actividades que se realizaron en el IE sobre la enseñanza de las matemáticas. Además, difundió sus experiencias y reflexiones para posibilitar que otros profesores pudieran cambiar su epistemología docente y su actuación.

⁹⁸ Yela Granizo, «Pedro Puig Adam, maestro».

Hay que tener en cuenta que la Matemática era una asignatura que estaba asentada en los planes de estudio de la enseñanza secundaria; este hecho solía generar la «ilusión» de que todo estaba hecho en esta disciplina y que no era necesaria una revisión de los métodos o recursos didácticos empleados en la misma. Además, los principios de la *Escuela Nueva*, que proporcionaban una epistemología docente para el cambio y que primaban la experimentación, no parecían fácilmente aplicables a las matemáticas, caracterizadas por su estructura lógica y por el uso del razonamiento deductivo. La potencia que a la matemática le da su carácter abstracto, que le permite la aplicación a situaciones muy diferentes, ha influido en que la enseñanza se haya centrado en los conceptos abstractos, sin considerar el proceso de construcción que es necesario para comprenderlos y quedándose, en muchas ocasiones, en una enseñanza memorística. Encarna Sánchez Jiménez ha constatado la escasez de propuestas renovadoras para las matemáticas entre 1900 y 1936 y concluye que pocas de ellas eran realmente consistentes;⁹⁹ las de Puig Adam son uno de los pocos ejemplos.¹⁰⁰ Las propuestas renovadoras de Puig Adam eran consistentes con sus concepciones sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño y su modelo epistemológico de las matemáticas.

En cuanto a la organización de los contenidos, hay que tener en cuenta que Puig Adam atribuía a los métodos de enseñanza un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como en el Instituto-Escuela, consideraba que la enseñanza matemática en el bachillerato debía ser cíclica y estructurarse en periodos distintos. En la propuesta de Puig Adam, el primero de ellos, correspondiente a los tres primeros cursos, debía ser eminentemente intuitivo; mientras que el segundo, en el que se ubica el resto de cursos, tenía que ir introduciendo una enseñanza más racional,¹⁰¹ aunque considera que en toda la enseñanza de las matemáticas deben estar presentes ambas componentes, en la forma y proporción adecuada a cada edad, pues «la intuición es el faro que nos guía para el

⁹⁹ Sánchez-Jimenez, «Las Escuelas Normales...». Josefa Dólera Almaila y Encarna Sánchez-Jiménez, «Las matemáticas en la Revista de Pedagogía», *RECME-Revista Colombiana de Matemática Educativa* 5, n.º 1 (2020): 71-92.

¹⁰⁰ Otras personas que fueron referentes en la renovación de la enseñanza de la matemáticas fueron José María Eyaralar y Margarita Comas, para las Escuelas Normales, y Aurelio Rodríguez Charentón para las escuelas primarias.

¹⁰¹ Pedro Puig Adam, «Notas sobre pedagogía matemática».

descubrimiento de las verdades matemáticas, pero estas deben cimentarse luego sólidamente mediante el raciocinio puro». ¹⁰² En 1939 modificó su propuesta de ciclos introduciendo uno intermedio, con la intuición y el razonamiento más equilibrados, ¹⁰³ graduando, así, mejor el proceso, y para ajustarse a la legislación vigente (Plan de 1934). Advertía, igualmente, del inconveniente didáctico que suponía pasar bruscamente de los métodos intuitivos –desarrollados en la primera etapa– a los exclusivamente racionales que caracterizaban los cursos superiores.

En la selección de los contenidos primaba su valor pragmático:

En la qüestió de programa, de contingut, es presenta a la nostra consideració un altre punt de vista: la utilitat. Si l'eficàcia educativa de l'ensenyament matemàtic radica principalment en els mètodes, respectant aquests tindrem llibertat per a seleccionar els coneixements que prestin major utilitat, i així els dos punts de vista, utilitari i educatiu, que s'han presentat tantes vegades com contraposats sense ésser-ho, quedaran conjugats en una senzilla fórmula harmonitzadora: *ensenyar coneixements útils amb mètodes educatius*. ¹⁰⁴

Puig Adam consideraba que una de las finalidades de la educación matemática era posibilitar el estudio de la naturaleza, los objetos y acontecimientos que nos rodean. Planteaba que la adquisición de los conceptos matemáticos debe seguir un doble proceso: partir de lo concreto, de los objetos, de los fenómenos naturales, etc.; mediante procesos de esquematización y abstracción se construye el concepto; la tercera fase es una vuelta a lo concreto, aplicando el concepto construido. Es un proceso desde lo concreto, a los conceptos generales y a su aplicación. Este proceso lo utilizó en sus trabajos para fundamentar sus propuestas ¹⁰⁵ y fue el tema de la conferencia inaugural que pronunció en la XI Reunión de la CIEAEM, celebrada en 1957 en Madrid. ¹⁰⁶

¹⁰² Ibídem, 129.

¹⁰³ Puig Adam, «El què podria ésser...», 22-28.

¹⁰⁴ Ibídem, 22. El enfatizado es nuestro.

¹⁰⁵ Ibídem, 21.

¹⁰⁶ Pedro Puig Adam, «El papel de lo concreto en la matemática», en *El material didáctico matemático actual*, ed. Pedro Puig Adam, 17-24. Madrid: Publicaciones de la revista Enseñanza Media. Ministerio de Educación Nacional, 1958.

También él, como la ILE, creía que el cambio en la educación pasaba por el convencimiento del profesorado que tenía que aplicarlo y para proporcionar razones del cambio era fundamental actuar tanto en la formación inicial (que debía tener una componente pedagógica y práctica) como en la formación permanente del profesorado.

Las oposiciones a cátedra, que era la vía normal de acceso al profesorado secundario, versaban casi exclusivamente sobre los contenidos disciplinares. No era esa la propuesta de la ILE y el IE, ni tampoco la de Puig Adam. Consideraban que para la actuación profesional del profesorado eran necesarios saberes más amplios y diversificados, de hecho coincidentes con los identificados en las últimas investigaciones sobre los saberes profesionales.¹⁰⁷ Desde luego, consideraban que era necesario haber estudiado matemáticas a nivel universitario y las actividades de formación inicial, tanto del IE como de Puig Adam, se dirigían a estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas o a recién licenciados. Esos estudios permitían, no solo un conocimiento de la *matemática a enseñar*, sino también profundizar en ella y adquirir una formación matemática que permitiera identificar las razones de ser de los contenidos de la *matemática a enseñar* y la justificación de las técnicas matemáticas que se empleaban en ella, así como la valoración de técnicas alternativas (*matemáticas para enseñar*).

Pero no era suficiente con eso; también era necesario adquirir saberes profesionales de otro tipo: saberes pedagógicos, de psicología infantil o de psicología del aprendizaje y, además, saberes específicos relativos a la Didáctica de las Matemáticas. Consideraban que este último tipo de saberes podían adquirirse en seminarios específicos, observando la actuación de profesores o realizando prácticas de enseñanza unidas a seminarios de reflexión sobre dichas prácticas; así se realizaba en el IE

¹⁰⁷ Gisèle Cirade, «Devenir professeur de mathématiques: entre problèmes de la profession et formation en IUFM. Les mathématiques comme problème professionnel» (Tesis Doctoral. Université Aix-Marseille I, Université de Provence, 2006); Wagner Rodrigues Valente, «El saber profesional del profesor que enseña matemática: el futuro del pasado», *Paradigma* 39, n.º extra 1 (2018): 190-201; Maria Cristina Araújo de Oliveira, «História da educação matemática, saberes objetivados e a constituição de uma disciplina», *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 25-49; Dolores Carrillo Gallego, «Renovando las matemáticas escolares por medio de la formación del magisterio», en *História da Educação Matemática e Formação de Professores: aproximações possíveis*, ed. María Celia Leme da Silva y Thiago Pedro Pinto (Sao Paulo: Livraria da Física, 2020): 53-69. Dolores Carrillo Gallego y José Ginés Espín Buendía, «Pablo Montesino y la formación matemática del magisterio en España (1838-1850)», *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática* 9, n.º 3 (2021).

y así lo proponía Puig Adam desde sus primeros escritos sobre la formación del profesorado y en la organización que le dio a la asignatura Metodología de las Matemáticas que impartió, dentro de la Licenciatura de Matemáticas, en la Universidad de Madrid.

Nota sobre las autoras

JOSEFA DÓLERA ALMAIDA es licenciada en Matemáticas y doctora en Educación, ambas titulaciones por la Universidad de Murcia. Posee un máster en Formación del Profesorado de Matemáticas de secundaria y bachillerato. Actualmente es profesora asociada del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Universidad de Murcia, en concreto, del Área de conocimiento de Didáctica de la Matemática. Su docencia está dirigida a la formación del profesorado en Didáctica de las Matemáticas. Sus principales áreas de investigación están relacionadas con la historia de la educación matemática, el enfoque epistemológico en la didáctica de las matemáticas y la formación de profesores. Es miembro del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. Ha coordinado e impartido asignaturas de Didáctica de las Matemáticas en las titulaciones de Educación Infantil y de Educación Primaria y dirigido trabajos en el Máster en Formación del Profesorado, en la especialidad de Matemáticas. Ha participado en la organización de concursos de matemáticas dirigidos a estudiantes de primaria, secundaria y estudios de grado universitarios. Es miembro de la Junta directiva de la Sociedad de Educación Matemática de la Región de Murcia (SEMERM), entre cuyos objetivos está la actualización del profesorado de Matemáticas y la difusión de innovaciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje matemático.

DOLORES CARRILLO GALLEGO es licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Zaragoza y Licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesora titular del Área de conocimiento «Didáctica de las Matemáticas»; su docencia ha estado dirigida a la formación del profesorado en ese ámbito. Sus líneas de investigación prioritarias son la Historia de la Educación Matemática y la Didáctica de las Matemáticas en la Educación Infantil. Ha sido subdirectora de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Murcia y vicedecana de la Facultad de Educación. Ha

pertenecido a la Junta Directiva de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM) entre 2018 y 2021. Es miembro del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia desde su fundación y forma parte del equipo que gestiona el funcionamiento del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). Ha sido secretaria del CEME (2013-2017) y directora del mismo (2017-2021).

ENCARNA SÁNCHEZ JIMÉNEZ es licenciada en Ciencias Matemáticas y doctora en Pedagogía, ambas titulaciones por la Universidad de Murcia. En la actualidad es profesora titular del Área de conocimiento Didáctica de la Matemática, y su docencia ha estado dirigida a la formación del profesorado en ese ámbito. Sus líneas de investigación prioritarias son la Historia de la Educación Matemática, el enfoque epistemológico en la didáctica de las matemáticas y la formación de profesores. Coordina programas de movilidad con Iberoamérica y ha sido promotora de varios convenios de cooperación con instituciones de formación de maestros. Ha sido subdirectora de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Murcia y directora del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Coordina la Especialidad de Matemáticas del Máster en Formación del profesorado de secundaria y bachillerato de la UMU desde 2010 e imparte docencia en dicho máster, así como en los grados de maestro en la UMU. Es miembro de la Junta directiva de la Sociedad de Educación Matemática de la Región de Murcia (SEMRM). Ha publicado trabajos de historia de la educación matemática en libros y en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en el comité organizador y en el comité científico de congresos de historia de la educación y ha comisariado varias exposiciones de historia de la educación. Es miembro del Consejo de Coordinación del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia desde su fundación y actualmente es la secretaria del mismo.

REFERENCIAS

- «Real Decreto de 11 de enero de 1907, creando una Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas». *Gaceta de Madrid* 15 (1907): 165-167.
- «Real Decreto de 10 de mayo de 1918, disponiendo se organice en esta Corte, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto de Escuela de Segunda

- enseñanza, en los elementos del Profesorado oficial, y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas». *Gaceta de Madrid* 131 (1918): 402-404.
- «Real Orden de 10 de julio de 1918, aprobando las reglas que se insertan, propuestas por la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, en cumplimiento de lo prevenido en el Real decreto de 10 de Mayo último, y a las cuales habrá de atenerse el funcionamiento del Instituto Escuela de segunda enseñanza, creado por dicho Real decreto». *Gaceta de Madrid* 199 (1918): 163-167.
- «Real Orden de 4 de mayo de 1926, nombrando Catedrático de Matemáticas del Instituto de San Isidro, de Madrid, a D. Pedro Puig Adam». *Gaceta de Madrid* 130 (1926): 806.
- «Programa de la Institución Libre de Enseñanza». *BILE*, LIV(844) 1930: 249-256.
- «Decreto de 29 de agosto de 1934, relativo al Plan de Bachillerato de Segunda Enseñanza». *Gaceta de Madrid* 242 (1934): 1871-1874.
- «Renovación de los métodos didácticos en España: Matemáticas». *Enseñanza Media* 2 (1956): 47-49.
- «Reunión de Matemáticas del Distrito Universitario de Granada». *Enseñanza Media* 2 (1956): 50-52.
- «Las Reuniones de Estudio del Profesorado de Enseñanza Media: Matemáticas». *Enseñanza Media* 3 (1957): 8-21.
- «Referencia de dos cursos de Didáctica de las Matemáticas, celebrados en Madrid y en Valencia». *Enseñanza Media* 18-19 (1958): 29-39.
- «La Didáctica de la Matemática. (Coloquios en Ayamonte y Aracena, Huelva, dirigidos por el catedrático Francisco Marcos de Lanuza)». *Enseñanza Media* 67-69 (1960): 1561-1566.
- Alsina Catalá, Claudi. «Pere Puig i Adam: ahir, avui y sempre». *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques* 16, n.º 1 (2001): 43-60.
- Ausejo, Elena y Ana Millán. «La organización de la investigación matemática en España en el primer tercio del siglo XX: en el Laboratorio y Seminario Matemático de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1915-1938)». *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 23, n.º 12 (1989): 261-308. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/6772>
- Carrillo Gallego, Dolores. «Renovando las matemáticas escolares por medio de la formación del magisterio». En *História da Educação Matemática e Formação de Professores: aproximações possíveis*, editado por María Celia Leme da Silva y Thiago Pedro Pinto, 53-69. Sao Paulo: Livraria da Física, 2020.
- Carrillo Gallego, Dolores y José Ginés Espín Buendía. «Pablo Montesino y la formación matemática del magisterio en España (1838-1850)». *REAMEC*

- *Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática* 9, n.º 3 (2021). <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i3.13012>
- Cirade, Gisèle. «Devenir professeur de mathématiques: entre problèmes de la profession et formation en IUFM. Les mathématiques comme problème professionnel» (Tesis Doctoral. Université Aix-Marseille I, Université de Provence, 2006).
- Díaz de la Guardia Bueno, Emilio. *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España (1875-1930). Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Secretaría General de Educación (CIDE), 1988.
- Dólera Almaila, Josefa y Encarna Sánchez Jiménez. «La resolución de la ecuación de primer grado en los textos de Rey Pastor y Puig Adam». *HISTEMAT Revista de História da Educação Matemática* 5, n.º 3 (2019): 18-42. <http://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/286/223>
- Dólera Almaila, Josefa y Encarna Sánchez Jiménez. «Las matemáticas en la Revista de Pedagogía». *RECME-Revista Colombiana de Matemática Educativa* 5(1), 2020: 71-92. <http://www.ojs.asocolme.org/index.php/RECME/article/view/336/344>
- Fernández Biarge, Julio. «Puig Adam». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 56 (2000): 27-34. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89521//Boletin%2056%20de%20la%20Soc%20PUIG%20ADAM.pdf>
- Giner de los Ríos, Francisco. *Discurso de apertura del curso 1880-81 en la Institución Libre de Enseñanza*. 1880.
- Glick, Thomas F. «Pedro Puig Adam, becario de la Fundación Rockefeller». En *Estudios sobre Julio Rey Pastor (1888-1962)*, editado por Luis Español, 115-118. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1990.
- González Astudillo, María Teresa. «Las ideas sobre la educación matemática de Pedro Puig Adam ¿precursoras de la Matemática Moderna?». *Quadrante* XVII, n.º 1 (2008): 93-108. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22823/16889>
- González Astudillo, María Teresa y Miriam Codes. «Lecciones de Aritmética de Pedro Puig Adam». En *Anais III Congresso Iberoamericano História da Educação Matemática*, editado por M. Chaquiam; I. Abreu y W. Valente, 78-90. Belem, Brasil, 2016.
- González Astudillo, María Teresa y Miriam Codes. «El libro “Didáctica Matemática Heurística” de Pedro Puig Adam». *Ensino Em Re-Vista* 28 (2021). <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60945/31633>
- Hernández Gómez, Joaquín. «La labor pedagógica de Puig Adam». *Boletín de la Sociedad Puig Adam de profesores de matemáticas* 100 (2015): 33-37. <https://www.ucm.es/sociedadpuigadam/file/boletin-100-de-soc-puig-adam/?ver>

- JAE (Ed.). *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Madrid, 1925.
- Machado, Antonio. «Don Francisco Giner de los Ríos». *BILE XX-XIX* n.º 664 (1915): 220-221.
- Martínez Alfaro, Encarnación, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach. «Introducción». En: *Ciencia e Innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*, editado por Encarnación Martínez Alfaro, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach, 9-17. Madrid: CSIC, UNED, 2018.
- Oliveira, Maria Cristina Araújo de. «História da educação matemática, saberes objetivados e a constituição de uma disciplina», *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 25-49. <https://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/24074/20751>
- Pascual Ibarra, José Ramón. «Pedro Puig Adam. Una vida al servicio de una vocación». *Enseñanza Media* 59-62 (1960): 795-804.
- Pascual Ibarra, José Ramón. «Apunte biográfico de D. Pedro Puig Adam». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 5, 1985: 21-36. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89521//Boletin%205%20de%20Soc%20PUIG%20ADAM.pdf>
- Pascual Ibarra, José Ramón. «Rasgos humanos de Don Pedro Puig Adam». En *Discursos pronunciados en la sesión necrológica en memoria del Excmo. Sr. D. Pedro Puig Adam, el día 16 de enero de 1985*, editado por Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1-11. Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1985.
- Peralta, Javier. «Puig Adam y su obra didáctica en el seno de la Sociedad Matemática Española». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 101 (2016): 16-32. <https://www.ucm.es/sociedadpuigadam/file/boletin-101-de-soc-puig-adam-1/?ver>
- Peralta, Javier. «Sobre los maestros de Pedro Puig Adam». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 56 (2000): 41-54. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89521//Boletin%2056%20de%20la%20Soc%20PUIG%20ADAM.pdf>
- Puig Adam, Pedro: «Dos palabras acerca de la Pedagogía matemática en la Segunda Enseñanza». *Revista de Segunda Enseñanza*, 1926: 399-401.
- Puig Adam, Pedro. «Klein, el Instituto y la Universidad». *Revista de Segunda Enseñanza*, 1927: 223-227.
- Puig Adam, Pedro. «Notas sobre pedagogía matemática». *Revista Matemática Hispano-Americana*, 1929: 129-131.
- Puig Adam, Pedro. *El material didáctico matemático actual*. Madrid: Publicaciones de la revista Enseñanza Media. Ministerio de Educación Nacional, 1958.

- Puig Adam, Pedro. «El papel de lo concreto en la matemática». En *El material didáctico matemático actual*, editado por Pedro Puig Adam, 17-24. Madrid: Publicaciones de la revista Enseñanza Media. Ministerio de Educación Nacional, 1958.
- Puig Adam, Pedro. «Enseñanza Heurística de la Matemática». *Enseñanza Media* 18-19 (1958): 42-51.
- Puig Adam, Pedro. «Sobre la formación del profesorado de Matemáticas de grado medio». *Boletín de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral* (1958): 3-12.
- Puig Adam, Pedro. «El què podria ésser l'ensenyament de la Matemàtica a l'Institut-Escola». *Butlletí de la Secció de Matemàtiques de la Societat Catalana de Ciències Físiques, Químiques i Matemàtiques* 1 (1979): 19-30. Introducción de Joan Casulleras.
- Redacción Revista. «Balance de cuatro años de labor». En *La matemática y su enseñanza actual*, editado por Pedro Puig Adam, 132-136. Madrid: Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1960.
- Rey Pastor, Julio y Pedro Puig Adam. *Elementos de Aritmética. Colección Elemental Intuitiva, Tomo I*. Madrid: Imprenta de A. Marzo, 1927.
- Rey Pastor, Julio y Pedro Puig Adam. *Elementos de Geometría. Colección Elemental Intuitiva, Tomo II*. Madrid, 1928.
- Roanes Macías, Eugenio y Eugenio Roanes Lozano. «Una lección modélica de D. Pedro Puig Adam: algoritmo manipulativo para la raíz cuadrada», *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 100 (2015): 53-65.
- Ruiz Berrio, Julio. «Aportaciones de la ILE a la formación universitaria del profesorado». *Revista Complutense de Educación* 4 (1993): 209-232. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120209A/17988>
- Sales Rufí, Josep. «Semblanza bibliográfica de D. Pedro Puig Adam». *Nueva Revista de Enseñanza Medias* 7 (1985): 47-56.
- Sales Rufí, Josep. «Pedro Puig Adam, maestro». *SUMA* 34 (2000): 9-20.
- Sánchez-Jimenez, Encarna. «Las Escuelas Normales y la renovación de la enseñanza de las matemáticas (1909-1936)». Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2015.
- Valente, Wagner Rodrigues. «El saber profesional del profesor que enseña matemática: el futuro del pasado». *Paradigma* 39, n.º extra 1 (2018): 190-201.
- Viñao Frago, Antonio «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escola (1918-1936)», *BILE* 39 (2000): 63-88.
- Viñao Frago, Antonio. «El proyecto pedagógico de Giner de los Ríos». En *Giner de los Ríos. Un andaluz de fuego*, editado por José García Velasco, 139-157. Málaga: Centro Andaluz de las Letras, 2011.
- Viñao Frago, Antonio. «Las innovaciones educativas». En *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2. La*

Institución Libre de Enseñanza y la cultura española, editado por José García Velasco y Antonio Morales, 420-435. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos (ILE). Acción Cultural Española, 2012.

Yela Granizo, Mariano. «Pedro Puig Adam, maestro». *Boletín de la Sociedad «Puig Adam» de profesores de matemáticas* 5 (1985): 37-50. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89521//Boletin%205%20de%20Soc%20PUIG%20ADAM.pdf>

«¡MUJER! QUIERO HABLAR CONTIGO...».
LA CONSTRUCCIÓN DE LA FEMINIDAD A
TRAVÉS DE LAS REVISTAS CINEMATOGRAFICAS
DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO*

*“Woman! I want to speak with you...”. The making of femininity
through fan magazines during the early Francoism*

Álvaro Álvarez Rodrigo^a

Fecha de recepción: 26/01/2023 • Fecha de aceptación: 15/03/2023

Resumen. Las revistas cinematográficas fueron un instrumento de la educación informal de las mujeres durante el primer franquismo. A través de sus páginas, contribuyeron a difundir el ideal de feminidad nacionalcatólico basado en la domesticidad y la maternidad. Sin embargo, este discurso estuvo plagado de contradicciones, que permitían que fuera reapropiado por las lectoras en un sentido diferente al pretendido por sus creadores. Un proceso que se dio en distintos ámbitos, pero que concernía especialmente a uno de los pilares del régimen: la familia. Las estrellas de cine, particularmente las de Hollywood, fueron empleadas como modelos para ejemplarizar actitudes tanto positivas como negativas. Se trataba asimismo de transmitir el mensaje de la superioridad de la tradición española frente a la penetración de la modernidad cosmopolita. Sin embargo, este esfuerzo por la educación sentimental de las jóvenes chocó a menudo con la incongruencia de los planteamientos y con la fascinación que despertaban las figuras que se criticaban. Igualmente otro gran campo de batalla en el adoctrinamiento de las mujeres fue el de la moralidad sexual. Pero nuevamente al emplear de manera simultánea la exhibición del cuerpo femenino, en fotografías de carácter pseudo-erótico, para el placer visual masculino abrían la posibilidad que algunas mujeres transformaran esa imagen concebida como un objeto de deseo en un sujeto sexual potencialmente activo.

* El autor es beneficiario de una ayuda de investigación postdoctoral APOSTD, financiada por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana y el Fondo Social Europeo.

^a Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Facultad de Geografía e Historia. Universitat de València. Av. de Blasco Ibáñez, 28, 46010 València, España. alvaro.alvarez@uv.es  <https://orcid.org/0000-0003-1126-7408>

Palabras clave: Primer franquismo; Educación sentimental; Estrellas cinematográficas, Feminidad; Sexualidad.

Abstract. *Fan magazines were an instrument of women's informal education during early Francoism. Their pages contributed to the spreading of the national-Catholic ideal of femininity, one based on domesticity and motherhood. Nevertheless, this discourse was full of contradictions, allowing it to be reappropriated by readers who could then confer on it a different sense from that intended by its authors. This process affected distinct areas, but was especially visible regarding one of the pillars of the regime: the family. Movie stars, particularly Hollywood stars, were used as role models to exemplify both positives and negatives attitudes. We can also see a message about the superiority of the Spanish tradition and its role against the penetration of cosmopolitan modernity. However, this attempt at the sentimental education of young women often clashed with the incongruity of the approach and with the fascination aroused by the figures who were criticised. Another major battleground in the indoctrination of women concerned sexual morality. But once again, by simultaneously employing the exhibition of the female body – in photographs of a pseudo-erotic nature for male visual pleasure –, the possibility arose that some women would transform that image conceived as an object of desire into a potentially active sexual subject.*

Keywords: *Early Francoism; Sentimental education; Movie stars; Femininity; Sexuality.*

El régimen franquista percibió desde sus orígenes que la construcción de un ideal de feminidad ultraconservador era una garantía fundamental para su estabilidad social.¹ Frente a la estigmatización del período republicano como un caos, el Nuevo Estado propugnó la restauración del sentido cristiano de la familia y de los valores tradicionales que en ella encarnaban las mujeres.² Se trataba de legitimar la subordinación de la mujer al varón mediante la recuperación del discurso de las dos esferas, según el cual el espacio de actuación propio de los hombres era el público, mientras que las mujeres tenían su lugar en el ámbito privado del hogar, con una vida orientada al matrimonio y a la maternidad y bajo un férreo control moral.³

¹ Helen Graham, «Gender and the State: Women in the 1940s», en *Spanish cultural studies*, eds. Helen Graham y Jo Labanyi (Oxford: Oxford University Press, 1995), 182-195.

² Giuliana Di Febo, «La cuna, la cruz y la bandera. Primer franquismo y modelos de género», en *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV*, ed. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2005), 217-237.

³ Jordi Roca i Girona, *De la pureza a la maternidad: La construcción del género femenino en la postguerra española* (Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

Para este propósito no solo se instauró un amplio sistema represivo, sino que también se propusieron modelos de feminidad que habían de contribuir a la educación informal de las mujeres. Tanto la Sección Femenina como la Acción Católica se afanaron a proponer una panoplia de figuras idealizadas dignas de ser imitadas. Principalmente, vírgenes, santas, reinas y otras figuras históricas.

Sin embargo, al margen de estos modelos oficiales surgieron otros, como los que aquí nos ocupan, las estrellas cinematográficas, que, debido a su enorme popularidad en una época en que el cine era el gran entretenimiento de masas, cobrarían tanta o más relevancia que las anteriores. Durante los años cuarenta y cincuenta, estas actrices proyectaron una imagen de la feminidad que no se ajustaba a los cánones nacional-católicos. Resultaba flagrante para muchas estrellas extranjeras, especialmente las de Hollywood; pero también lo fue en el caso de algunas españolas, que se convirtieron en modelos heterodoxos de género.⁴

El presente artículo analiza precisamente cómo las revistas cinematográficas contribuyeron a la educación sentimental y a la construcción del ideal de feminidad franquistas. Para ello se sirvieron del atractivo que ejercían las estrellas femeninas, con las que sus seguidoras podían identificarse y tratar de imitar, ya fuera en su apariencia externa (vestido, peinado, maquillaje...) o en la adopción de sus maneras y actitudes.

Se parte de la concepción de la estrella cinematográfica como una representación cultural, que se articula en torno a discursos y prácticas, entre los que no se considera que se establezca una relación dicotómica, sino que son analizados de forma conjunta. Se trata de una imagen compleja, intertextual y polisémica, construida desde diferentes fuentes, principalmente de sus películas y apariciones en otros medios de comunicación,⁵ si bien el presente trabajo se centra en las segundas. Particularmente en las revistas cinematográficas, y de entre ellas, en las dirigidas a un público amplio, cuyo propósito principal no era la reflexión teórica sobre el cine, sino la información generalista.

⁴ Álvaro Álvarez Rodrigo, *Fisuras en el firmamento. El desafío de las estrellas de cine al ideal de feminidad del primer franquismo* (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2022).

⁵ Richard Dyer, *Las estrellas cinematográficas: Historia, ideología, estética* (Barcelona: Paidós, 2001), 89-90.

En los años cuarenta y cincuenta, *Primer plano*, *Radiocinema*, *Cámara*, *Imágenes* y *Fotogramas*, fueron las cabeceras más destacadas y longevas de este tipo de prensa,⁶ de las que se ha procedido a la consulta de la práctica totalidad de sus números durante el período. Estas publicaciones prestaron una atención pormenorizada a las estrellas, tanto en aquello referido a su carrera profesional como a aspectos de su vida privada. A través del análisis textual y contextual de estos artículos e ilustraciones se observan algunas de las tensiones provocadas por las políticas franquistas de género, así como sus contradicciones. Entre ellas, que a la vez que reconvenían a las jóvenes para que se condujeran con recato, suministraban a los varones heterosexuales material gráfico de contenido erótico, dentro de los márgenes de la época. Un discurso que, como señala Michel Foucault, al enunciar lo ilícito, aquello que queda fuera de la normatividad y de los códigos morales, determina a su vez el objeto de deseo. Pues, el sexo no es sometido a un proceso de restricción sino de incitación. No existe una condena o una tolerancia, sino regulación por el poder.⁷

Estas revistas participaron del aparato propagandístico a través del cual se construía un discurso de género que se pretendía convertir en hegemónico para toda la sociedad española. Respecto a otras publicaciones como pudieran ser las editadas por las propias organizaciones de encuadramiento femenino, léase la Sección Femenina de Falange o la Acción Católica, tenía la particularidad, y tal vez la ventaja, de que se movían específicamente en el ámbito del ocio. No renunciaban a promover mensajes apologéticos, pero se insertaban en un medio que a priori no se declaraba abiertamente doctrinario. La propagación de contenido político o dogmático no era su razón de ser, y por tanto empleaba un lenguaje, escrito e iconográfico, en apariencia más inocuo, que podría transmitir una idea naturalización de las relaciones de género.

En Estados Unidos, este tipo de publicaciones alcanzó grandes tiradas en las décadas de los cuarenta y los cincuenta y una notable influencia social. Tenía como destinatario principal a las mujeres. En España, su difusión no tuvo el mismo alcance, puesto que no existía una tan

⁶ Jorge Nieto Ferrando y José Enrique Monterde, *La prensa cinematográfica en España (1910-2010)* (Madrid: Shangrila, 2018), 89-105.

⁷ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber* (Madrid: Siglo XXI, 1978).

amplia capa de población con esa capacidad de consumo. De hecho, buena parte de los contenidos de estas secciones relativos a moda, cosmética, cocina o decoración están dirigidos a lectoras con un nivel adquisitivo alto, en un momento en que la inmensa mayoría de las familias españolas padecían grandes estrecheces. No obstante, estos contenidos no solo funcionarían como vehículos para la promoción del consumo y que fueron un elemento consustancial a la creación del *star system* norteamericano; sino que también eran un instrumento de atracción de lectoras, que alimentaría el deseo de ascenso social, el escapismo...

En cualquier caso, las revistas cinematográficas padecerían unas dificultades similares al resto de publicaciones comercializadas durante la posguerra. Cabe suponer que fundamentalmente sería distribuidas en los centros urbanos y entre sectores con un mínimo nivel económico. Con todo, no hay que perder de vista que las revistas y otros medios de comunicación eran el canal principal de información sobre las estrellas dentro y fuera de la pantalla y su primer espacio de interpretación. Sus lectoras, que no eran únicamente quienes las compraban, accedían de modo directo a esta fuente y se convertirían, por su conocimiento e interés en el tema, en prescriptoras en sus respectivos entornos.

Todas las revistas participan en la promoción, orientación e interpretación de las películas y, de un modo deliberado o no, contribuyen a la presentación de modelos de género mediante la construcción de la imagen de las estrellas. Proponen, pues, una representación de la feminidad que interviene en la educación informal. Pero de igual modo que cada espectador realiza su propia lectura de una película, que puede no ser coincidente e incluso contraria a la voluntad que animó a sus creadores, las estrellas cinematográficas permiten lecturas disruptivas del mensaje que a través de ellas se transmite, ya fuera para alabar o condenar unas determinadas actitudes.

Como señala Adrienne McLean para el caso norteamericano, aunque es extrapolable al español, las revistas de fans no solo promovían la ideología patriarcal dominante en Hollywood, sino que también cuestionaban el estatus cultural de las mujeres durante este período de manera mucho más evidente y conflictiva que los filmes mismos, con los que se relacionaban en una red intertextual. Las lectoras elegían sus textos y no simplemente los consumían, y se apropiaban de las ambigüedades y

contradicciones que contenían los estereotipos conservadores y tradicionales que representaban.⁸

EL MATRIMONIO Y SU RUPTURA, EN EL CENTRO DE LA PUGNA ENTRE LA MODERNIDAD Y LA TRADICIÓN

Para los propagandistas del régimen franquista, la defensa de los usos y costumbres tradicionales españoles frente a la influencia nociva de la modernidad y el cosmopolitismo fue uno de sus grandes caballos de batalla. Una pugna que trasladaron al discurso sobre las estrellas cinematográficas, en cuanto que Hollywood era señalado como el principal peligro para la penetración de estas ideas disolventes. En las revistas de fans se observa esta exaltación de la superioridad moral española en clave nacionalista, resultado de una utilización dicotómica y ejemplarizante de la contraposición entre la virtud de las actrices españolas y las actitudes perniciosas encarnadas por las extranjeras. Sin embargo, este paradigma aparentemente tan sencillo y fácil de transmitir resultaba complejo en la práctica.

En primer lugar, algunas de las estrellas españolas rompían con el estereotipo de género que el régimen les atribuía por su condición de mujeres: Gozaban de autonomía personal y económica, trabajaban fuera de casa y viajaban libremente, aspiraban a un horizonte de realización personal más allá del matrimonio y la maternidad o mantenían relaciones sentimentales al margen de los estrechos códigos normativos.

En cuanto a las estrellas de Hollywood, por un lado, hay una fascinación y, por otro, un desdén hacia su extravagancia y falta de consistencia moral. Una reacción contra la supuesta contaminación de costumbres y tradiciones nacionales por parte de las películas norteamericanas y sus protagonistas, que no era exclusiva de España y que también desde los años treinta se daba en otros países de Europa. Sin embargo, estas campañas, impulsadas fundamentalmente por la Iglesia católica, adquirieron un alto grado de intensificación e institucionalización en el franquismo.⁹

⁸ Adrienne L. McLean, *Being Rita Hayworth: labor, identity, and Hollywood stardom* (New Brunswick/ New Jersey: Rutgers University Press, 2004), 14-17.

⁹ Pablo León Aguinaga, *Sospechosos habituales. El cine norteamericano, Estados Unidos y la España franquista, 1939-1960* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010), 47-49.

No obstante, en algunos países menos avanzados, como España o el Portugal de la dictadura salazarista, este discurso no funcionaría únicamente como una imposición. Podría ser percibido asimismo como un campo de mediación, como una negociación entre dos sociedades con distinto grado de desarrollo, y por tanto, entre el futuro y el presente.¹⁰

Ese mundo anatemizado tenía un atractivo innegable para sus seguidoras y no era factible cargar contra la *iconofilia* de las fans. Por eso, al mismo tiempo que las estrellas de Hollywood eran admiradas y se recordaba que no todas las figuras de *La Meca del cine* se comportaban de igual manera, se criticaba y ridiculizaba algunas de estas actitudes. La parodia contra el adversario, ya fueran los vencidos o las mujeres, fue un recurso habitual, y era frecuente el uso, desde una posición de poder, de la caricaturización, la agresividad verbal y los chistes misóginos.¹¹

Esta reafirmación de la superioridad moral española encontraba su mejor expresión en uno de los núcleos del régimen: La familia. En consecuencia, el divorcio, un derecho que la legislación franquista había anulado de raíz, era uno de los aspectos más denostados de la sociedad hollywoodense, junto a los vacuos y efímeros romances entre las estrellas más allá de la pantalla. El mensaje subyacente era el de la solidez y felicidad del matrimonio cristiano de las estrellas españolas, de ambos sexos, frente a la endebles de las extranjeras, que encadenaban divorcio tras divorcio. Pero, de nuevo, nada resulta diáfano ni sencillo.

Las actrices españolas, ¿novias y madres perfectas?

Para el franquismo, el noviazgo era la antesala del matrimonio, y la relación entre la pareja estaba formalizada y codificada, y obviamente sujeta a unas normas de comportamiento muy restrictivas en lo referente a la sexualidad.¹² Los idilios entre artistas eran sin duda un filón de la prensa para atraer lectores, pero también una oportunidad para impartir lecciones. Para no dar impresión de ligereza, no era común

¹⁰ Luís Trindade, «Vicarious passions: the private life of Hollywood stars in 1950s Portuguese magazines», *European Review of History: Revue européenne d'histoire* 27, n.º 4 (2020): 429-449.

¹¹ Sofía Rodríguez López, «Mujeres perversas. La caricaturización femenina como expresión de poder entre la guerra civil y el franquismo», *Asparkía* 16 (2005): 177-198.

¹² Carmen Martín Gaité, *Usos amorosos de la postguerra española* (Barcelona: Anagrama, 2002), 162-180.

propagar rumores, como sí sucedía con las norteamericanas, y normalmente tan solo se hablaba de parejas confirmadas.

A principios de los años cuarenta, la relación sentimental que acaparó una mayor atención fue la de Amparo Rivelles y Alfredo Mayo. Ella era una chica de diecisiete años, expresión de simpatía y jovialidad en la dura posguerra. Él ya superaba la treintena y era el galán de moda del cine español, prototipo de héroe franquista, cuyo mejor exponente fue su papel protagonista en la película *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1942). Las revistas los retrataban como unos novios ideales. Pero casi a los pies del altar, la actriz dejó plantado al pretendiente más codiciado de España. Las rupturas de noviazgos no eran excepcionales ni censurables, pero sí incómodas si trastocaban el discurso. La respuesta de los medios fue el silencio, por muy elocuente que este resultara. Entre tanto, Rivelles, tanto por sus actitudes como por los personajes que interpretaba en sus películas, se configuró cada vez más como una mujer independiente que disfrutaba de su soltería.¹³

Podría ser más aleccionador hablar de novios formales como Toni Leblanc y Nati Mistral, a los que se acompañaba, entre otros momentos, en los preparativos del enlace.¹⁴ Y si finalmente, como sucedió aquí, la relación se truncaba, se cubría con un tupido velo y ya nada se volvía a mencionar al respecto. Por el contrario, cuando el noviazgo llegaba a buen puerto, su corolario era la boda. No faltaban, pues, los reportajes sobre enlaces nupciales de algunas parejas populares. Se solía pedir a los novios que recordasen el camino que los había llevado al altar. Si, como en el caso de Luchy Soto y Luis Peña, el noviazgo había sido largo, de siete años, en el que reconocen que han reñido al menos once veces seriamente, con devolución de fotos y cartas incluida, hasta alcanzar la feliz ceremonia,¹⁵ podía deducirse el mensaje de que la perseverancia en el amor tiene recompensa.

¹³ Álvarez Rodrigo, *Fisuras en el firmamento*, 39-62.

¹⁴ Mari Luz Gastón, «Tony Leblanc y Nati Mistral van a casarse. De compras preparando la boda», *Cámara* 139, 30 de enero de 1949.

¹⁵ José Antonio Bayona, «Luchy Soto, la actriz, se ha casado con Luis Peña, el galán», *Cámara* 85, 15 de julio de 1946.

El seguimiento informativo proseguía cuando la familia crecía. Quizá el relato más redondo fuera el protagonizado por los actores José María Seoane y Rosita Yarza, que los periodistas narraron desde que se declararon novios hasta el nacimiento de sus vástagos y su apacible vida familiar. Pero surge aquí una primera incomodidad en el discurso. A pesar de la proclamada voluntad del régimen de apartar del mundo laboral a las mujeres casadas, y más aún si eran madres, las actrices continuaban con su carrera profesional, sin que fuera óbice para que los rodajes o giras teatrales las mantuvieran alejadas durante un tiempo de sus retoños.

Casi todas las actrices jóvenes aseguraban en las entrevistas que cuando el amor llamara a su puerta abandonarían la profesión para dedicarse a la familia, pero en la práctica ninguna lo cumple. Por lo cual, no deja de sorprender ese empeño en transmitir una moraleja que se demostraba tan endeble:

Aunque Romeo y Julieta no tienen mucho que ver con el sentir de la vida actual, es indudable que, como ustedes pueden apreciar, esas heroínas de la pantalla que despiertan una admiración calurosa entre el elemento masculino de nuestros cinemas prefieren, en una mayoría de casos, vestir el blanco traje nupcial entre los acordes de un órgano y en una auténtica iglesia alejada de los platós, que seguir recibiendo eternamente el baño de luz de los soles artificiales de los estudios cinematográficos.¹⁶

Más efectivo resultaba ilustrar la felicidad conyugal, mediante visitas a los hogares de los artistas, en los que se podía, además, dejar patente que también los esposos participaban de la dicha de la paternidad. Fernando Fernán-Gómez, marido de María Dolores Pradera, fue presentado en diversas ocasiones como un padre feliz. Incluso, aunque fuera con un tono paródico, se le retrataba cuidando a sus hijos cuando ella tenía que pasar el día fuera de casa para ir a trabajar.¹⁷ Un modelo de masculinidad que reflejaba el cambio operado desde el discurso desde la virilidad exaltada de inspiración fascista al del paternalismo, auspiciado por

¹⁶ Antonio Valle, «El amor o el arte. ¿Cuál de los dos caminos prefieren nuestras estrellas cinematográficas?», *Cámara* 55, 15 de abril de 1945.

¹⁷ María Luz Gascón, «Papá Fernán-Gómez cuida de los niños», *Cámara* 156, 1 de julio de 1949.

el catolicismo, más acorde con tiempos de paz, pero garante igualmente de la jerarquía del varón en el seno de la familia.¹⁸

Tampoco el modelo del donjuán encontraba predicamento. Entre los actores españoles Julio Peña era uno de los que hacían mayor gala de su soltería, y no tenía inconveniente en opinar que en el matrimonio hay «gato encerrado» y que los maridos que proclamaban que es estupendo, lo decían por envidia.¹⁹ En 1953, contrajo matrimonio con la también actriz Susana Canales y se convirtieron en la pareja paradigmática de la felicidad. Él entonces hizo esta confesión: «He vivido una vida estéril y ahora puedo decir que comencé a vivir de verdad desde el día que me casé».²⁰

«Las alegres divorciadas de Hollywood» y los placeres vicarios

Es evidente que las noticias sobre relaciones sentimentales entre personajes famosos eran, y son, un gancho para atraer lectores, y las revistas se aprestaban a difundirlas. Hollywood era un filón para este tipo de informaciones. Así los asuntos del corazón encabezaban reportajes, eran habituales en las secciones de actualidad cinematográfica y daban pie a columnas de chismorreos como «Tío vivo matrimonial» en *Primer plano*.

Era precisamente la noticia de los frecuentes divorcios entre estrellas norteamericanas lo que concentró las críticas de las revistas. Pasado el tiempo, esta redundancia informativa pudo haber sufrido una pérdida de eficacia propagandística, ya que aunque el divorcio nunca dejó de satanizarse pudo asimilarse como una situación normalizada en el deslumbrante Hollywood. Tal vez ante este riesgo, a la vez que se lanzaban diatribas contra lo que llaman «epidemia de divorcios» o «fiebre matrimonial», se advertía que no todo allí era frivolidad.

A menudo se alertaba de que la proliferación de enlaces y rupturas nupciales respondía a una estrategia de la maquinaria publicitaria de los estudios norteamericanos para promocionar a sus estrellas y que por

¹⁸ Mary Vincent, «La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 28 (2006): 135-151.

¹⁹ Juan de Diego, «Los que se encuentran en estado de merecer?», *Primer plano* 273, 6 de enero de 1946.

²⁰ Barreira, «Con quince preguntas basta. Contesta Julio Peña», *Primer plano* 839, 11 de noviembre de 1956.

tanto eran matrimonios ficticios. Además, se afanaban en subrayar que realmente los reincidentes eran una minoría y que abundaban las parejas sólidas. Se repetían los reportajes sobre parejas estables. Entre ellas, la del católico Bing Crosby, una de las figuras más admiradas por la prensa española. O de June Allyson, «a quien su felicidad la tiene en un perfecto estado de éxtasis; es una mujer a quien los deberes de su hogar se le aparecen rodeados del prestigio de una gran aventura».²¹

Las historias románticas que traspasaban la pantalla tenían un aliado formidable. Algunos de estos idilios, reunían ingredientes para ser seguidos por la prensa en su tránsito formal hacia el altar. Pero a veces, los reportajes nupciales traían el epílogo de un divorcio igualmente sonado. La ruptura entre Tyronne Power y la actriz francesa Annabella, «el matrimonio más feliz de Hollywood» desde 1939, causó sorpresa siete años después de la boda. Por si fuera poco, el proceso se repitió. Power protagonizará una nueva envidiable historia de amor con Linda Christian. En 1949, se casaron en Roma, en una ceremonia religiosa dispuesta como un espectáculo. Pero el matrimonio también acabó en fracaso.

Pero más problemático a ojos de los apologetas morales podía resultar si se trataba de simples «romances» entre estrellas. El retrato del ambiente díscolo de Hollywood daba pábulo a rumores sobre flirteos y aventuras sentimentales de famosos, que se dejaban fotografiar bailando o tomando copas en los locales de moda. Un mundo que se tachaba de ajeno a la rectitud y a la costumbre española, pero que a la vez se antojaba sumamente atractivo y permitía el anhelo de soñar con una vida de libertad y diversión, ciertamente, muy alejada de la realidad de la inmensa mayoría de las españolas.

Por encarnar un estilo de vida hedonista, actrices como Lana Turner o Hedy Lamarr eran llamadas «las alegres divorciadas de Hollywood». Pero casi sin solución de continuidad se las retrataba con sus hijos, felices y entregadas, y pasaban a ser «las alegres madres de Hollywood». «Las vampiresas de hoy son excelentes madres de familia», se afirmaba, si bien «damos por descontado que la revelación de estos detalles de

²¹ Elaine St. Jones, «El rincón de la felicidad. En el hogar de June Allison y Dick Powell», *Primer plano* 305, 18 de agosto de 1946.

ternura familiar y humana desagradarán a más de un admirador de la siempre atractiva Hedy Lamarr». ²² Y a esta lista sumaban a Rita Hayworth, Betty Grable, Gene Tierney, María Montez... ¿Realmente la maternidad les hacía perder atractivo sexual? Lo que sí es seguro es que tenía lugar de una manera espontánea, en la que el proceso de gestación estaba completamente ausente, puesto que no hallamos (si bien tampoco en las publicaciones homólogas norteamericanas) ninguna fotografía o crónica del embarazo de una actriz. Cabe suponer que no se trataba únicamente de preservar la belleza de la mujer (si es que se consideraba que la preñez la mermaba), sino de conservar su imagen virginal y disociar la venerada maternidad del acto sexual que la ha generado.

Con todo, nuevamente entraban en colisión las contradicciones, no solo porque se presentara a madres que compatibilizaban sin problemas su trabajo con el cuidado de sus hijos, sino con la misma ruptura de sus relaciones. No obstante, se reiteraban las advertencias contra las consecuencias perversas de las rupturas familiares, de los «inconvenientes de la poligamia», para los hijos y para la propia salud mental de las afectadas. En este sentido, las revistas españolas bebían de los *fan magazines* norteamericanos, que a su vez se hacían eco de la estigmatización social que pesaba sobre el divorcio, que no era incompatible con la intriga que despertaban entre las fans, ni con que se idolatrara a las estrellas. Alentaban el rol femenino de buena esposa y madre, aunque también emergía la contradicción de la ambición de las actrices por sus carreras. ²³

En los divorcios, se criticaba tanto a ellos como a ellas, si bien la doble moral en función de género estaba bien presente. Por ejemplo, mientras que a Gloria Swanson se la calificaba de coleccionista de esposos cuando anunció que iba a divorciarse de su quinto marido, ²⁴ de John Wayne se decía: «Aquí le tienen ustedes, tan feliz y tan contento llevando en brazos a su esposa –matrimonio por cuarta vez...». ²⁵

²² Martín Abizanda, «Hedy Lamarr tiene un hijo. María Montez acaba de ser mamá», *Cámara* 80, 1 de mayo de 1946.

²³ Sumiko Higashi, *Stars, fans, and consumption in the 1950s: Reading Photoplay* (Nueva York: Palgrave MacMillan, 2014), 1-25.

²⁴ J. Sanzrubio, «El infierno de Gloria», *Primer plano* 278, 10 de febrero de 1946.

²⁵ «Cuarto matrimonio de John Wayne», *Radiocinema* 238, 12 de febrero de 1955.

El reparto de culpas ante el fracaso matrimonial tampoco era equitativo, según un estudio publicado por una revista norteamericana recogido por dos cabeceras españolas con un desfase de más de un año entre ellas.²⁶ Así, para explicar por qué «las estrellas pierden sus maridos» se alegaba que ellas anteponen su carrera a la familia y se resisten a interrumpirla para tener hijos por «egoísmo», carecen de «un concepto espiritual de la vida» o «no saben crear un hogar». Con ellos las razones parecían más insustanciales, como que son presuntuosos, no aceptan que besen a sus esposas ante la cámara, no saben ejercer la autoridad del «cabeza de familia» y «ellas son las que llevan los pantalones».

Se recurría a la parodia para enmascarar sermones, como, por ejemplo, para ridiculizar la crueldad mental como motivo de divorcio, pues se alegaba cuando el marido llega tarde a casa, la mujer se pasa con la sal en la comida o baila más de la cuenta «con uno que se cree Don Juan redivivo», para apuntar «estrechez de miras» de quienes no comprenden que «el verdadero noviazgo empieza después de la bendición nupcial [...] ante Dios y ante nosotros mismos. Para saborear mieles y para apurar cálices de dolor».²⁷

Se resaltaba que la esposa tenía que ser comprensiva, ir bien arreglada, interesada por su marido e inteligente para saber servirle... y como «principal virtud: Paciencia. No sé cómo pueden soportarnos».²⁸ A menudo, la ironía, que tal vez era el propósito original de la fuente de donde se había extraído la información, se confundía con las moralejas reales al ser reinterpretadas desde una sociedad a la que se menospreciaba como «liberal». O viceversa. Fotografías que mostraban a actrices como esposas domésticas realizando tareas del hogar eran objeto de bromas por ser consideradas un montaje publicitario, ya que «así estaría ella de bien peinada y arregladita», apostillaban sobre una foto de Anne Sheridan limpiando su casa.²⁹

²⁶ «La revista Screen Guide explica...», *Primer plano* 81, 3 de mayo de 1942; Julio Martorell, «Los diez motivos de una catástrofe» *Cámara* 24, septiembre de 1943.

²⁷ Victorio Aguado, «Crueldad mental», *Imágenes* 41, noviembre de 1948.

²⁸ John Halloway, «Hay que ser un valiente», *Imágenes* 57, marzo, 1950.

²⁹ «Ojos y oídos de Hollywood», *Imágenes* 25, mayo de 1947.

En definitiva, a través de los textos y las fotografías se proyectaban imágenes idealizadas en las que la mujer desempeñaba las tareas domésticas en un marco en el que se mezclaba fantasía y cotidianidad. Necesidades básicas como preparar una comida o limpiar la casa se transformaban en actividades gratas, en placeres vicarios. Ofrecían un juicio sobre el concepto de feminidad al que se debe aspirar, pero que, frecuentemente de manera invisible e implícita, incluían a un espectador masculino que es quien validaba y definía ese ideal.³⁰

A mediados de los años cincuenta, con Hollywood como espejo y augur de las transformaciones sociales, se advertía de que «pasaron los tiempos de nuestras abuelitas en que la mujer podía quedarse en casa atendiendo las labores domésticas y, en especial, preocupándose de servir al marido». Y en conclusión:

Nos atrevemos a afirmar que las parejas más felices son aquellas donde manda el marido [...] y sin que por ello la esposa se anule hasta perder su personalidad. La combinación ideal es un marido con autoridad, temperado por una mujer comprensiva, inteligente y enamorada.³¹

LECCIONES PARA LAS LECTORAS

Como hemos visto, las revistas cinematográficas participaron en la construcción de ese imaginario moral e ideológico en el que la dictadura empujaba a vivir a las mujeres. No eran revistas propiamente femeninas, pero sí estaban dirigidas en parte a lectoras, ya que se consideraba que el público femenino era el que acudía mayoritariamente a las salas. De este modo, en algunas ocasiones publicaron secciones que estaban dirigidas específicamente al público femenino. Así, todas ellas en algún momento de este período dedican páginas a la moda, en las que actrices posan como figurines o insertan artículos diversos sobre indumentaria.

De la observación de los anuncios, se deduce que la mayor parte de la publicidad contratada iba dirigida a las consumidoras, si bien ninguna de las cabeceras establecía una clara apuesta por definir su público

³⁰ Ellen McCracken, *Decoding Women's Magazines: From Mademoiselle to Ms.* (Londres: MacMillan, 1993), 13-14.

³¹ M.M., «¿Quién es el amo en los matrimonios de Hollywood?», *Primer plano* 851, 3 de febrero de 1957.

en función de su género. A lo sumo, anunciaban la reserva de algunas páginas a contenidos específicamente para mujeres relacionados con la estética, pero eran iniciativas que no se mantenían largo tiempo. Sin embargo, a veces introducían en estas secciones artículos que pretendían ser aleccionadores sobre el comportamiento femenino. Es el caso de *Imágenes*, que en 1951, cuando decide refundarse con una segunda época, pone en marcha unas «páginas de la mujer», para «que constituyan uno de los alicientes principales de nuestra revista.

Abordaba temas de moda, belleza y decoración. En un par de ocasiones añadió unos autocuestionarios con apariencia de tira cómica, pero en absoluto banales. El primero se titulaba «¿Es vd. una buena esposa?». Formulaba diez preguntas con un solucionario final para valorar los resultados obtenidos, en el que una puntuación alta la clasificaba como «una esposa casi perfecta» y se le deseaba que lo siguiera siendo «junto a su querido esposo. (¡Hombre feliz!)». Una intermedia le prevenía de que había algunas nubes en su matrimonio y que procurara rectificar. Hasta llegar al extremo de afirmar que «es usted una mujer difícil de soportar. Pero quizás –¿quién sabe?– él la quiere tal como es». Para llegar a estas conclusiones, lógicamente, debemos fijarnos en las cuestiones planteadas. Por ejemplo, si cocina lo que le gusta aunque no le guste a usted, si es usted capaz de callarse o de hacer callar a los niños mientras él descansa o si le contradice incluso públicamente cuando cree que está equivocado.³² Discernir cuánto hay de ironía y cuánto de adoctrinamiento en estas palabras resulta complicado.

Un tono que repite en el siguiente, y último, autocuestionario para conocer «quién lleva los pantalones en su hogar». Las preguntas giran en torno a quién decide el sitio de veraneo, selecciona la emisora de radio, tiene un sillón exclusivamente para él, va a abrir cuando llaman a la puerta, etcétera. Las ilustraciones que las acompañan satirizan a la esposa como dominadora del hogar y las admoniciones finales establecen el rango desde que «es usted muy agradable y dócil, pero carece de iniciativas propias», a «horror, nos demuestra a las claras que es más autoritaria y despótica».³³

³² «¿Es vd. una perfecta esposa?», *Imágenes* Segunda época 2, septiembre de 1951.

³³ «¿Quién manda en su casa?», *Imágenes* Segunda época 3, octubre de 1951.

Este tipo de contenidos, que a menudo recurrían al humor para pontificar sobre los comportamientos femeninos, no se limitaba a páginas dirigidas expresamente a las lectoras. De hecho, en *Primer plano* encontramos el caso más longevo en la columna firmada por J. Sanzrubio, que aparece en 1943 y se publica sin interrupción durante todo el período estudio. Se integraba en una sección que bajo el paraguas de distintos títulos, comentaba la farándula cinematográfica norteamericana y que era aprovechada como un escaparate idóneo para sancionar las actitudes reprobables, especialmente de las mujeres, según el argumentario machista tradicional de la época. No en vano, como explica un compañero de la redacción, el propósito de Sanzrubio era «aplicarle a la vida de Hollywood el cristal del color de un buen padre de familia y poner las cosas en su sitio».³⁴

Paradójicamente era también una de las principales ventanas para la publicación de fotografías de mujeres que, según los parámetros morales de la época, serían consideradas sexualmente atrevidas. De este modo, las revistas cinematográficas se convertían en distribuidores de material pseudo-erótico para varones heterosexuales, en unas páginas donde se dejaba bien patente la doble moral de género alentada por el régimen franquista. Los periodistas serían conscientes que se movían por el filo de la navaja de lo permitido, y se observa cómo a lo largo del período hay una cierta relajación de la censura y cada vez se toleraba la inserción de imágenes con una mayor carga sensual.

Parecía obligado justificar que con esas fotografías no se pretendía satisfacer una demanda voyerista. Nuevamente la sátira y un humor que pretendía ser ingenuo, pero que aludía a interpretaciones procaces, facilitaba la excusa de su inclusión. Así, era común que los retratos de actrices se apostillasen con comentarios levemente rijosos. El piroppo, ese instrumento de acoso tan habitual y tolerado en la calle, también aquí encontraba su lugar, en un gesto, a su vez, de camaradería masculina.

Los ejemplos son abundantes. Ellas son «monumentos» y poseen «indiscutibles encantos». De manera que «uno se queda en suspense, sin respiración, a la vista de la maravillosa Myrna Hansen»³⁵ o ante una

³⁴ Gómez Tello, «Quién es quién en la pantalla nacional, José Sanzrubio», *Primer plano* 426, 12 de diciembre de 1948.

³⁵ «La pantalla indiscreta», *Primer plano* 757, 17 de abril de 1955.

actriz con un vestido escotado se comenta que de sus «gracias físicas» no vale la pena decir nada porque «lo dice todo la foto».³⁶ Se emplean metonimias que llaman la atención sobre los ojos de una joven, cuando aquello que se quiere destacar son sus pechos, pues «son, por el tamaño, fuera de serie».³⁷ Igualmente, «hay que ponerse unas gafas para no perder detalle» y «contemplar a Rhonda Fleming [...] que no tiene defectos aparentes, aunque se la mire con lupa, y, en cambio, son muchos los aspectos en que parece insuperable como obra maravillosa de la naturaleza».³⁸

Con el paso del tiempo la invitación a la escopofilia ya apenas se disimulaba, y a la vez la tendencia de la cinematografía mundial a promocionar estrellas de físico voluptuoso y sensualidad acusada promovía la publicación de imágenes de mayor carga erótica. Las fotografías de Marilyn Monroe y su retahíla de imitadoras, Kim Novak, Gina Lollobrigida, Sofía Loren, Brigitte Bardot, etcétera, eran frecuentes en sus páginas.

En este sentido, las revistas participarían en el engranaje de la industria de Hollywood que organizaba el cine desde el punto de vista de los placeres y deseos del hombre heterosexual y reducía a la mujer a la condición de objeto para la mirada masculina, tal como señalara Laura Mulvey a mediados de los setenta en un ensayo que ha dado lugar a un prolífico debate.³⁹ Sin embargo, ello no comporta que las espectadoras queden anuladas como observadoras, puesto que asimismo ellas pueden sentir atracción por la estrella, y no únicamente como satisfacción homoerótica, sino también fascinación como modelo de belleza, fuente de poder y confianza en sí mismas.⁴⁰ Para las mujeres españolas, estas actrices representaban una feminidad inédita y sofisticada, que les podía animar a rehacer su identidad tomando su cuerpo como un arma ideológica contra la represión moral de la dictadura.⁴¹

³⁶ «La pantalla indiscreta», *Primer plano* 596, 16 de marzo de 1952.

³⁷ «La pantalla indiscreta», 757.

³⁸ «La pantalla indiscreta», *Primer plano* 839, 11 de noviembre de 1956.

³⁹ Laura Mulvey, «Visual pleasure and narrative cinema», *Screen* 16, n.º 4 (1975), 6-18.

⁴⁰ Jackie Stacey, *Star gazing: Hollywood cinema and female spectatorship* (London: Routledge, 1994).

⁴¹ Aurora Morcillo, *En cuerpo y alma: Ser mujer en tiempos de Franco* (Madrid: Siglo XXI, 2015), 285.

Huelga decir que las actrices captadas en estas instantáneas son extranjeras. Las españolas solían quedar preservadas de las miradas libidinosas. No obstante, la sensualidad también fue un rasgo destacado de la imagen proyectada por alguna de ellas. Sara Montiel, antes de convertirse en el primer mito sexual del franquismo a partir de *El último cuplé* (Juan de Orduña, 1957), ya se había mostrado en estas publicaciones como una inusual figura seductora. Otras, como María Martín, Emma Penella o incluso Carmen Sevilla, también posaron sugerentemente ante las cámaras.

Radiocinema fue el medio que de un modo particular mostró interés en hablar directamente a sus lectoras. Esta cabecera era la decana de los *fan magazines* de la posguerra, ya que ninguna de las de época republicana siguió editándose. Inició su andadura en La Coruña en 1938 y su fundador y director, Joaquín Romero Marchent, era de declarada filiación falangista.⁴²

Radiocinema dio un paso más allá en este intento de creación de un imaginario moral en el que se vieran concernidas las mujeres, y reservó espacios dirigidos especialmente para sus lectoras en los que pontificaba sobre los comportamientos femeninos correctos e incorrectos. Es interesante reparar en que estas secciones se dieron específicamente en dos momentos de estas décadas iniciales de la dictadura: entre 1939 y 1944 y entre 1954 y 1955. Dos secciones que más allá de su cabecera («Mujeres», la primera, y «¡Mujer!», la segunda) presentaban relevantes diferencias. Tales que no permiten extraer conclusiones taxativas, pero que sí vale la pena contextualizar e inferir que son fruto de dos coyunturas muy distintas en cuanto a las tensiones sobre las políticas de género. Sin olvidar asimismo la incidencia de otros factores, como los intereses editoriales o personales.

¿Feministas en la inmediata posguerra?

Ya antes de la finalización del conflicto, *Radiocinema* comenzó a reservar un número variable de páginas en cada número a los contenidos habituales de las revistas femeninas. Mantenían una vinculación con el

⁴² Jorge Nieto Ferrando, *Cine en papel: Cultura y crítica cinematográfica en España: (1939-1962)* (Valencia: Filmoteca Valenciana, 2009).

conjunto de la revista con la inclusión de fotografías de actrices y con artículos en que se debatía, por ejemplo, la importancia del cine o que simplemente se tomaban como excusa para exponer puntos de vista sobre actitudes femeninas.

Normalmente la sección se abría con una plana con el título de «Mujeres» y una fotografía de gran tamaño de una actriz extranjera, en mayor proporción alemanas que de otros países. Una circunstancia que puede relacionarse tanto con la germanofilia de la línea editorial de la revista como con la mayor facilidad para la importación de películas alemanas en estos momentos. A veces se acompañaban de algún pequeño texto laudatorio, normalmente sobre su belleza, elegancia o vestuario.

Buena parte de la sección estaba ocupada por artículos de moda, recomendaciones de cosmética, decoración del hogar, recetas de cocina... Consejos ofrecidos en un tono de amistad como solución de problemas reales cuando en realidad estos son a menudo artificialmente estimulados o magnificados.⁴³ Algunos artículos se encabezaban con titular «Normas sociales», y prescribían pautas sobre cómo comportarse en sociedad, en favor de la abnegación, de ser hacendosas, de no fumar, etcétera. Tampoco faltaban, habida cuenta de la temática de las revistas, las reflexiones en torno a la influencia del cine, en las que se destacaban tanto sus bondades como sus peligros.

Todo alrededor de un estilo de vida burgués, que permite pensar que en estos primeros números no tenía vocación de llegar más allá de un público selecto, que no padecía graves carencias materiales y que era adepto a la causa franquista. Ello se desprende no solo porque daba pautas únicamente al alcance de gentes acomodadas, sino por el recurso a dramatizaciones a modo de fábulas ejemplarizantes, que por otra parte eran frecuentes en otras revistas dirigidas al público femenino, situadas en ambientes y con personajes burgueses. También en ocasiones con soflamas hacia el bando que ya estaba a punto de ganar la guerra o consejos sobre cómo acoger el regreso de los soldados victoriosos.

En general, los textos glosan un ideal de mujer que suspira por el amor romántico, a la que se anima a soñar y a tener ilusiones, un término

⁴³ McCracken, *Decoding Women's Magazines*, 56.

muy repetido como fuente de felicidad.⁴⁴ A la joven universitaria que aspira en convertirse en actriz no se la tacha de ingenua, porque «soñando es feliz». Se le dice que es una «mujer de hoy, que vives en la realidad y los sueños».⁴⁵ Ser «romántica» se contraponen a ser «moderna», un término que no es taxativamente descalificado porque se es consciente que encierra un hechizo para muchas de ellas. Por ello, se emplea como sinónimo de «las cosas banales» y sobre todo de «frivolidad» frente a los «ideales puros»: «Tú también eres moderna, con los mismos ideales que tus abuelos. Cuando te llamen romántica, eleva una plegaria de gratitud a Dios».⁴⁶

Al igual que en las revistas de la Sección Femenina de Falange, había una constante insistencia en las pasiones y en establecer pautas emocionales. Se activaba «un sistema complejo de adoctrinamiento dirigido a aleccionarlas en un estilo emocional propio desde el que poder generar identidades homogéneas y dóciles al servicio del régimen».⁴⁷ Para este propósito de educación afectiva se recurría a los consultorios sentimentales. Las revistas cinematográficas disponían además de consejeras con gran ascendencia, tal como demostraba el éxito de las columnas de Claudette Colbert y Joan Crawford en la norteamericana *Photoplay*.⁴⁸ En las cabeceras españolas solo prosperó el «Consultorio sentimental» firmado por Amparo Rivelles en *Primer Plano* entre 1948 y 1952. Sin embargo, la liviandad y sentido de humor que la actriz imprimía a sus comentarios no se ajustaban a la trascendencia y rigor que el régimen concedía a estos asuntos.⁴⁹

Cuando es un hombre quien pronuncia esta apelación al romanticismo, adquiriría el tono de consigna política. El autor contraponía la España romántica, «modelo de tradición y espejo de espiritualidad», con el

⁴⁴ Martín Gaité, *Usos amorosos*.

⁴⁵ Josefa Dualde Gil, «Caty quiere ser estrella de cine», *Radiocinema* 39, 30 octubre de 1939.

⁴⁶ L. Acero-Nuevo, «Cierra los ojos y sueña...», *Radiocinema* 45, 30 enero de 1940.

⁴⁷ Begoña Barrera, «Estilos emocionales y censuras culturales: La Sección Femenina en la posguerra», *Ayer* 124, n.º 4 (2021): 251-276.

⁴⁸ Higashi, *Stars, fans*, 207-220.

⁴⁹ Álvaro Álvarez Rodrigo, «La voz de una autoridad heterodoxa sobre el amor en el primer franquismo. Los consultorios sentimentales de Amparo Rivelles», *Pasado y memoria* 23 (2021): 260-282.

materialismo norteamericano que se implantó en nuestro país y que ahora había sido desterrado:

Las muchachas españolas ya no se diferenciaban en nada de las extranjeras. Hacían las mayores extravagancias por ser modernas cien por cien. Se pusieron peor que los hombres...: bebían, fumaban, votaban y se divorciaban [...] sus nombres se americanizaron [...] la vida era una carrera desenfundada. Todo se hacía con vértigo. La modernidad exigía velocidad [...] ¡y sabe Dios a dónde hubiéramos llegado de no ser por esta guerra!⁵⁰

En cualquier caso, un artículo aparentemente mal ubicado en una sección femenina, no porque se desprenda que el autor escondido tras la inicial sea un varón, sino porque apele a quienes no son sus lectores potenciales: «Saludemos al romanticismo, señores. Saludémosle porque nos trae todo lo pedido».⁵¹

Pero son consejos que no se ofrecen únicamente a las jovencitas, sino a todas las mujeres: «Sueña, mujer, la ilusión para ser feliz».⁵² Se les anima a olvidar los recuerdos de un amor anterior y a «ilusionarse» con su marido⁵³ o a recuperar su amor, de «al principio», de cuando «eran felices porque él valoraba que era hacendosa y vivía mejor que cuando estaba solo». Porque si su marido ha perdido interés por ella y ha dejado de encontrarla atractiva, la responsabilidad es suya, y debe dedicar tiempo a arreglarse y a salir a divertirse con él para de ese modo reencontrar la felicidad.⁵⁴ Textos que dejan la sensación de que el matrimonio puede ser una decepción para la mujer casada, una quimera que hay que aceptar en pro de la misión de madres y esposas que les ha asignado el Nuevo Estado.

En definitiva, textos que valoraban a la mujer, no asumían su inferioridad ni le negaban capacidades propias, pero que realmente se limitaban a reproducir el ideal del eterno femenino. Cumpliría, al igual que

⁵⁰ M. Ruiz-Guerrero, «La vuelta del romanticismo», *Radiocinema* 28, 15 mayo de 1939.

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² Ángeles Izquierdo Bedó, «Sueña», *Radiocinema* 35, 30 agosto de 1939.

⁵³ María Victoria del Río, «¿Recuerdas?», *Radiocinema* 35, 30 agosto, 1939.

⁵⁴ María Victoria del Río Charla, *Radiocinema* 26, 15 abril de 1939.

otras publicaciones coetáneas de la Sección Femenina como *Medina*, una labor de adoctrinamiento y socialización en los atributos de servicio, sacrificio y sumisión que el ideal franquista proponía a las mujeres como esposas y madres perfectas.⁵⁵ Sin embargo, algunos artículos dejaban traslucir que se estaba librando un debate sobre el concepto de feminidad que no pasa desapercibido. Se trataba de un proceso similar al que sucedía en la revista falangista mencionada, que adoptaba una posición ambivalente respecto a temas como la educación o el trabajo. Estos reportajes no implicaban una afirmación de la igualdad o la posibilidad de la emancipación de las mujeres, pero sí apostaban por el acceso a estos ámbitos.⁵⁶

No es pues una cuestión baladí que la mayoría de las firmas sean femeninas, y entre ellas destacaba la de Marina Rey Vázquez. Ya en la presentación de su columna apuntaba, en una cierta contradicción con el resto de contenidos, que las mujeres tenían que ser cultas y educadas y que debían preocuparse por el estudio antes de que por su propia belleza.⁵⁷

Al mes siguiente, firma un artículo titulado «Feminismo», en el que comienza por definirse como «feminista cien por cien», y afirma:

Feminismo quiere decir escuetamente: ser mujer [...] sin atisbos de ninguna clase, sin pretensiones de masculinizarse. [...] a la mujer de ahora corresponde, como dais en decir, más altos deberes ¿Más altos deberes? ¿Y qué deber más alto que el de ser madre?... etc., etc. Pues bien, ¿Qué os parece? ¿Tenéis algo que objetar? Yo, sí; que la mujer, tanto ayer como hoy, sigue siendo lo que es: mujer en el amplio sentido de esta palabra.⁵⁸

En sus artículos defiende el acceso a la universidad, el deporte, el trabajo... Porque todo ello redundaba en beneficio de su principal misión, que es la de ser madre, una discordancia reiterativa en el discurso falangista

⁵⁵ Alfonso Pinilla García, «La mujer en la posguerra franquista a través de la Revista *Medina* (1940-1945)», *Arenal* 13, n.º 1 (2006): 153-179.

⁵⁶ Angela Cenarro, «La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945)», *Historia y política* 37 (2017): 91-120.

⁵⁷ Marina Rey Vázquez, «Me dirijo a tí; (*sic*), mujer...» *Radiocinema* 20, 15 enero de 1939.

⁵⁸ Marina Rey Vázquez, «Feminismo», *Radiocinema* 22, 15 febrero de 1939.

de la mujer doméstica.⁵⁹ Rey reclama que se les escuche y que aunque no tengan todos los derechos, «tampoco todos los deberes». Incluso llega a titular una de sus columnas como «Secretos de belleza» para acto seguido pedir perdón a las lectoras por utilizar ese ardid para llamar su atención, ya que lo que pretende es exhortarlas a ser cultas y animar a las mujeres a estar unidas y a actuar. Una llamada a la solidaridad femenina que justifica del siguiente modo:

No creáis estáis hablando con una acérrima feminista, nada de eso; lo soy, desde luego, como toda mujer debe serlo, pero ¡ay!, siento como un dardo doloroso el saber que todavía no hemos llegado al grado que hubiéramos debido llegar... ¿Cuáles son las principales dificultades que se oponen a ello? En primer lugar que estamos faltas de una base esencialísima: la unión; y en segundo, que no nos preocupa esto, o todo lo contrario, que nos preocupa demasiado. Es lo que digo siempre: no hay término medio. La mujer-hombre; la mujer-monja; la mujer-tocador. ¡Qué palabras más duras, Dios mío! Pero es necesario hacer algo. Y ahora, tú misma.⁶⁰

El culmen de su apuesta lo encontramos en un artículo publicado en abril de 1940 titulado «Con-de-por-sobre... el feminismo», en el que se queja de que no son tenidas en cuenta por los hombres. Y añade:

Estamos perdiendo, nos están derrotando con las mismas armas que les damos nosotras; ¡No sirven para nada esos clubs feministas! En ellos no se habla más que de labores o de filosofía. Pues bien, estoy lo bastante bien situada y animosa para sentirme con ánimos de fundar una casa de feminismo.⁶¹

Pide a las interesadas que le escriban para contribuir a su puesta en marcha. De lo que a continuación sucedió no tenemos constancia a través de la revista. De hecho, la autora no vuelve a firmar un artículo hasta casi un año y medio después. Recurre para iniciar el texto a lo que puede ser interpretado como una paráfrasis del decíamos ayer de Fray Luis de

⁵⁹ Kathleen Richmond, *Las mujeres en el fascismo español: La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959* (Madrid: Alianza, 2004), 34-35.

⁶⁰ Marina Rey Vázquez, «Secretos de belleza», *Radiocinema* 31, 30 junio de 1939.

⁶¹ Marina Rey Vázquez, «Con-de-por-sobre... el feminismo», *Radiocinema* 50, 15 abril de 1940.

León («Decía hace algún tiempo, desde estas páginas precisamente»), y sigue con una reflexión sobre el cine y la mujer, en el que advierte de su influencia nociva al haber imbuido en la cabeza de muchas mujeres un concepto erróneo de qué es ser moderna o mostrar un cosmopolitismo ridículo.⁶² Casualmente o no, sus nuevos artículos hablaban de cuestiones intrascendentes y no mencionan nada sobre feminismo. Pero ¿qué pensaron quienes respondieron a su llamada? ¿Algunas lectoras entendieron que su voz había sido acallada? De todos modos, fue sin lugar a duda una expresión excepcional en su manera de definirse y reivindicar el feminismo, en un momento en que este término tenía unas connotaciones tan nefastas a ojos de quienes habían luchado por reinstaurar el sentido tradicional de la familia.

La revista mantenía otras firmas de mujeres, como la de Esperanza Ruiz-Crespo, que parecía tomar el relevo de quien hasta entonces había sido la principal propagandista. A diferencia de la anterior, de ella sí que he podido rastrear su perfil biográfico. En estos años, escribía para la revista oficial de la Sección Femenina *Y*, y era colaboradora de otras como *Vértice*, *Medina*, o *El Español* y autora de diversos libros. En sus artículos de *Radiocinema* acostumbraba a reproducir el discurso oficial sobre la feminidad. También el resto de los textos firmados por escritoras se situaban dentro de los cánones del régimen, y se puede aventurar que la mayoría de ellas estarían vinculadas a la Falange. Tan solo en una ocasión, precisamente en su último artículo publicado, en septiembre de 1944, Ruiz-Crespo se sale del guion. Constata cómo algunas mujeres han accedido a oficios hasta entonces reservados a los hombres. Pide que no se disculpe a quienes recurren a argumentos como «los programas de igualdad» o proponen «un compañerismo frívolo o atrevido», pero reclama que se reconozca su capacitación para contribuir en el mercado laboral. Los derechos no son solo de los hombres y las obligaciones de las mujeres; aunque concluye que el camino no es la rivalidad sino la ayuda mutua.⁶³

En cualquier caso, deducir que tanto este como el antes mencionado de Rey motivaron una represalia por parte del periódico, sería no tener

⁶² Marina Rey Vázquez, «El cine y la mujer», *Radiocinema* 68, 30 septiembre de 1941.

⁶³ Esperanza Ruiz-Crespo, «Oficios y virtudes. Lo masculino y lo femenino», *Radiocinema* 104, 30 septiembre de 1944.

presente su funcionamiento jerárquico ni la vigencia de la censura. Ello no obsta para que sea indicativo de un debate.

Convivían, por tanto, diferentes voces en la misma revista, en una polifonía que se hacía más evidente si nos fijamos en los varones que, cada vez con mayor frecuencia, también participaban en la sección. Con todo, las voces masculinas no aportaban ningún elemento inesperado al discurso, dentro de los márgenes de la subordinación femenina, el comportamiento recatado, la maternidad o la domesticidad.

Finalmente, esta sección femenina, que había comenzado su andadura con grandes bríos y protagonizada por mujeres, experimentó una lánguida decadencia. Sus primeras muestras de agotamiento ya se percibían a mediados de 1940, al ser descargada progresivamente de sus contenidos dogmáticos por otros más banales, adelgazando su número de páginas y faltando reiteradamente a su cita hasta desaparecer por completo en 1944 sin mediar explicación alguna.

El reto del erotismo

Ya no habrá ninguna otra sección equivalente, puesto que la página «¡Mujer!» que salió a la luz en 1954 era una columna fija firmada por César de Madrid de características bien diferentes. La única coincidencia es que de nuevo se dirigía específicamente a las lectoras. Su tono admonitorio y pontificador era patente a partir de la frase inicial que, tras el vocativo título, siempre abría el texto: «Quiero hablar contigo...». Una fotografía amplia servía para justificar la elección del tema, que no pasaba de ser una anécdota o una simple excusa para exponer el argumento, a veces nimio, acerca de la condición femenina e ilustrar a las mujeres sobre cómo debía ser su modo de proceder. Pero es significativo que cada vez se recurriera a una actriz como ejemplo, habitualmente para elogiarla, lo que evidencia la relevancia de las estrellas como modelo.

Gene Tierney fue la primera de la serie, de la que se afirma que «has nacido para que los hombres te admiren, que no es lo mismo que te miren». Sin embargo, las fotografías que la revista publicaba muestran a menudo a mujeres bellas con vestuarios o poses sugerentes. Se apuntaba una idea que reiterará en otras muchas columnas: el hombre es la razón de ser de la mujer, su motivo de alegría o frustración, el objeto de

sus ilusiones... Así, si la actriz muestra en la foto un gesto preocupado es porque le alarma su retraso. Triste, por un desengaño amoroso. Y si sonríe, porque sueña con él. Casi siempre en torno a temas como la maternidad, la belleza, la domesticidad...

Hay veces que el comentario parecía ser simplemente un pretexto para publicar una foto de una actriz que enseñaba las piernas o portaba un vestuario que resaltaba sus formas. No criticaba abiertamente su erotismo, sino que se sentía subyugado por el «pícaro encanto femenino» de Marilyn Maxwell: «¡Qué maravilla de elocuencia! Elocuencia en los ojos, en la sonrisa, en la euritmia, cuyo exponente más impresionante son vuestros hombros ¡y tenéis dos!».⁶⁴ En otro número, ante una «muchachita juguetona que finge alegrías junto a la inmensidad del mar», junto al título de la sección se inserta en una flecha ascendente que irrumpe en la imagen apuntando hacia su falda corta, en lo que puede interpretarse como una broma de representación fálica.⁶⁵ Un cierto contrasentido, dado que el autor se dirige a mujeres, y no es presumible que pretendiera proporcionarles un deleite homo-erótico, si bien tampoco podría evitar esta reapropiación o simplemente una fascinación por cuanto la estrella *incorpora*.

En cualquier caso, en el texto siempre muestra una actitud indulgente hacia las mujeres, de salvífica superioridad, y no duda en amonestarlas severamente: «Mujer, cuándo vas a tener un sentido exacto de tus valores, de tu belleza y del prestigio de tu raza... No me digas que así es la moda, porque la moda no justificará nunca el modo de ser...». ⁶⁶ Ellas, como seres demediados, tienen que estar en continuo agradecimiento a los varones. Ellos son su pasaporte a la felicidad, que se materializa en la espera del «hombre adecuado»; en el día de la boda, en el que alcanzará la madurez; en la seguridad del hogar; y, finalmente, en la emoción maternal, puesto que, como le sucede a Ann Blyth, «ser madre es mucho más que ser estrella, es la razón de la vida y el origen de todas las grandezas». ⁶⁷

⁶⁴ César de Madrid, «¡Mujer!», *Radiocinema* 211, 7 de agosto de 1954.

⁶⁵ César de Madrid, «¡Mujer!», *Radiocinema* 195, 17 de abril de 1954.

⁶⁶ César de Madrid, «¡Mujer!», *Radiocinema* 217, 18 de septiembre de 1954.

⁶⁷ César de Madrid, «¡Mujer!», *Radiocinema* 244, 26 de marzo de 1955.

Sin embargo, en una ocasión el autor se vio impelido a defenderse de la crítica hacia su sección por ser demasiado rosa, e indirectamente que se pusiera en cuestión su propia virilidad por adentrarse en cuestiones femeninas. A lo que César de Madrid alega: «¡Todos los hombres, por fortuna, no somos iguales! Y tú lo sabes mejor que nadie, porque tú has aprendido a conocerlos y distingues al hombre con sensibilidad del hombre con instinto». Es irrefutable que el concepto de género es relacional y también aquí entraban en disputa ideas sobre la masculinidad.

Tal vez el rasgo más relevante de la sección era un cierto temor a la liberalización de la sexualidad femenina, como primer paso hacia su emancipación. No sería esta la realidad española, ya que las mujeres continuaban sometidas a un tenaz control moral, pero sí se captaba una amenaza por la imitación de modelos que llegaban desde Hollywood.

En Estados Unidos, los años cincuenta comportaron, en líneas generales, un retroceso respecto a las posiciones alcanzadas por la mujer durante la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el discurso de la esposa doméstica como principal agente de consumo, reina de un hogar confortable, tenía su contrapartida en dotarla de una mayor agencia sexual. El cine del Hollywood suponía que las mujeres tenían que ser deseables y saber cómo tentar y satisfacer a los hombres, pero sin perder su inocencia. Una ambivalencia que a menudo se resolvía presentándolas como glamurosas y provocativas, pero necesitadas de protección y despojadas prácticamente de inteligencia.⁶⁸ La imagen de rubia tonta encarnada por Marilyn Monroe era un buen ejemplo. Para Mercedes Expósito, estas actrices voluptuosas eran productos estereotipados, dóciles y sumisos, para el consumo masculino y modelos para el aprendizaje femenino. El reverso de la amenazante mujer fatal de los años cuarenta. Una reacción ante la adquisición de derechos políticos y educativos.⁶⁹

Sin embargo, en España, al tiempo que se admitía tímidamente la introducción de imágenes que cosificaban el cuerpo femenino, se abría la posibilidad de que las actrices no fueran interpeladas solo como objetos sino también como sujetos sexuales, promoviendo una vía de

⁶⁸ Jeanine Basinger, *A Woman's View: How Hollywood Spoke to Women, 1930-1960* (Middletown: Wesleyan University Press, 1995), 4-5.

⁶⁹ Mercedes Expósito García, *De la garçonne a la pin-up: Mujeres y hombres en el siglo XX* (Madrid: Cátedra, 2016).

contestación a los patrones de género. Así, en esta sección hallamos tanto expresiones de admiración hacia el atractivo carnal de algunas actrices, a menudo mediante metáforas e insinuaciones veladas sobre su cuerpo, como de exaltación de una belleza femenina idealizada, ingenua y soñadora.

Estas fotografías atienden a unos códigos de poses y gestos, que centran la atención en partes de la modelo, como las piernas o los pechos, aunque es el rostro el que ayudaba a dotarlas de significado e insinúa una invitación a mirar. Para el espectador es una fantasía que alimenta su deseo precisamente porque es inalcanzable. Pero la actriz, al ofrecer su cuerpo como objeto de escrutinio, sugiere al mismo tiempo que la sexualidad femenina es activa.⁷⁰ De manera que, en el contexto del franquismo, cabe considerar la interpretación de Maria Elena Buszek sobre las *pin-up* como una imagen sexualizada pero empoderada de la mujer, que fusiona objeto y sujeto, y que se crea desde la mirada masculina, pero resulta a la vez desafiante y subversiva.⁷¹

A principios de 1955, la columna comenzó a introducir cambios formales. La fórmula inicial «Quiero hablar contigo...» fue eliminada, si bien el tono y los temas no variaron. Un poco después, pasó a titularse «Hombre y mujer», sin signos de admiración, que sustituía su carácter apelativo por descriptivo. Las fotografías son ahora de parejas, de dentro o fuera de la pantalla, y se mantiene, e incluso se explicita más claramente, la figura del varón como elemento que dota de sentido a la mujer. Se publicaron media docena de artículos, sin la regularidad anterior, para finalmente desaparecer.

El autor también firmó alguna página con el formato anterior, aunque sin el título de la sección, ya que sus destinatarios pasaron a ser los lectores masculinos. Mara Corday posa vestida de vaquera una falda arremangada que deja sus piernas al aire. La fotografía remite a otras de la sensual actriz publicadas por esas fechas en este y otros medios. Pues como explica el texto, ella ha adquirido celebridad en Estados Unidos gracias a su físico, pues «es una señorita que no está nada mal, sino que

⁷⁰ Annette Kuhn, *The power of the image: Essays on representation and sexuality* (London: Routledge, 2013), 37-43.

⁷¹ Maria Elena Buszek, *Pin-up grrrls: Feminism, sexuality, popular culture* (London: Duke University Press, 2006).

está muy bien. ¡Pero que muy bien!». Un comentario descarado que se matiza, dado que «nosotros no publicamos ningún retrato en traje de baño, aunque estemos en julio, porque ello no es moral» y prefieren ofrecer «un espectáculo del Oeste». ⁷² O sea, la moralidad no se definía por la mirada lujuriosa, sino por el vestuario de la modelo. La culpabilidad de la falta no recaía en el sujeto que la cometía, sino en el objeto que la provocaba.

CONCLUSIONES

La relevancia que las cuestiones de género ejercieron en la configuración del régimen franquista también tuvo su correlato en las revistas cinematográficas. Estas publicaciones participaron en el proyecto educativo basado en el constructo sexo/género, que pretendía desarrollar las capacidades intelectuales de los hombres, mientras que las mujeres debían perfeccionar las sentimentales, encaminadas a formarse en su papel de madres y esposas. ⁷³ Un proceso, sin embargo, no exento de tensiones y contradicciones, que quedaron patentes, al menos, en tres aspectos aquí abordados.

En primer lugar, en la defensa de la familia como pilar básico de la sociedad, que había de erigirse desde la solidez del matrimonio católico. Un campo que fue aprovechado para proclamar la superioridad moral de la tradición española frente a la modernidad proveniente del extranjero. Este propósito naufragó en buena medida por el irresistible atractivo del mundo de Hollywood y por las propias incoherencias del discurso.

Un segundo combate que las revistas reflejaban y alimentaban fue el propiciado por la movilización de las mujeres del bando sublevado durante la guerra, en un momento en que las necesidades bélicas actuaban en contra de los propios principios que preconizaban. ⁷⁴ La llamada al regreso al hogar generó resistencias por parte de algunas militantes de

⁷² C. de M. «Esta muchacha es la más retratada», *Radiocinema*, 263, 6 de agosto de 1955.

⁷³ Carmen Agulló Díaz, «Azul y rosa: Franquismo y educación femenina», en *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, ed. Alejandro Mayordomo Pérez (Valencia: Universitat de València, 1999), 243-303.

⁷⁴ Angela Cenarro, *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la Guerra Civil y en la posguerra* (Barcelona: Crítica, 2006).

la Sección Femenina para asumir la renuncia de algunos de los ámbitos alcanzados por las mujeres. Una actitud que tampoco nos puede conducir a interpretaciones anacrónicas que presupongan que las falangistas quisieron alterar los roles de género precisamente en un sentido opuesto al que las habían animado a la lucha.⁷⁵ No obstante, es innegable que, como hemos visto, algunos artículos de *Radiocinema* apostaron por el feminismo de un modo, que ya en su mismo enunciado, resultaba inédito y desafiante, y que aparentemente fue silenciado o reconducido.

La sexualidad femenina fue asimismo un motivo de preocupación tal como evidenciaban las revistas. Según explica Aurora Morcillo, los cuerpos de las mujeres son, históricamente, receptáculos de las convenciones culturales.⁷⁶ En este sentido, las estrellas de cine jugaron un papel muy significativo. Su representación más o menos erotizada servía para la satisfacción del placer visual del varón heterosexual, pero al mismo tiempo dejaba un resquicio abierto para que las mujeres se reapropiaran de esa imagen concebida como un objeto sexual y la transformaran en un sujeto potencialmente activo. Un anticipo al desafío para el concepto de feminidad franquista que supondrá la modernización y el tránsito hacia la sociedad de consumo a partir de los años sesenta.⁷⁷

Nota sobre el autor

ÁLVARO ÁLVAREZ RODRIGO es investigador posdoctoral del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universitat de València. Premio Extraordinario de Doctorado en Historia Contemporánea por esta misma universidad (2019), licenciado en Historia (Universitat de València, 2000), con la calificación de Premio extraordinario, licenciado en Ciencias de la Información (Universidad Politécnica de Valencia, 1991) y Máster en Aplicaciones multimedia (Universitat Oberta de Catalunya, 2017).

⁷⁵ Antonio Morant i Ariño, «“Para influir en la vida del estado futuro”: Discurso –y práctica– falangista sobre el papel de la mujer y la feminidad, 1933-1945» *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 27 (2012): 113-141.

⁷⁶ Morcillo, *En cuerpo y alma*, 11.

⁷⁷ Morcillo, *En cuerpo y alma*, 120-121.

Su principal línea de investigación son las estrellas cinematográficas durante los años cuarenta y cincuenta desde una perspectiva de género y es autor del libro *Fisuras en el firmamento. El desafío de las estrellas de cine al ideal de feminidad del primer franquismo* (PUV, 2022), además de diferentes artículos sobre el tema, como «La voz de una autoridad heterodoxa sobre el amor en el primer franquismo. Los consultorios sentimentales de Amparo Rivelles». *Pasado y memoria: Revista de Historia Contemporánea*, n.º 23 (2021); «Sara Montiel: De “Lolita” a vamp. La sensualidad de una estrella que desarma la moralidad nacionalcatólica de posguerra (1942-1950)». *Journal of Spanish Cultural Studies*, n. 21-3 (2020); o «El cuerpo como desafío al ideal de feminidad franquista. Sara Montiel, la estrella española que vino de Hollywood (1950-1957)». *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 27.2 (2020). También ha publicado sobre las Mujeres de Acción Católica, en artículos como «Fieles con voz propia. El protagonismo femenino en el discurso de las Mujeres de Acción Católica durante el primer franquismo». *Filanderas*, 5 (2020), y sobre las actitudes sociales durante este mismo período histórico.

REFERENCIAS

- Agulló Díaz, Carmen. «Azul y rosa: Franquismo y educación femenina». En *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, editado por Alejandro Mayordomo Pérez, 243-303. Valencia: Universitat de València, 1999.
- Álvarez Rodrigo, Álvaro. «La voz de una autoridad heterodoxa sobre el amor en el primer franquismo. Los consultorios sentimentales de Amparo Rivelles». *Pasado y memoria* 23 (2021): 260-282.
- Álvarez Rodrigo, Álvaro. *Fisuras en el firmamento. El desafío de las estrellas de cine al ideal de feminidad del primer franquismo*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2022.
- Barrera, Begoña. «Estilos emocionales y censuras culturales: La Sección Femenina en la posguerra». *Ayer* 124, n.º 4 (2021): 251-276.
- Basinger, Jeanine. *A Woman's View: How Hollywood Spoke to Women, 1930-1960*. Middletown: Wesleyan University Press, 1995.
- Buszek, Maria Elena. *Pin-up grrrls: Feminism, sexuality, popular culture*. London: Duke University Press, 2006.
- Cenarro, Ángela. *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la Guerra Civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2006.

- Cenarro, Ángela. «La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945)». *Historia y política* 37 (2017): 91-120.
- Di Febo, Giuliana. «La cuna, la cruz y la bandera. Primer franquismo y modelos de género». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV*, editado por Isabel Morant, 217-237. Madrid: Cátedra, 2005.
- Dyer, Richard. *Las estrellas cinematográficas: Historia, ideología, estética*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Expósito García, Mercedes. *De la garçonne a la pin-up: Mujeres y hombres en el siglo XX*. Madrid: Cátedra, 2016.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- Graham, Helen. «Gender and the State: Women in the 1940s». En *Spanish cultural studies*, editado por Helen Graham y Jo Labanyi, 182-195. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Higashi, Sumiko. *Stars, fans, and consumption in the 1950s: Reading Photoplay*. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2014.
- Kuhn, Annette. *The power of the image: Essays on representation and sexuality*. Londres: Routledge, 2013.
- León Aguinaga, Pablo. *Sospechosos habituales. El cine norteamericano, Estados Unidos y la España franquista, 1939-1960*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010.
- Martín Gaite, Carmen. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- McCracken, Ellen. *Decoding Women's Magazines: From Mademoiselle to Ms*. Londres: MacMillan, 1993.
- McLean, Adrienne L. *Being Rita Hayworth: labor, identity, and Hollywood stardom*. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 2004.
- Morant i Ariño, Antonio. «“Para influir en la vida del estado futuro”: Discurso –y práctica– falangista sobre el papel de la mujer y la feminidad, 1933-1945». *Historia y política* 27 (2012): 113-141.
- Morcillo, Aurora. *En cuerpo y alma: Ser mujer en tiempos de Franco*. Madrid: Siglo XXI, 2015.
- Mulvey, Laura. «Visual pleasure and narrative cinema». *Screen* 16, n.º 4 (1975): 6-18.
- Nieto Ferrando, Jorge. *Cine en papel: Cultura y crítica cinematográfica en España: (1939-1962)*. Valencia: Filmoteca Valenciana, 2009.
- Nieto Ferrando, Jorge y José Enrique Monterde. *La prensa cinematográfica en España (1910-2010)*. Madrid: Shangrila, 2018.
- Pinilla García, Alfonso. «La mujer en la posguerra franquista a través de la Revista *Medina* (1940-1945)». *Arenal* 13, n.º 1 (2006): 153-179.

- Richmond, Kathleen. *Las mujeres en el fascismo español: La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*. Madrid: Alianza, 2004.
- Roca i Girona, Jordi. *De la pureza a la maternidad: La construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996.
- Rodríguez López, Sofía. «Mujeres perversas. La caricaturización femenina como expresión de poder entre la guerra civil y el franquismo». *Asparkía* 16 (2005): 177-198.
- Stacey, Jackie. *Star gazing: Hollywood cinema and female spectatorship*. London: Routledge, 1994.
- Trindade, Luís. «Vicarious passions: the private life of Hollywood stars in 1950s Portuguese magazines». *European Review of History: Revue Européenne d'Histoire* 27, n.º 4 (2020): 429-449.
- Vincent, M. (2006). La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 135-151.

ENTREVISTA

ENTREVISTA CON FEDERICO MAYOR ZARAGOZA, MINISTRO DE EDUCACIÓN (1981-1982) Y DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO (1987-1999)

*Interview with Federico Mayor Zaragoza, Minister of Education
(1981-1982) and General Director of the UNESCO (1987-1999)*

Javier González Moreno^a

Fecha de recepción: 08/11/2023 • Fecha de aceptación: 16/11/2023

Resumen. Desde su fundación en 1945 tras la victoria sobre el fascismo en la Segunda Guerra Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (conocida por sus siglas en inglés: UNESCO) ha sido una de las entidades que más ha influido en las políticas educativas y culturales internacionales. En esta entrevista conversamos con Federico Mayor Zaragoza, quien desempeñó altos cargos en dicha organización entre 1978 y 1999, incluido el de director general, sobre la evolución de la misma y su influencia en las políticas de diversos países, especialmente en relación con su cometido principal: erigir «los baluartes de la paz» en las mentes humanas. Asimismo, conversamos sobre la experiencia previa de Federico Mayor Zaragoza en diversos puestos de la administración educativa en los años setenta, especialmente sobre la relevancia de diversas personalidades en aquellos años y las dinámicas de la Transición que vivió tan de cerca.

Palabras clave: UNESCO; Paz; Transición.

Abstract. *Since its founding in 1945 after the victory over fascism in World War II, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (known by its acronym in English: UNESCO) has been one of the most influential entities on international educational and cultural policies. In this interview we spoke with Federico Mayor Zaragoza, who held important positions in this organization between 1978 and 1999, including that of General Director, about its evolution and its influence on the policies of various*

^a CEIP Los Antolinos. Calle Juan de la Cierva. 30740 San Pedro del Pinatar (Murcia). javier.gonzalez4@um.es

countries, especially in relation to its main mission: erect «the bastions of peace» in the minds of human beings. Likewise, we talked about Federico Mayor Zaragoza's previous experience in various positions in the educational administration in the 70s, especially about the relevance of various personalities in those years and the dynamics of the Transition that he experienced so closely.

Keywords: UNESCO; Peace; Transition.

INTRODUCCIÓN

En esta entrevista con Federico Mayor Zaragoza (Barcelona, 1934), realizada el pasado 7 de octubre, tratamos cuestiones relacionadas con las analizadas en el libro *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)*, en el que se incluyen 13 entrevistas a importantes responsables de la política educativa de aquellos años del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y/o del Ministerio de Educación.¹ Esta entrevista, junto con las realizadas a dos de los secretarios generales del Sindicato de Estudiantes durante dicho período (publicada en el número 16 de esta misma revista),² y otra realizada al presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos de aquellos años (publicada en el número 18 de esta misma revista)³ complementan esa investigación con otros puntos de vista de aquellos hechos tan importantes para la configuración de nuestra política y legislación educativa.

¹ Javier González Moreno, *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2021 pp. 351-483. Entrevistas con: José Torreblanca Prieto, Manuel de Puellas Benítez, Victorino Mayoral Cortés, Manuel Reyes Mate Rupérez, Julio Carabaña Morales, Aurora Ruiz González, Manuel Menor Currás, Antonio Juan García-Santemases Martín-Tesorero, Francisco Ramos Fernández-Torreçilla, Antonio Embid Irujo, Joaquín Arango Vila-Belda, Gustavo Suárez Pertierra, y Álvaro Marchesi Ullastres.

² Javier González Moreno, «Entrevista con los secretarios generales del Sindicato de Estudiantes Juan Ignacio Ramos (1987-1991) y Bárbara Areal (1994-1998)», *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 609-633. En: 2022. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.33442>.

³ Javier González Moreno, «Entrevista Con Juan Francisco Delgado Ruiz, expresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA) (1992-1996)», *Historia y Memoria de la Educación* 18 (2023): 513-531. En: 2023. <https://doi.org/10.5944/hme.18.2023.36079>.

En efecto, Federico Mayor Zaragoza ha sido testigo de primera mano de la política educativa española y de la política educativa internacional desde la Transición. Respecto a la política educativa española, desempeñó puestos de responsabilidad, tales como rector de la Universidad de Granada (1968-1972), procurador en Cortes (1968), consejero nacional de Educación (1969-1972), subsecretario de Educación y Ciencia (1974-1975), diputado por UCD y presidente de la Comisión de Educación y Ciencias y de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica del Congreso (1977-1978), consejero del presidente del Gobierno (1978) y ministro de Educación y Ciencia (1981-1982). En cuanto a la política internacional, ha sido director general de la UNESCO (1987-1999), organización de la que había sido previamente director general adjunto (1978-1987). Actualmente, es presidente de la Fundación para una Cultura de Paz desde el año 2000.

En esta entrevista tratamos temas de indudable interés para la historia de nuestra política educativa reciente: la Ley General de Educación de 1970, las personalidades destacadas de la política educativa española del tardofranquismo y la Transición, las dinámicas de la Transición y la UNESCO y su funcionamiento e influencia, incluso más allá del área de educación y cultura.

ENTREVISTA

Su formación es en Farmacia y se convirtió en Catedrático de Bioquímica en la Universidad de Granada en 1963, pero también ha desempeñado relevantes puestos en la política educativa, entre los que destacan los de ministro de Educación y Ciencia y director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (conocida por sus siglas en inglés: UNESCO). ¿Cómo comenzó su relación con la política educativa?

Federico Mayor Zaragoza: Mi familia es de la provincia de Tarragona y el hermano de mi abuela fue el primer ministro de Educación de la Segunda República, Marcelino Domingo. La educación siempre ha estado, en consecuencia, presente en mi familia. En 1968 fui nombrado rector de la Universidad de Granada (cargo que ocupé hasta 1972). Este nombramiento fue una absoluta sorpresa, ya que, en aquel tiempo, por

mis antecedentes familiares, yo tenía la etiqueta de ‘rojo’. Así que llamé al ministro, José Luis Villar Palasí, para advertirle de que quizás se trataba de un error. Me respondió que no, que mi pariente Marcelino Domingo había sido el mejor ministro de Educación del siglo XX y que esperaba que yo, como funcionario, obedeciera las órdenes del ministro. No obstante, ahí no acabaron mis problemas. Afortunadamente, al poco tiempo, el entonces Príncipe Juan Carlos (futuro Rey Juan Carlos I), me pidió ser recibido en su visita a Granada. Cuando llegó, delante del alcalde y el gobernador franquistas, me saludó y dijo que Marcelino Domingo había sido un excelente ministro.

La Ley General de Educación fue impulsada por personalidades como Villar Palasí, Hochleitner y Joaquín Tena Artigas que estaban muy relacionados con organismos internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. ¿En qué medida contribuyó esta influencia internacional a los objetivos modernizadores de la LGE?

Federico Mayor Zaragoza: No cabe duda de que la inspiración extranjera influyó mucho en la Ley General de Educación. Era un tiempo curioso en el que había personas que trataban de modernizar España, como el ministro de Educación José Luis Villar Palasí y su subsecretario Ricardo Díez Hochleitner. Por ejemplo, en política universitaria creó tres universidades autónomas (en Madrid, Barcelona y Bilbao), con unos estatutos sorprendentes, y la Universidad Nacional de Educación a Distancia y puso en marcha el gran proceso de la Ley de Educación de 1970.

Usted desarrolló un Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad (así se llamaba entonces a la discapacidad) y el Centro de Biología Molecular del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Federico Mayor Zaragoza: En 1966, yo había estado en Oxford, donde había estudiado la posibilidad de detectar en el neonato las metabolopatías congénitas. Todo eso se reflejó en el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad (así se llamaba entonces a la discapacidad), para

evitar, mediante diagnóstico precoz, enfermedades con grave deterioro mental en neonatos. Para este plan en 1968 nombré directora a una mujer (desde entonces excelente directora del Plan, la doctora Magdalena Ugarte), lo cual fue una revolución. Era un momento en el que la mujer estaba excluida y discriminada, lo cual afortunadamente hemos superado en gran medida. Era una época en la que muchos españoles sufrían discriminación por su género, su religión, sus creencias políticas, su sexualidad, etc.



Imagen 1. Federico Mayor Zaragoza con Severo Ochoa.

En 1972 conseguí la Cátedra de Bioquímica en la Universidad Autónoma de Madrid y me trasladé a dicha ciudad. Aquí tuve la suerte de trabajar con el Premio Nobel de Medicina de 1959 Severo Ochoa. En 1956 ya le había escrito mientras realizaba el doctorado con el profesor Ángel Santos Ruiz, quien había introducido la Bioquímica en las facultades de Farmacia de España. En aquellos tiempos todo era muy precario y solo se podía trabajar en aquello para lo que teníamos un instrumento adecuado. Nosotros teníamos un aparato de medir descarboxilasas, por lo que eso era lo que estudiábamos. Le comenté a mi profesor que había en Nueva York un investigador llamado Severo Ochoa que trabajaba en la propiomil-Coenzima A descarboxilasa y que podíamos contactarle. Pensamos que era improbable que contestara, pero a los diez días de haberle

escrito ya teníamos la respuesta del profesor Severo Ochoa diciendo que la descarboxilasa que deberíamos estudiar es la glutámico-descarboxilasa porque el ácido gamma-aminobutírico, que es el resultado de la descarboxilación, es un ácido muy importante para las neuronas. En 1972, el ministro de Educación Villar Palasí me pidió que me hiciera cargo de la presidencia en funciones del CSIC. Acepté con gusto, por lo mucho que le debía.

Todo iba bien. Trabajé con el profesor Ochoa para el gran Centro de Biología Molecular y trabajé en el CSIC hasta que llegamos al día 15 de junio de 1973, en que cesa Villar Palasí y se nombra ministro de Educación a Julio Rodríguez Martínez, conocido como «Julio el Breve» porque fue ministro solo seis meses. El mismo día del nombramiento, entró mi secretaria muy asustada en el despacho de presidente del CSIC «porque ha llamado el nuevo ministro de Educación diciendo que es usted muy rojo y que vendrá a echarle a patadas». En el régimen había personas como Villar Palasí y otras que eran todo lo contrario, como este señor. Entonces pedí al profesor Eduardo Primo Yúfera, que era vicepresidente del CSIC en funciones, que se hiciera cargo del CSIC y me fui. Al llegar a mi casa mi mujer me dio una noticia aún peor: don Severo Ochoa era expulsado de España. Le llamé sobrecogido. Me dijo que ya tenía comprado el billete para irse al día siguiente, pero quería hablar conmigo antes de marchar. Le dije que le estaría esperando en mi despacho en la Universidad Autónoma de Madrid a la hora que quisiera. Vino y me dijo: «El sueño del Centro de Biología Molecular no es solo tuyo, quiero que sepas que es también mi sueño». Gracias a este sueño compartido con un Premio Nobel pudimos reanudar las actividades conjuntas al poco tiempo, cuando se nombró un nuevo ministro de Educación.

Entre 1973 y 1974 usted estuvo en el Ministerio de Educación como subsecretario.

Federico Mayor Zaragoza: El 20 de diciembre de 1973 tuvo lugar el asesinato de Carrero Blanco. Mi padre me llamó y me dijo que era muy conveniente que, habiendo sido echado del CSIC por «rojo», quedara claro que una cosa era la ideología y otra la aversión a la violencia. Así que yo fui a la oficina del presidente del Gobierno a transmitir mis condolencias y mi rechazo a la violencia. El 26 de diciembre de 1973 me

llama el nuevo ministro de Educación, Cruz Martínez Esteruelas. Me dijo que necesitaba mi colaboración porque las universidades estaban muy agitadas y yo era respetado en ese ambiente. Le dije que ya había sido rector y que había cumplido; que había estado en el CSIC y me habían echado; y que ya era suficiente para mí, aunque le respetara mucho como figura cultural y como secretario general de la Fundación March. Además, le dije que le tenía un poco de envidia porque en aquel entonces había un periódico semanal llamado *La Actualidad Española* que cada mes hacía la valoración de los 50 españoles más queridos y él siempre salía entre el décimo y el decimoquinto mientras que yo aparecía entre el trigésimo y el trigésimo quinto. Le dije que personalmente estaba a su disposición, pero que no deseaba tener otro cargo en el franquismo. A los diez minutos recibí una llamada de Don Juan Carlos. Me dijo: «¿Has mandado al ministro a tomar...?». Le respondí: «No he mandado a nadie a tomar nada. Le he dicho que no porque ya he cumplido suficiente y en un contexto muy adverso». Entonces él me dijo: «Hace seis años tú me necesitabas y yo fui a verte a Granada sin que tú me lo pidieras, y ahora el que te necesita soy yo porque Franco está muy enfermo y viene una transición en la cual necesitamos a personas de todas las maneras de pensar pero que todas sean personas democráticas. Así que voy a llamar al ministro y le voy a decir que has aceptado». Tenía razón. No tuve más remedio que ser subsecretario del ministro de Educación entre 1974 y 1975, cosa que a mucha gente (y a mí el primero) le sorprendió.

Esto me permitió conocer la Transición, saber que hay gente que puede cambiar las cosas. Como, por ejemplo, Santiago Carrillo, que volvió a España para decir que no venía a modificar los colores de la bandera ni por la república, sino por la democracia. Otro ejemplo fue el mismísimo secretario general del Movimiento, Adolfo Suárez. Cuando Franco muere en noviembre de 1975 y cesa el ministro Cruz Martínez Esteruelas –que siempre conmigo se portó de maravilla– en diciembre de 1975, yo quedo ‘libre’ y me siento muy satisfecho de reanudar mis actividades científicas. Pero en abril de 1976 me llamó Juan Carlos I (ya era rey) para decirme que me acababa de nombrar presidente de la Comisión para el Estudio del Régimen Administrativo Especial para las cuatro provincias catalanas. Yo le rogué que cambiara de opinión, pero él me dijo que yo era un catalán capaz de contribuir a solucionar un problema de tanto relieve en aquel momento. Y de pronto me veo, con

Juan Antonio Samaranch de vicepresidente, presidiendo aquella comisión. En seis meses visité a 127 personalidades catalanas para conocer su opinión. De 8:30 a 10:30 daba clase en la Universidad Autónoma de Madrid y luego cogía el puente aéreo a Barcelona, muchos días así durante varios meses, para ver a una lista de personalidades catalanas: Jordi Pujol, Josep Pla, Cucurull... De 127, 118 lo que querían era que se repusiera a Josep Tarradellas en el cargo de presidente de la Generalidad de Cataluña, del que había sido expulsado por Franco durante la Guerra Civil. Llamé a la Casa Real y me citaron. Cuando llegué a la Zarzuela (ya tenía cierta costumbre) me dijeron que el Rey estaba con el nuevo presidente del Gobierno, Adolfo Suárez. Aquello me aterró porque, sin dudar de las cualidades que se le atribuían, había sido secretario general del Movimiento. Una vez allí, les dije: «Ya sé que es una petición imposible, pero lo que quieren los catalanes por práctica unanimidad que se nombre a Josep Tarradellas al cargo de presidente de la Generalitat». Y en aquel momento escuché por primera vez la voz de Adolfo Suárez: «Profesor (él siempre me llamaba “profesor”), la palabra “imposible” ha dejado de existir en la lengua castellana, Josep Tarradellas será nombrado».



Imagen 2. Federico Mayor Zaragoza con Adolfo Suárez.

En 1978 usted entra en la UNESCO, organización de la que fue director general Adjunto (1978-1987) y director general (1987-1999).

Federico Mayor Zaragoza: En varias ocasiones Adolfo Suárez quiso nombrarme ministro de Educación, pero yo me daba cuenta de que no era bien recibido en la UCD por aquella fama de ‘rojo’ que me precedía. En 1977 Adolfo Suárez me nombra asesor suyo y para mí era una gran satisfacción porque me daba cuenta de que estaban cambiando muchas cosas. Pero en 1978 me llegó la oferta del director general de la UNESCO, Amadou-Mahtar M’Bow, para ser director general adjunto. En un principio lo rechacé. En la UNESCO estaba José Blat Gimeno y le argumenté mi rechazo en que estaba de asesor de la Presidencia. Y entonces Adolfo Suárez se enteró y me dijo «¿Cómo has rechazado este cargo tan importante? Ahora mismo te vas a la UNESCO». Y en 1978 me fui a París a la UNESCO.

Pero también hubo un paréntesis entre 1981 y 1982 en el que usted fue nombrado ministro de Educación en el último gobierno de la Unión de Centro Democrático, justo antes de la victoria del Partido Socialista Obrero Español.

Federico Mayor Zaragoza: Al cabo de un tiempo en España se produce el golpe de Estado del 23F de 1981 y Adolfo Suárez me pidió que volviera para formar parte del último gobierno como ministro de Educación antes del traspaso de poderes al PSOE, pues su victoria se consideraba casi segura. En ese momento acepté. Adolfo Suárez me pidió que al presidente Leopoldo Calvo-Sotelo le diera facilidades y yo solo le puse una condición: tenía que haber una mujer en el gobierno. Había que romper ese tabú tras tantas décadas sin mujeres en el gobierno. Leopoldo Calvo-Sotelo me pidió un nombre, pero yo le respondí que eso debía decidirlo él y nombró a Soledad Becerril ministra de Cultura. Afortunadamente hemos logrado eliminar la discriminación contra la mujer y progresivamente, nos hemos sentido iguales en dignidad, sea cual sea el género, la creencia, la ideología...

Los años de la Transición fueron años en los que los ministros de Educación tenían periodos breves en el cargo (entre unos pocos meses y 2 años). ¿Por qué cree usted que sucedía esto?

Federico Mayor Zaragoza: En los años de la transición y en el tardo-franquismo la permanencia en los cargos no solía ser larga. Así pues, José Luis Villar Palasí fue ministro de Educación 5 años (1968-1973); Julio Rodríguez Martínez, seis meses (de junio 1973 a enero de 1974); Cruz Martínez Esteruelas, dos años (1974 y 1975); Carlos Robles Piquer, siete meses (de diciembre 1975 a julio 1976); Aurelio Menéndez, un año (de julio 1976 a julio de 1977); Íñigo Cavero, 1 año y nueve meses (de julio de 1977 a abril de 1979); José Manuel Otero, 1 año y 5 meses (de abril de 1979 a septiembre de 1980); y José Antonio Ortega, 1 año y 3 meses (de septiembre de 1980 a noviembre de 1981). Siendo presidente Leopoldo Calvo Sotelo, se me nombra ministro de Educación y Ciencia (de diciembre 1981 a diciembre 1982). A partir de entonces es el turno, con José María Maravall en primer lugar, de los ministros del PSOE.

Después usted continuó su labor en la UNESCO.

Federico Mayor Zaragoza: En la UNESCO hice muchas cosas, como director general adjunto y, más adelante, como director general (1987-1999) y casi todas las hice sin seguir las directrices de los que realmente mandan en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que son el Grupo de los 7 (G7) (Estados Unidos acompañado de Alemania, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Canadá). Al principio, el diseño de la ONU de multilateralismo democrático era maravilloso. Además, el presidente estadounidense Franklin Delano Roosevelt tuvo la valentía de exigir que fuera una mujer la presidenta de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. La Carta de la ONU comienza con «Nosotros los pueblos», pero desde el primer momento los cinco vencedores de II Guerra Mundial (Estados Unidos, Francia, Reino Unido, China y la Unión Soviética, luego Rusia) tuvieron derecho a veto, con lo que nunca se ha podido poner en práctica lo de «Nosotros los pueblos». Todos estos países dicen defender la democracia, pero tienen derecho a veto y los demás no. A mi modo de ver, este es el gran problema que tiene la humanidad. Ocurre lo mismo en la Unión Europea, que, por el absurdo requisito de la «unanimidad», todos los países tienen derecho a veto, con lo cual es una estructura todavía más paralizante.



Imagen 3. Federico Mayor Zaragoza durante su etapa en la UNESCO.

Mientras estaba en la UNESCO, en 1986 Augusto Forti me habló de un disidente de la Unión Soviética llamado Chinguiz Aitmátov, de Kirguistán, que había escrito el libro *El día que duró más de cien años*. El presidente de la Unión Soviética Mijaíl Gorbachov, dentro de su política de liberalización, había convocado a Chinguiz Aitmátov para decirle que podía publicar lo que quisiera y para pedirle doce nombres de hombres y mujeres para formar un foro que se reuniría en Kirguistán para hacer un plan para que se viera que la Unión Soviética iba a desaparecer y que iba a ser sustituida por una Comunidad de Estados Independientes. Augusto Forti le había dado mi nombre a Chinguiz Aitmátov y entré a formar parte de este foro. Y allí me encontraba, en el lago Issyk-Kul de Kirguistán, presidiendo este foro de doce personalidades, porque yo era el único de ciencias, condición que juzgaron preferible.

En ese foro trabajé mucho con Gorbachov, que visitó mi casa muchas veces. Recuerdo que una vez me dijo que iba a llamar al presidente de

Estados Unidos, Ronald Reagan, para discutir de una vez el final de la Guerra Fría. El 11 de octubre de 1986 en Reikiavik Gorbachov le dijo a Reagan que la Unión Soviética iba a disolverse y a convertirse en una Comunidad de Estados Independientes, y que las dos Alemanias terminarían por reunificarse, pero que eso no era lo importante, lo importante era que cada potencia tenía 17.000 armas nucleares y que eso era un peligro global intolerable. Podía haber un terremoto, una insurrección, un loco, que Reagan se pasara con el whisky o él con el vodka (esto se lo dijo riendo). Aquel día pasaron de 17.000 armas nucleares cada uno a 6.000, que son las que siguen teniendo al día de hoy. Cuando ya las habían reducido a 6.000, Reagan adujo que, «por razones de seguridad global», no podía ir más lejos. Gorbachov le pidió que consultara con su cúpula militar y que la Unión Soviética estaba dispuesta a renunciar a todo su arsenal nuclear y a autorizar todas las inspecciones necesarias si Estados Unidos hacía lo mismo. Al día siguiente Reagan anuncia que, muy a su pesar, Estados Unidos no puede ir más allá. En ese momento Gorbachov comprendió todavía más la valentía del presidente estadounidense Dwight Eisenhower, quien en su discurso de despedida de 1961 había denunciado el poder del «complejo industrial-militar» en la política estadounidense. Todo esto hay que tenerlo muy presente hoy en día.

Después de 1986, Reagan impulsa el peso de G6 y G7 para dejar bien claro que en el mundo quien manda es Estados Unidos. Esto ha provocado que a la sociedad civil no nos hagan ni caso. En aquella época gente como Aurelio Peccei difundió en obras como *The chasm ahead* la imposibilidad de crecer infinitamente en un mundo finito. Fui muy amigo suyo y le acompañé muchas veces. Me pidió que se hiciera una cumbre sobre este tema. Así que en 1992 tuvo lugar en Río de Janeiro la I Cumbre de la Tierra y las conclusiones para un desarrollo sostenible se publicaron en la Agenda 21. La respuesta del presidente estadounidense George Bush (el padre) fue que el multilateralismo no tenía cabida.

También había tenido lugar la polémica del Informe MacBride, conocido como *Voces múltiples*, un solo mundo, un documento de la UNESCO publicado en 1980. Había sido rechazado sobre todo por Estados Unidos por entender que atacaba a las grandes corporaciones

mediáticas hasta el punto de que dicho país abandonó la UNESCO en 1985, retirando también sus aportaciones.

Federico Mayor Zaragoza: No solo eso. Es que todo lo que yo propuse mientras fui director general de la UNESCO, la Conferencia General me lo denegó. La UNESCO se había creado junto a la ONU y en su Constitución dice que «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz» y que, para ello, es necesaria una amplia difusión de la cultura y la educación que nos hagan «libres y responsables».

Un día el secretario de Estado de Estados Unidos, John Bolton, entró hecho una furia en mi despacho, expresamente llegado desde Washington, por el simple hecho de que yo había cambiado el programa educativo de la UNESCO para, en vez de realizar la alfabetización en lenguas coloniales (inglés y francés), como se venía haciendo, realizarla en las lenguas autóctonas. El nuevo programa educativo no se refería a la alfabetización, sino a la «educación para todos a lo largo de toda la vida». Ese día fue expulsado de mi despacho y al día siguiente le expliqué los objetivos de la educación «inspirada en los principios democráticos», como se establecía en el preámbulo de la Constitución. Estaba claro que al «gran poder» no le interesaba una educación que diera voz a «Nosotros, los pueblos».

Fui a Yamasukro (Costa de Marfil) en 2001 con Nelson Mandela, Amadou-Mahtar M'Bow, Karel Vašák, Mijaíl Gorbachov y otros para escribir una Declaración sobre la Cultura de Paz, entendiéndola como comportamiento cotidiano para la paz. Nelson Mandela me decía a menudo «olvidar es imposible; perdonar es a veces muy difícil, pero es la mejor solución». Sin embargo, en la Conferencia General no hubo más que inconvenientes en relación con nuestro documento sobre la Cultura de Paz y no se aprobaba. Yo había visto una película de Charlie Chaplin llamada *El chico* en la que él está peleando con un boxeador enorme y va perdiendo. Entonces pasa un perrito y Charlie Chaplin se lo señala al boxeador para distraerlo y así aprovecha para vencerlo. Y pensé en utilizar la misma estrategia. Había una embajadora de la India en la UNESCO llamada Nina Sibal, que hablaba un inglés perfecto y argumentaba maravillosamente. Era una embajadora formidable. Yo siempre he tenido mucho respeto a la India y siempre la he tenido en cuenta para cualquier

decisión por su enorme importancia. Pensé que podría manejarse muy bien como embajadora de la propia UNESCO en la Asamblea General de la ONU y la llamé para proponérselo. Ella lo consultó con las autoridades indias y aceptó. También nombré a una colaboradora guatemalteca y a otra tunecina.

Fue pasando el tiempo y entretanto se firmó la paz de 1995 entre el primer ministro israelí Isaac Rabin y el dirigente palestino Yasser Arafat, que se consiguió acordar en mi despacho. Lamentablemente a Isaac Rabin le ocurrió lo mismo que le había ocurrido a Anwar el-Sadat: lo asesinaron.

Desde 1992 también habíamos trabajado en el futuro Informe Delors y en la Carta de la Tierra y, finalmente, llegamos a septiembre de 1993 sin que llegara la aprobación de la Declaración y el Plan de Acción sobre una Cultura de Paz. Los ceses y nombramientos de la UNESCO siempre tenían lugar el 16 de noviembre y yo ya había anunciado que dejaba la Dirección General. Y entonces, el 13 de septiembre, me llama Nina Sibal desde Nueva York para decirme «¡misión cumplida!»: ¡la Asamblea General había aprobado nuestra Declaración y Plan de Acción sobre la Cultura de Paz! Fue maravilloso. Al día siguiente cogí un Concorde de París a Nueva York para celebrarlo con ella y en la cena me di cuenta de que se le había caído un mechón de pelo. Me dijo que estaba gravemente enferma de cáncer y que estaba siguiendo un tratamiento muy fuerte. Murió pocas semanas después. Triste final... pero ¡misión cumplida!

¿Cómo funcionaba internamente la UNESCO, es decir, cómo tomaba sus decisiones?

Federico Mayor Zaragoza: Por desgracia, el excelente diseño de Multilateralismo Democrático de Roosevelt ha tenido que funcionar con todos los condicionantes que impone el veto de los cinco vencedores de la Segunda Guerra Mundial, y que tanto ha afectado a la gobernanza mundial, la cual desde 1986-87 está en manos del sistema plutocrático y supremacista de los grupos G (G6, G7, Q8, G20, etc.).

Finalmente, me gustaría recalcar que tuvo lugar otra Cumbre de la Tierra en Johannesburgo, en 2002, en la que se establecieron unos objetivos muy claros para el desarrollo sostenible. Y, sin embargo, las sucesivas

administraciones estadounidenses han puesto palos en las ruedas a todas estas iniciativas, y hasta se invadió Irak mintiendo a toda la comunidad internacional con la excusa de las armas de destrucción masiva. Pero en 2003 la Unión Europea tenía todavía voz fuerte y el presidente de Francia, Jacques Chirac, dio un discurso memorable en su nombre, puso las cosas en su sitio y mantuvo la dignidad de Europa al oponerse a aquella invasión.

El presidente estadounidense Barack Obama firmó los Acuerdos de París sobre cambio climático sin importar todos los requisitos que aducían los otros presidentes republicanos. También firmó la Agenda 2030 «para transformar el mundo». Para mí, fueron momentos de gran esperanza, pero luego vino el presidente Donald Trump y fue muy claro desde el principio: no aplicaría ninguno de esos tratados. Y Europa no dijo nada. Delito de silencio. Europa está bloqueada y supeditada al G7 y a los Estados Unidos.

Cuando tenía unos diecisiete años leí un libro de Albert Camus que siempre he recordado porque terminaba diciendo: «los desprecio porque, pudiendo, no se atrevieron». Ahora, ¡por fin!, nos reconocemos iguales en dignidad y podemos expresarnos libremente. Ahora, ¡por fin!, ya somos «Nosotros, los pueblos». Ahora ya podemos. Ahora ya debemos.

Obras de Federico Mayor Zaragoza

Los nudos gordianos. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999.

Delito de silencio: ha llegado el momento. Es tiempo de acción. Barcelona: Comanegra, 2011.

Inventar el futuro. Rute (Córdoba): Ánfora Nova, 2021.

PROYECTOS, DOCUMENTOS
Y FUENTES

POLÍTICAS DE ACERVOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DO HISALES (HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES) – BRASIL

Collections policies for research in the history of education: the case of Hisales (History of Literacy, Reading, Writing and Textbooks) – Brazil

Chris de Azevedo Ramil^α, Eliane Peres^β y Vania Grim Thies^γ

Fecha de recepción: 16/12/2020 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumo. Este artigo tem como objetivo apresentar a constituição e política dos acervos mantidos pelo arquivo especializado do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). O Hisales foi criado em 2006, junto à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Atualmente, três eixos são privilegiados nas pesquisas do Hisales: I) História da alfabetização e da escolarização; II) Práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita; III) Conteúdo, visualidade e materialidade em livros didáticos, impressos pedagógicos e materiais escolares. Os principais acervos que integram o arquivo são: a) Cadernos de alunos; b) Cadernos de planejamento de professoras; c) Livros para ensino da leitura e da escrita; d) Livros didáticos

^α Professora dos Cursos de Design Gráfico, Design Digital e Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Rio Grande do Sul/Brasil. Campus II UFPel – Centro de memória e pesquisa Hisales, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, Pelotas/RS – Brasil, CEP 96010-280. chrisramil@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2338-0558>

^β Professora aposentada do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Rio Grande do Sul/Brasil. Campus II UFPel – Centro de memória e pesquisa Hisales, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, Pelotas/RS – Brasil, CEP 96010-280. eteperes@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0160-1276>

^γ Professora do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Rio Grande do Sul/Brasil. Campus II UFPel – Centro de memória e pesquisa Hisales, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, Pelotas/RS – Brasil, CEP 96010-280. vaniagram@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6169-067X>

Como citar este artigo: Ramil, Chris de Azevedo, Eliane Peres e Vania Grim Thies. «Políticas de acervos para a pesquisa em história da educação: o caso do Hisales (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros escolares) – Brasil». *Historia y Memoria de la Educación* 19 (2024): 491-524

produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1900 e 1980; e) Materiais didático-pedagógicos; f) Escritas pessoais e familiares. Os integrantes do centro, estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como pesquisadores de diferentes instituições do Rio Grande do Sul e de outros estados do país utilizam os acervos do Hisales em seus projetos, como objeto e/ou fonte de pesquisa. Os documentos salvaguardados pelo centro também são utilizados em projetos de extensão, pesquisa e ensino, promovendo ações junto à UFPel, parcerias com outras instituições e aproximações com a comunidade em geral. Portanto, esses acervos colaboram na preservação da história e da memória da educação, especialmente no que se refere à alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Escrita; Livros escolares; Hisales.

Resumen. *Este artículo tiene como objetivo presentar la constitución y política de las colecciones que mantiene el centro de memoria e investigación Historia de la Alfabetización, Lectura, Escritura y Libros Escolares (Hisales). Hisales fue creado en 2006, en la Facultad de Educación (FaE) de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), en la ciudad de Pelotas, en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Actualmente, tres ejes son privilegiados en la investigación de Hisales: I) Historia de la alfabetización y la escolarización; II) Prácticas de lectura y escritura escolares y no escolares; III) Contenido, visualidad y materialidad en libros de texto, impresos pedagógicos y material escolar. Las principales colecciones que componen el archivo son: a) Cuadernos de estudiantes; b) Cuadernos de planificación de los profesores; c) Libros para enseñar a leer y escribir; d) Manuales escolares producidos en Rio Grande do Sul entre los años 1900 y 1980; e) Materiales didáctico-pedagógicos; f) Escritos personales y familiares. Los integrantes del centro, estudiantes de grado y posgrado, así como investigadores de diferentes instituciones de Rio Grande do Sul y otros estados del país utilizan las colecciones de Hisales en sus proyectos, como objeto y/o fuente de investigación. Los documentos resguardados por el centro también se utilizan en proyectos de extensión, investigación y docencia, promoviendo acciones con la UFPel, alianzas con otras instituciones y acercamientos con la comunidad en general. Por tanto, estas colecciones colaboran en la preservación de la historia y la memoria de la educación, especialmente con respecto a la alfabetización.*

Palabras clave: Alfabetización; Lectura; Escritura; Libros escolares; Hisales.

Abstract. *This paper aims to present the constitution and policy of the collections maintained by the specialized archive of the memory and research center History of Literacy, Reading, Writing and Textbooks (Hisales). Hisales was*

founded in 2006 at the College of Education (FaE) of the Federal University of Pelotas (UFPel), and it is located in the city of Pelotas, state of Rio Grande do Sul, Brazil. Currently, Hisales conducts research projects on the following themes: I) History of literacy and schooling; II) Reading and writing practices inside and outside school settings; III) Content, visuality and materiality in textbooks, educational printed materials and school materials. The main collections that make up the archive are: a) School exercise books; b) Teachers' planning notebooks; c) School Textbooks for teaching reading and writing (Primers); d) School Textbooks produced in Rio Grande do Sul between the 1900s and the 1980s; e) Instructional materials; f) Personal and family writings. The center's members, who are students from the undergraduate and graduate programs, as well as researchers from different academic institutions in the state of Rio Grande do Sul and in the entire country, use Hisales' archives in their projects, as objects and/or research sources. The documents housed in the center are also used in extension, research and teaching projects, promoting actions with UFPel, partnerships with other institutions and approximations to the community in general. Thus, these collections help to safeguard the history and memory of education, especially concerning literacy.

Keywords: *Literacy; Reading; Writing; Textbooks; Hisales.*

HISALES: UM CENTRO DE MEMÓRIA E PESQUISA (PELOTAS, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL)

O Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares¹ – é um centro de memória e de pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq,² desde junho de 2006. Coordenado pelas professoras Dra. Eliane Peres, Dra. Vania Grim Thies e Dra. Chris de Azevedo Ramil, é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil.

Conforme Conceição e Paulilo:³

¹ Mais informações sobre o Hisales: *site* (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>), redes sociais (*Facebook* e *Instagram*: @hisales.ufpel) e *e-mail* (grupohisales@gmail.com).

² CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) é uma agência nacional de fomento à pesquisa do Brasil, ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

³ Joaquim Tavares da Conceição; André Luiz Paulilo, «Apresentação: Cultura, educação e memória». *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura. Dossiê: Cultura, Educação e Memória: Patrimônio, Acer-*

A configuração de acervos da educação e da escola foi abrangente desde as últimas três décadas e objeto de estudos reiterados. À ampliação documental que se deu com a preocupação da área da história da educação em renovar metodologias de pesquisa e perspectivas de análise se seguiu um esforço de localização e preservação de arquivos escolares, da educação, de educadores. Atualmente, a historiografia reconhece que tanto a busca de documentação acerca da escola e da docência em arquivos públicos quanto a organização na escola de arquivos permanentes e centros de memória resultou em importante revisão de alguns pressupostos da área.

O esforço de produção e de salvaguarda do patrimônio histórico-educativo na historiografia da educação está presente no Brasil como também em outros países, a exemplo da Espanha com as produções de Escolano Benito,⁴ na Itália com Sani⁵ e Meda,⁶ entre outras, com vistas à preservação da história e da memória da escola.

O Hisales insere-se nesse contexto de renovação e preocupação com a área de história da educação das, pelo menos, últimas três décadas. Segundo Escolano Benito,⁷ «os restos da escola são, pois, materialidades com memória», assim afirma-se que o Hisales guarda materialidades e memórias da escolarização primária. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola, contemplando ações de pesquisa, extensão e ensino. Reúne professores, pesquisadores e alunos da graduação e de pós-graduação, que desenvolvem pesquisas nas seguintes temáticas:

- História da alfabetização e da escolarização;
- Práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita;

vos e Coleções, 31 (2023): 1. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate>

⁴ Agustín Escolano Benito, *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Campinas: Alínea, 2017).

⁵ Roberto Sani, «A pesquisa sobre o patrimônio histórico e educacional na Itália». *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 44 (set./dez. 2019): 75-95.

⁶ Juri Meda, «A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália». *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 30 (2015): 7-28.

⁷ Agustín Escolano Benito, *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Campinas: Alínea, 2017), 227.

- Conteúdo, visualidade e materialidade em livros didáticos, impressos pedagógicos e materiais escolares.

Além das investigações desenvolvidas na área da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, o Hisales tem como um de seus objetivos fundamentais constituir, organizar e disponibilizar acervos documentais que permitam a preservação da memória da educação e a pesquisa em história da educação, especialmente da história da escola primária.

Neste sentido, trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. Considerando isso, o Hisales definiu uma política de constituição desses acervos, que será aqui descrita. Assim, este artigo apresenta, de forma geral, a constituição dos acervos do Hisales, cujos materiais da cultura escolar são disponibilizados para consulta e para a realização de pesquisas nas temáticas supracitadas, além de serem utilizados em ações de ensino e extensão. Entretanto, para que isso seja possível, é importante ressaltar que inicialmente todos os itens são recolhidos, selecionados, agrupados, higienizados, classificados, catalogados, acondicionados, armazenados e organizados em seus respectivos locais.

No que se refere à integração entre as ações empreendidas no Hisales, Peres⁸ destaca a relação existente entre o gesto artesão de constituição de um arquivo e a escrita da história da educação. A autora argumenta que «[...] existe um gesto artesão tanto nos atos de coletar e organizar documentos quanto no de fazer a pesquisa histórica, e existe uma prática científica tanto nos atos de coletar e organizar documentos, quanto no de fazer a pesquisa histórica [...]».

Para Le Goff,⁹ o documento «[...] não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento». As definições de Marrou¹⁰

⁸ Eliane Peres, «A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica», *Revista Brasileira de História da Educação*, 19 (2019): 1-23. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>

⁹ Jacques Le Goff, *História e memória* (Campinas: Ed. Unicamp, 1996), 10.

¹⁰ Henri Marrou, *Do conhecimento histórico* (Lisboa: Editorial Áster; São Paulo: Martins Fontes, 1975), 69.

sobre documento também servem de subsídio ao trabalho do Hisales, pois, segundo o autor:

É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarando sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem.

O Hisales, no decorrer dos anos e com a ampliação dos acervos, ocupou diferentes salas. Desde 2017, está em sua quarta sede, localizada em um prédio de um dos *campus* da UFPel, na região central da cidade de Pelotas. A Figura 1, a seguir, apresenta uma vista geral da entrada da atual sede do Hisales, pela qual pode se observar alguns dos espaços do centro, como o ambiente da exposição permanente à direita, outro com a exposição temporária à esquerda, ao centro e ao fundo fica a reserva técnica dos acervos e no andar superior, no mezanino, há um local para reuniões.

Figura 1. Sala do Hisales



Fonte: Acervo Hisales (2019).

Com o decorrer dos anos e com a chegada dos materiais, sejam eles semelhantes ou diferentes, desenvolve-se a prática de discussões teóricas e conceituais e decisões são tomadas, alteradas e reconfiguradas, quando necessário, buscando-se contemplar uma política de acervos, imprescindível para uma efetiva manutenção do arquivo que o Hisales tem constituído, paulatina e continuamente, desde 2006.

Com base nessas referências, os materiais recebidos são classificados de acordo com a natureza e tipologia e organizados em diferentes acervos, considerando-se, para tal, as possibilidades de pesquisa e de escrita da história, especialmente sob a perspectiva dos alunos e alunas, professoras e professores, e de práticas de leitura e de escrita não escolares.

Com isso, os materiais salvaguardados no Hisales, se tornam fontes potenciais que são também transformadas em objetos de pesquisa. Neste sentido, Lopes e Galvão¹¹ argumentam:

[...] essas novas fontes que vêm sendo incorporadas pelas pesquisas mais recentes têm sido também transformadas no próprio objeto de pesquisa. A imprensa pedagógica, o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos fazer aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprios – suas condições de produção (e de circulação), seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar, pois dizem também sobre um passado educacional.

Considerando-se essas questões, esses artefatos do passado, que corroboram para a memória e a história da educação e contribuem para inúmeras possibilidades de pesquisa, são organizados em seis principais acervos:

- Cadernos de alunos;
- Cadernos de planejamento de professoras;
- Livros para ensino da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros;
- Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1900 e 1980;

¹¹ Eliane Marta Teixeira Lopes y Ana Maria de Oliveira Galvão, *Território Plural: A pesquisa em história da educação* (São Paulo: Ática, 2010), 82.

- Materiais didático-pedagógicos;
- Escritas pessoais e familiares.

Além dos acervos supracitados, o Hisales também possui os nomeados como acervos complementares, relativos a materiais como: revistas, periódicos, legislações, documentações de escolas, manuais pedagógicos, livros de leitura, livros de literatura, versões de «A Bela e a Fera», entre outros. Com esse montante de exemplares, atualmente, são mais de 6.000 itens inventariados no Hisales, entre todos os acervos, além daqueles materiais que estão em processo de catalogação.

Com a diversidade de materiais que chegam ao Hisales, a decisão pela salvaguarda também está relacionada com a sua contribuição e relevância para a área e para as temáticas afins, que podem ser estudadas pelos pesquisadores. Nesta perspectiva, Lopes e Galvão¹² defendem que:

[...] quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema de pesquisa. Cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de coerência com os outros, conforme o trabalho a que é submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia e teoria da História.

Sendo assim, na sequência serão apresentados os seis principais acervos do Hisales, com a indicação do período a que se referem os documentos e as quantidades existentes em cada um deles, assim como algumas de suas principais características, de acordo com as políticas adotadas, pelas particularidades de cada conjunto de exemplares.

Cadernos de alunos

Viñao Frago¹³ ressalta que nas duas últimas décadas os estudos com cadernos escolares vêm se configurando no cruzamento de três campos

¹² Eliane Marta Teixeira Lopes y Ana Maria de Oliveira Galvão, *História e História da Educação* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001), 93.

¹³ Antonio Viñao Frago, «Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», em *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, ed. Ana Chrystina Venâncio

historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: «a história da infância, da cultura escrita e da educação».¹⁴ No caso brasileiro, somam-se ainda a esses campos historiográficos os recentes estudos referentes à história da alfabetização, com destaque para as pesquisas sobre métodos de ensino e sobre os livros destinados ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita. No Hisales, têm sido privilegiadas as pesquisas com os cadernos de alfabetização, no campo da história da alfabetização, no esforço de compreender como historicamente as crianças brasileiras têm sido inseridas na cultura escrita na escola.

Como fonte de pesquisa, o caderno escolar tem inúmeras possibilidades de ser investigado e trata-se de um artefato muito relevante para os estudos na história da educação. Segundo Anne-Marie Chartier,¹⁵ ele revela «as formas de introdução das gerações mais jovens em uma certa cultura escrita».

No que tange ao conceito de caderno, para Rogério Fernandes,¹⁶ «a palavra *caderno* ou *quaderno* significava quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas com as outras». Afirma o autor, ainda, que «essas folhas andavam reunidas numa pasta, em maços diferenciados, formando o que se chamava “badameco” (*vade-mécum*). O portfólio teria a ver, provavelmente, com esses maços de papéis relacionáveis com as diferentes matérias de estudo».

Silvina Gvirtz,¹⁷ baseada em dicionários da língua espanhola, diz que:

La palabra «cuaderno» remite en los diccionarios a un conjunto de hojas de papel, cosidas, pegadas o plegadas unas con otras y que poseen una cobertura o tapa de cuero, cartón o algún otro material (Moliner, 1982). En el caso de las lenguas latinas,

Mignot (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008), 15-33.

¹⁴ Antonio Viñao Frago, «Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», em *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, ed. Ana Chrystina Venâncio Mignot (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008), 15.

¹⁵ Anne-Marie Chartier, «Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração» em *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade* (Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007), 23.

¹⁶ Rogério Fernandes, «Um marco no território da criança: o caderno escolar», em *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, ed. Ana Chrystina Venâncio Mignot (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008), 51.

¹⁷ Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)* (Buenos Aires: Eudeba, 1999), 30.

tanto en francés como en castellano o portugués, la palabra «cuaderno» tiene un mismo origen. En la obra de Corominas, este término es derivado del latín «quaternus», que es a su vez un derivado de «quattor», palabra latina que significa cuatro. Desde el punto de vista etimológico, la palabra «cuaderno» se relaciona con el número de cuatro pliegos de hojas que tradicionalmente conformaban a este objeto (Corominas, 1976).

Viñao Frago¹⁸ caracteriza caderno escolar, do ponto de vista de um conceito estrito, nos seguintes termos: «um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (esse mesmo caderno pode ser utilizado com outros fins; por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal)».

Diferentes autores definen o caderno escolar de forma variada. Sintetizando, pode-se dizer que Hébrard¹⁹ denomina o caderno de suporte da escrita; Chartier²⁰ caracteriza-o como dispositivo escritural; Mignot²¹, entre outras conceituações, designa-o de objeto-memória; para Gvirtz,²² trata-se de um dispositivo escolar e, portanto, «el cuaderno es considerado como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto».

Neste sentido, os cadernos escolares necessitam ser reconhecidos e salvaguardados, devido à sua relevância para a história da educação. O acervo do Hisales é composto atualmente de 2534 cadernos de alunos, datados entre as décadas de 1920 e 2020, contendo exemplares do ciclo

¹⁸ Antonio Viñao Frago, «Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», en *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, ed. Ana Chrystina Venâncio Mignot (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008), 19.

¹⁹ Jean Hébrard, «Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX)», *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1 (jan./jun. 2001), 115-141.

²⁰ Anne-Marie Chartier, «Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária», *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3 (jan./jun. 2002), 9-26.

²¹ Ana Chrystina V. Mignot, *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008).

²² Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)* (Buenos Aires: Eudeba, 1999), 14.

de alfabetização²³ e de outras séries. É preciso destacar que tais materiais são utilizados tanto para a realização de pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem da língua escrita, como para compreender a cultura escolar de um modo geral.²⁴

A seguir, a tabela 1 mostra o número de cadernos do acervo considerando as décadas. Ressalta-se que as coleções são organizadas por décadas para que os pesquisadores possam visualizar as possibilidades de estudos longitudinais e comparativos, considerando diferentes momentos históricos.

Tabela 1. Cadernos de alunos do acervo do Hisales

Cadernos de alunos		
Década	Quantidade	
	Fase de alfabetização	Outras séries
1920	–	01
1930	05	05
1940	08	47
1950	11	22
1960	38	95
1970	17	111
1980	59	78
1990	125	233
2000	188	346
2010	533	428
2020	05	07
Sem identificação	66	106
TOTAL	1055	1479
TOTAL GERAL	2534	

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

A dissertação em Educação de Monks²⁵ é um exemplo entre as pesquisas já realizadas a partir desse acervo. Mais informações sobre a

²³ No Brasil, atualmente o ciclo de alfabetização é composto pelo 1.º ano, 2.º ano e 3.º ano. O Ensino Fundamental abrange do 1.º ao 9.º ano e, na sequência, o Ensino Médio tem três anos de duração (1.º, 2.º, 3.º ano).

²⁴ Antonio Viñao Frago, «Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», em *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, ed. Ana Chrystina Venâncio Mignot (Rio de Janeiro: Eduerj, 2008), 15-33.

²⁵ Joseane Cruz Monks, «Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2019), 152 p.

constituição e as políticas adotadas no acervo de cadernos de alunos podem ser conferidas no artigo de Peres.²⁶

Vale destacar, ainda, que esse conjunto de cadernos de alunos reunidos no Hisales é considerado, atualmente, entre os mais expressivos no Brasil, pela significativa quantidade de exemplares salvaguardados em um único arquivo. É importante registrar, também, que o acervo possui cadernos escolares de várias regiões do Brasil, além de exemplares de Cuba, Cabo Verde, Estados Unidos e Espanha.

Toda coleção está disponível para a consulta local para pesquisadores de qualquer parte do mundo. Na próxima seção, são mostrados os dados de outra coleção disponível para pesquisa, a dos cadernos de planejamento de professoras.

Cadernos de planejamento de professoras

Os cadernos de planejamentos de professoras totalizam 366 exemplares atualmente e datam do período entre as décadas de 1930 e de 2010, conforme mostra a tabela 2. É importante esclarecer que se trata de planejamentos manuscritos realizados pelas professoras nos quais são registradas as atividades cotidianas previstas pela professora, produzidas previamente às aulas, ou seja, são os planejamentos diários das rotinas, dos exercícios e das tarefas programadas para os alunos.

A sua maioria são cadernos do tipo grande e que revelam, de alguma forma, um *habitus pedagógico* da docência da escola primária: são coloridos, com adesivos, recortes e desenhos feitos pelas próprias professoras. As pesquisas com esses materiais permitem compreender, entre outros aspectos, a didática de ensino das diferentes matérias da escola primária, em diferentes tempos históricos.

Com os cadernos das professoras, destaca-se «a valorização da experiência educativa [...] na legitimação cultural da prática escolar e de

²⁶ Eliane Peres, «A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica», *Revista Brasileira de História da Educação*, 19 (2019): 1-23. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>

todas as artes empíricas do fazer, que participam dos processos de formação originados nela ou em seus entornos».²⁷ Além disso,

A cultura empírica da escola se referiria ao âmbito da experiência e se constituiria do conjunto de ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular o ensino e a aprendizagem. Essa cultura se reflete não apenas nas condutas dos sujeitos – que a historiografia pode reconstruir, em parte, mediante diversos documentos e testemunhos –, mas também no equipamento ergológico, que configura a chamada cultura material da escola. Os objetos materiais, integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores, são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática.²⁸

O acervo de cadernos de planejamento de professoras do Hisales integra os seguintes exemplares, organizados por décadas e fase escolar:

Tabela 2. Cadernos de planejamento de professoras do acervo do Hisales

Cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras					
Década	Quantidade				
	Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Outros	Sem identificação
1930	-	-	-	03	-
1940	-	-	-	02	-
1950	-	-	-	-	-
1960	-	11	-	03	01
1970	-	13	-	03	01
1980	-	42	01	03	-
1990	-	64	-	12	11
2000	03	109	-	14	03
2010	04	53	-	07	01
Sem identificação	-	-	-	03	-
TOTAL	07	291	01	50	17
TOTAL GERAL	366				

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

²⁷ Agustín Escolano Benito, *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Campinas: Alínea, 2017), 109.

²⁸ Agustín Escolano Benito, *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Campinas: Alínea, 2017), 120.

Entre as pesquisas já realizadas a partir do acervo de cadernos de planejamento de professoras, estão as dissertações em Educação de Lima²⁹ e de Vieira.³⁰ Assim como os cadernos de alunos, os cadernos de planejamento das professoras estão disponíveis para consulta local a qualquer pesquisador interessado nesse material. No próximo item, são apresentados os livros para ensino da leitura e da escrita, de acordo com a classificação adotada para organização dos exemplares no acervo do Hisales.

Livros para ensino da leitura e da escrita

O acervo dos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita está dividido em três categorias, com as seguintes denominações e quantidades:

- Nacionais: 1492 exemplares (entre as décadas de 1910 e 2020);
- Artesanais: 54 exemplares (entre as décadas de 1900 e 2010);
- Estrangeiros: 126 exemplares (de pelo menos 23 idiomas).

O trabalho do Hisales também considera as teorias de Darnton, que defende que a história do livro em geral consiste em «entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e o comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos».³¹ Os livros impressos passam por um ciclo, definido por Darnton como Circuito das Comunicações, que vai do autor ao leitor, passando por muitos e diferentes profissionais como o editor, impressor, fornecedor, transportador, distribuidor, livreiro, vendedor, entre outros.

²⁹ Gisele Ramos Lima, «Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013), 111 p.

³⁰ Cícera Marcelina Vieira, «O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2014), 212 p.

³¹ Robert Darnton, *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução* (São Paulo: Companhia das Letras, 2010), 122.

Identificar esses referidos livros na sua rede de relações do qual fazem parte, constitui uma das abordagens de pesquisa realizada pelos pesquisadores do Hisales. Sendo assim, a seguir, são mostrados dados respectivos a cada uma das categorias de livros anteriormente mencionadas e suas respectivas particularidades.

A tabela 3 apresenta a distribuição dos 1492 exemplares de livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional (Português do Brasil), entre as décadas de 1910 a 2020, que estão disponíveis para pesquisa aos interessados na temática ou nas temáticas possíveis e decorrentes desse importante suporte de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola. São livros produzidos por autores e autoras de diferentes regiões do Brasil e publicados por variadas editoras nacionais.

Tabela 3. Livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional (Português do Brasil) do acervo do Hisales

Livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional (Português do Brasil)	
Década	Quantidade
1910	01
1920	-
1930	-
1940	02
1950	10
1960	10
1970	56
1980	111
1990	366
2000	509
2010	300
2020	15
Sem identificação	112
TOTAL	1492

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

Entre as pesquisas realizadas a partir dos exemplares que integram o acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita em língua nacional (português do Brasil), está a dissertação em Educação de Lapuente.³² Além disso, a pesquisa de Vieira, anteriormente citada, também utiliza esse acervo para o cruzamento de dados encontrados na análise dos cadernos de planejamento de uma professora.

É importante salientar que são separados, no acervo e nos estudos, os livros para o ensino da leitura e da escrita produzidos por autores do estado do Rio Grande do Sul das demais (produção nacional de outros estados e estrangeira). Isso se deve ao fato de que há um interesse maior na realização de pesquisas específicas dos livros para ensino da leitura e da escrita produzidos e publicados no estado do Rio Grande do Sul, região geográfica em que se encontra o Hisales. Esses materiais ajudam a identificar os complexos e variados aspectos que explicam as mudanças e permanências no ensino da leitura e da escrita em nível local, bem como compreender a história das editoras do estado e das trajetórias individuais, profissionais e institucionais dos autores de livros didáticos do estado gaúcho. Esse acervo específico será apresentado mais adiante, neste texto.

Há, ainda, os livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional que foram denominados de «artesanais», por serem versões manuscritas, mimeografadas, datilografadas, fotocopiadas, impressas e reproduzidas, criadas pelas próprias professoras de acordo com seus planejamentos e organização do conteúdo. São materiais produzidos no ambiente escolar e fora do circuito editorial. A tabela 4 mostra os 54 exemplares catalogados e distribuídos por décadas, de 1900 a 2010.

³² Janaína Soares Martins Lapuente, «O “Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008), 133 p.

**Tabela 4. Livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional
– «artesanais» do acervo do Hisales**

Livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional: «artesanais»	
Década	Quantidade
1900	01
1910	-
1920	-
1930	-
1940	-
1950	-
1960	01
1970	01
1980	08
1990	09
2000	06
2010	02
Sem identificação	26
TOTAL	54

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

A última categoria de livros para ensino da leitura e da escrita, diferentemente dos anteriores, são aqueles produzidos em língua estrangeira. Há, no acervo, 126 exemplares, provenientes de diferentes países e variadas línguas e que permitem estudos comparativos sobre o ensino-aprendizagem da língua materna em diferentes contextos e épocas. A seguir, na tabela 5, são apresentados os dados relativos a esses livros, que também são adquiridos pelos integrantes do Hisales ou através de doações e de trocas realizadas com pesquisadores de outros países também interessados na temática.³³

³³ Alguns desses exemplares foram obtidos em trocas feitas com integrantes do grupo *Reading Primers Special Interest Group* (RP-SIG), vinculado à *International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks*. Além dos 126 exemplares relacionados, há outros livros em processo de catalogação, pois essa etapa demanda mais tempo em relação aos demais acervos, pois requer conhecimento específico das línguas envolvidas.

Tabela 5. Livros para ensino da leitura e da escrita em língua estrangeira do acervo do Hisales

Livros para ensino da leitura e da escrita em língua estrangeira	
Língua	Quantidade
Inglês	32
Alemão	14
Espanhol	12
Línguas locais das Ilhas Papua Nova Guiné	11
Russo	07
Dinamarquês	07
Francês	04
Finlandês	04
Letão	03
Lituano	03
Português (PT)	03
Italiano	02
Árabe	02
Holandês	02
Basco	01
Hindi	01
Chinês	01
Faroese (Ilhas Faroes, Dinamarca)	01
Estoniano (Estônia)	01
Livoniano (Estônia)	01
Sueco	01
Irlandês	01
Bilíngue	08
Não identificadas	04
TOTAL	126

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

Por essa variedade de livros originários de outros países, pode-se reafirmar as possibilidades de pesquisas de cunho comparativo, pois trata de um material bastante rico e variado. Vale lembrar que esse acervo, por envolver tantas línguas diferentes, também se transforma em um outro desafio aos pesquisadores, ao implicar em um conhecimento mínimo dos referidos idiomas, para que se possa investir efetivamente nas análises pretendidas, pelo entrecruzamento dos dados.

A seguir, no próximo item, apresenta-se o acervo de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul para a escola primária, entre 1900 e 1980.

Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1900 e 1980

O acervo de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul e elaborados por autores gaúchos, entre os anos de 1900 e 1980, possui atualmente 393 exemplares. Tal material possui uma característica peculiar, que define o recorte temporal dos exemplares incluídos: é constituído, quase em sua totalidade, por obras produzidas por mulheres, que eram professoras primárias e técnicas educacionais ligadas a um dos centros de pesquisa e orientação pedagógica mais importantes no Rio Grande do Sul, que foi criado em 1943 e extinto em 1971: trata-se do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão que era ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Tal Centro foi responsável pelo fomento da produção didática no Rio Grande do Sul.

As mulheres professoras, ligadas ao CPOE, ao se tornarem autoras de livros didáticos, se especializaram e se profissionalizaram na produção didática em todas as áreas do conhecimento da escola primária. Em uma pesquisa recente, foram identificados nomes de 58 mulheres como autoras em 340 livros didáticos.³⁴ Além do mais, os exemplares publicados entre os anos de 1940 e 1980, são especialmente bastante conhecidos por inúmeras gerações de professoras e

³⁴ Eliane Peres y Chris de Azevedo Ramil, «Mulheres gaúchas autoras de livros didáticos (1940-1980): das deslembanças às lembranças», em *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*, ed. Eliane Peres e Chris de Azevedo Ramil (Curitiba: Appris, 2018), 159-179.

alunos das escolas gaúchas, pois foram livros muitos usados naquele período do século XX.

Os referidos livros didáticos foram editados tanto por empresas do estado do Rio Grande do Sul (Editora Globo, Editora Tabajara, Editora Selbach e Editora Tomatis), como por empresas de fora do Estado (Editora do Brasil e Editora FTD). Como a produção didática centralizou-se, pós 1980, no eixo Rio-São Paulo-Belo Horizonte, com o fenômeno da «globalização no campo editorial», muitas das editoras gaúchas que publicavam esses livros encerraram os serviços, transferiram suas sedes ou foram vendidas a outras empresas do ramo e, com isso, a produção de livros didáticos no estado do Rio Grande do Sul praticamente acabou.

Nesta perspectiva, Choppin argumenta:³⁵

A história particular da empresa, de sua produção, de suas estratégias financeiras ou comerciais, de suas filiais ou sucursais, de suas relações com os poderes políticos e religiosos, com o meio científico e profissional, etc. se constitui, certamente, como percurso obrigatório. Mas a história das edições escolares não pode ser reduzida a uma adição de abordagens monográficas: esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções. Somente uma abordagem globalizante pode apreender suas evoluções.

No que tange aos estudos sobre os livros, Roger Chartier adverte, por exemplo, que «não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor».³⁶ As publicações didáticas são exemplos dessas considerações, que proporcionam aos pesquisadores inúmeras possibilidades de

³⁵ Alain Choppin, «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3 (set./dez. 2004), 564.

³⁶ Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações* (Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990), 126-127.

estudos a partir dos textos, imagens, conteúdo, materialidade, suporte, práticas de uso, entre outros, por diferentes perspectivas e interpretações.

Roger Chartier³⁷ pesquisa o livro como um objeto que é parte de um ciclo que envolve as práticas de produção, de circulação e de apropriação, que são interdependentes e essenciais para o conhecimento de aspectos da leitura, bem como evidenciam a existência de etapas, técnicas e atividades humanas, que envolvem autores, editores, impressos, entre outros. Tais elementos podem ser identificados em qualquer tipo de livro e, ao se refletir sobre isso, deve-se reconhecer o quanto são fundamentais na produção dos livros didáticos também.

Além disso, é importante considerar que:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.³⁸

Entre as pesquisas já produzidas a partir do acervo de livros didáticos gaúchos, podem ser conferidas: a monografia de Vahl,³⁹ as dissertações

³⁷ Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações* (Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990).

³⁸ Roger Chartier, *A aventura do livro do leitor ao navegador* (São Paulo: Editora Unesp, 2008), 77.

³⁹ Monica Maciel Vahl, «A produção de livros didáticos da professora e técnica em educação Sydia Sant'Anna Bopp. 2012» (Monografia, Graduação em Bacharelado em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2012), 92 p.

em Educação de Alves,⁴⁰ Dietrich,⁴¹ Facin,⁴² Ramil,⁴³ e Vahl,⁴⁴ e as teses em Educação de Alves⁴⁵ e Ramil.⁴⁶

Assim, com a constituição desse acervo e as pesquisas feitas sobre esses livros o Hisales contribui com a história e a preservação da memória das editoras gaúchas, da produção didática, das trajetórias das professoras-autoras e dos demais profissionais ligados à produção dos livros didáticos. A tabela 6 mostra a quantidade de exemplares desse acervo, classificados por décadas.

Tabela 6. Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (1900-1980) do acervo do Hisales

Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (1900-1980)	
Década	Quantidade
1900	02
1910	09
1920	04

⁴⁰ Antonio Maurício Medeiros Alves, «Livro didático de matemática: uma abordagem histórica (1943-1995)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2005), 178 p.

⁴¹ Mara Denise Dietrich, «A Cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2012), 234 p.

⁴² Helenara Plaszewski Facin, «Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008), 130 p.

⁴³ Chris de Azevedo Ramil, «A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013), 223 p.

⁴⁴ Monica Maciel Vahl, «O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL (1971-1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo» (Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2014), 293 p.

⁴⁵ Antonio Mauricio Medeiros Alves, «A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente» (Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013), 320 p.

⁴⁶ Chris de Azevedo Ramil, «A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na *Coleção Guri* (Rio Grande do Sul, década de 1960)» (Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2018), 398 p.

Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (1900-1980)	
Década	Quantidade
1930	04
1940	03
1950	20
1960	94
1970	153
1980	04
Sem identificação	100
TOTAL	393

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

Como as demais coleções, todos esses exemplares estão disponíveis aos pesquisadores para consulta local no Hisales. A seguir, apresenta-se o acervo de materiais didático-pedagógicos, que contribui para contar a história da cultura material escolar.

Materiais didático-pedagógicos

O Hisales também possui materiais didático-pedagógicos de diferentes épocas que podem colaborar no estudo da história do ensino da leitura e da escrita, de um modo especial, e da cultura material escolar em geral. Esta, segundo Escolano Benito,⁴⁷ é uma

[...] fuente esencial para el conocimiento del pasado de la escuela en sus dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado material otorga identidad a una cultura inventada (en parte también reinventada a partir de la tradición) por los actores que dieron vida y forma [...].

⁴⁷ Agustín Escolano Benito, «Patrimonio material de la Escuela e Historia Cultural», *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2 (jul./dez. 2010): 13-28.

Com esses materiais, se diversifica as possibilidades de pesquisas, que podem ser investidas sob variadas perspectivas. Segundo Lopes e Galvão:⁴⁸

A história do ensino não mais se restringe à história das instituições escolares, do pensamento pedagógico e dos movimentos educacionais. Recentemente, tem crescido o interesse pelas práticas escolares, por exemplo. Os historiadores da educação cada vez mais percebem que, para entender os processos de ensino das diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola se transformou ao longo do tempo. Por isso, não é suficiente estudar leis, reformas, regulamentos, programas, ou o que pensavam e propúnhamos educadores ilustres. [...] É preciso, em vez disso, captar o dia a dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor-aluno e aluno-aluno, os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação, de punição [...].

Os materiais didático-pedagógicos, em geral, são itens habitualmente descartados após o uso na escola e que representam concretamente aspectos importantes da cultura material escolar de diferentes períodos, tais como: lápis, borracha, régua, pena, caneta, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, alfabetário, cartaz, mapa, desenho, atividade, prova, boletim, jogo, ábaco, sineta, classe de aluno individual, classe de aluno dupla, mimeógrafo, matriz de mimeógrafo, folha mimeografada, globo terrestre, estojo, pasta escolar, ardósia, caderno de chamada, palmatória, giz de quadro negro, apagador, quadro negro, além de vários outros itens.

Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserido as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à

⁴⁸ Eliane Marta Teixeira Lopes y Ana Maria de Oliveira Galvão, *Território Plural: A pesquisa em história da educação* (São Paulo: Ática, 2010), 44.

intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentido e com a problemática da produção e reprodução social.⁴⁹

Com esses materiais podem ser realizadas pesquisas que analisam, por exemplo, as diferentes metodologias de ensino da escola primária, especialmente da alfabetização. Tais objetos permitem que se identifique vestígios do cotidiano e das práticas das salas de aula. Esse acervo também tem, entre suas funções, a de integrar a relação de materiais que fazem parte da exposição permanente e das exposições temporárias realizadas pelo Hisales, através de projetos de extensão comunitária e de outros tipos.

Por fim, o último acervo a ser apresentado é o que agrega os materiais que foram denominados de escritas pessoais e familiares. Seu principal objetivo é reunir materiais de leitura e de escrita usados principalmente, mas não exclusivamente, fora da escola.

Escritas pessoais e familiares

O acervo de escritas pessoais e familiares foi criado com o objetivo de contribuir com os estudos no campo das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita. Com isso, é feita a salvaguarda de materiais escritos, preferencialmente, no contexto não escolar (individuais ou conjuntos familiares), com classificações específicas e de diferentes períodos históricos, desde a década de 1900 até os dias atuais.

Os materiais são denominados de escritas ordinárias,⁵⁰ ou seja, aquelas sem qualidade científica produzidas no dia-a-dia com a função de deixar os traços do fazer cotidiano, tais como cadernos de receitas, de lembranças, de registro de celebrações religiosas, diários, cartas, convites de casamento e lembranças de batismo (ambos do grupo pomerano), além de agendas pessoais, profissionais e escolares. As agendas escolares, apesar de ser uma produção realizada na escola, estão depositadas nessa coleção porque revelam outra face dos registros escolares. A maioria dessas agendas são de crianças que frequentaram a Educação

⁴⁹ Rosa Fátima de Souza, «História da cultura material escolar: um balanço inicial», em *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, ed. Marcus Levy Albino Bencosta (São Paulo: Cortez, 2007), 170.

⁵⁰ Daniel Fabre (Ed.), *Écritures Ordinaires*. Centre Georges Pompidou/Bibliothèque Publique d'Information (Paris: POL, 1993), 375 p.

Infantil e contém registros escritos pelas professoras e por familiares em forma de diálogo entre a escola e a família. Trata-se de uma escrita mais espontânea, mesmo que feita no âmbito da escola.

Os materiais desse acervo permitem estudar e analisar outras formas de escrever, das «pessoas comuns», em diferentes situações e contextos. Com eles, obviamente, «[...] não podemos alcançar o passado directamente, mas só através dos traços, inteligíveis para nós, que deixou atrás dele, na medida em que estes traços subsistiram, em que nós os encontramos e em que somos capazes de os interpretar».⁵¹

Na tabela 7 há o registro da diversidade dos materiais do acervo das escritas pessoais e familiares, que totalizam 2009 itens.

Tabela 7. Escritas pessoais e familiares do acervo do Hisales

Escritas pessoais e familiares		
Categoria		Quantidade
Agendas	Agendas escolares	165
	Agendas pessoais e profissionais	92
Cadernos de usos não-escolares	Cadernetas	09
	Cadernos de canções	05
	Cadernos de cartões	01
	Cadernos de celebração religiosa	16
	Cadernos de contas	05
	Cadernos de diários pessoais	13
	Cadernos de música	08
	Cadernos de receitas	12
	Cadernos de recordações	10
	Cadernos de versos e poesia	04
	Cadernos diários	17
	Cadernos questionários	07

⁵¹ Henri Marrou, *Do conhecimento histórico* (Lisboa: Editorial Áster; São Paulo: Martins Fontes, 1975), 61.

Escritas pessoais e familiares		
Categoria		Quantidade
Cartas	Cartas (individual e conjuntos)	349
Cartas de proteção	Cartas de proteção do grupo pomerano	02
Cartões	Cartões	46
Cartões postais	Cartões postais diversos	17
Convites de casamento	Convites de casamento do grupo pomerano	15
Lembranças de batismo	Lembranças de batismo do grupo pomerano	14
Materiais de artesanato	Revistas, caderno de moldes, desenhos, utensílios, materiais de escola de corte e costura variados	30
Selos	Conjunto de selos variados	709
Conjuntos	Arquivos familiares (com materiais diversos pertencentes à mesma família)	251
Outros	Outros materiais (impressos e folhetos)	211
TOTAL		2009

Fonte: Acervo Hisales (março 2023).

Diferentes trabalhos são desenvolvidos com esses materiais por pesquisadores vinculados ao Hisales como, por exemplo, uma pesquisa realizada por Storch e Thies⁵² a partir das referências da tradição cultural pomerana. Trata-se, também, de um acervo disponível aos interessados na pesquisa com esses materiais.

Finalizando este trabalho, a partir do conhecimento de todos os acervos que o Hisales salvaguarda e com o registro das pesquisas já realizadas a partir deles, é importante também registrar que:

⁵² Letícia Sell Storch y Vania Grim Thies, «Lembranças de batismo: a cultura escrita em três gerações de uma família pomerana», *Anais do 22.º Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação – Asphe*, Bagé, Unipampa (2016): 769-782.

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Mas, mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através dos traços que foram deixados, dos vestígios não apagados que representam ou que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas.⁵³

Também é importante, enquanto pesquisadores, termos consciência de que:

[...] quanto mais o pesquisador for capaz de associar as informações que aparecem (e aparecem porque ele faz as perguntas) nas diversas fontes com que trabalha com estudos já realizados sobre o tema, com teorias que estudou, com outros documentos que não necessariamente faziam parte do seu corpus documental original, etc., mais condições tem ele de autenticar, com rigor, o conhecimento que construiu e aproximar-se da verdade – sempre incompleta – que busca.⁵⁴

Com isso, o Hisales, através de seu espaço e salvaguarda dos acervos aqui discriminados, tem construído conhecimento e trabalhado muito pela conscientização da importância da história da educação e suas especificidades, pelo investimento em inúmeras ações de pesquisa, ensino e extensão, no decorrer de todos esses anos, junto à UFPel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O centro de memória e de pesquisa Hisales pretende, com a constituição e a manutenção de seus acervos, contribuir para o fortalecimento das discussões e das pesquisas em história da educação, da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares, tanto em estudos que

⁵³ Eliane Marta Teixeira Lopes y Ana Maria de Oliveira Galvão, *História e História da Educação* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001), 77.

⁵⁴ Eliane Marta Teixeira Lopes y Ana Maria de Oliveira Galvão, *História e História da Educação* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001), 44.

possam ser desenvolvidos por pesquisadores experientes, quando por estudantes da pós-graduação e também da graduação. Além disso, a guarda e preservação do patrimônio escolar é um dos objetivos principais do Hisales.

Com a organização árdua, lenta e permanente dos acervos aqui apresentados, ao longo de muitos anos de trabalho, o Hisales tem efetivado o investimento no objetivo principal de contribuir para a manutenção da história e da memória da educação, especialmente da história da escola primária, das crianças que foram escolarizadas, das professoras e das autoras de livros didáticos, que para o caso do Rio Grande do Sul, foram produzidos por mulheres em um determinado período específico (1940-1980). Assim sendo, a história da educação das mulheres é também um aspecto que nos interessa sobremaneira preservar.

Atualmente, os acervos do Hisales estão entre os principais e de maior relevância na área de alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil. Apesar das limitações do trabalho, as etapas de recolha, triagem, higienização, manutenção, catalogação, armazenamento, conservação e preservação dos materiais são realizadas com empenho pelos próprios pesquisadores que atuam no centro, alunos bolsistas⁵⁵ e voluntários de diferentes cursos de graduação e estudantes da pós-graduação.

Vale destacar que em junho de 2023 o Hisales completou 17 anos de atividades e, até o momento, fazem parte da construção dessa história pelo menos 100 pessoas, que colaboraram com este importante e significativo trabalho que vem sendo desenvolvido coletivamente, desde os

⁵⁵ No Brasil existem algumas políticas de concessão de bolsas a alunos dos cursos de graduação. Os mesmos podem se iniciar na pesquisa em uma política denominada «Iniciação Científica». O Hisales tem sido contemplado com bolsas variadas, tais como as de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para incentivo à pesquisa no Brasil) e as da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs – vinculada ao Governo do Estado RS). Além disso, o Hisales também tem sido beneficiado com bolsas institucionais de Extensão e de Iniciação Científica fornecidas pela própria Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As bolsas costumam ser concedidas através de processos seletivos de editais públicos e, com isso, o Hisales pode contar com alunos bolsistas de vários cursos de graduação, que desenvolvem pesquisas sob a orientação das professoras coordenadoras, auxiliam na organização dos acervos e atuam em demandas diversas. O centro também recebe alunos voluntários, que têm interesse na experiência de atuar no local e que buscam por atividades complementares (extensão, pesquisa e ensino) para agregar à carga horária total necessária do currículo do curso.

tempos em que se constituía um grupo de pesquisa até os dias de hoje, na condição de um centro de memória e pesquisa.

Compreendendo-se o arquivo especializado do Hisales como um lugar de memória coletiva da infância escolarizada, da docência da escola primária/anos iniciais e das práticas sociais e escolares de leitura e de escrita, esperamos que os acervos deste centro incentivem o desenvolvimento de novas pesquisas e ajudem na inovação de procedimentos metodológicos no campo da pesquisa histórica.

Aliás, um aspecto que merece destaque é o esforço empreendido nas discussões metodológicas acerca de pesquisas que tomam os livros didáticos e os cadernos escolares, tanto de alunos, como de professoras, como fontes e/ou objetos de investigação. Uma das principais discussões é sobre o estatuto de fontes de pesquisa que damos aos materiais e objetos escolares ordinários e o que eles podem revelar e como devemos e podemos «inquiri-los» para produzir bons resultados de pesquisa. Esse tem sido um ganho importante e que as teses, as dissertações e os artigos que são produzidos no âmbito do Hisales revelam.

Os acervos do Hisales constituem um patrimônio histórico educativo público nacional, mantido pela UFPel, uma universidade pública e gratuita do sul do Brasil. Com a salvaguarda desses materiais, defendemos esse centro como um lugar de memória coletiva, assumimos um compromisso social, político e ético e temos investido continuamente no seu reconhecimento e na sua representação nos âmbitos local, nacional e internacional, dada a expressiva relevância desse arquivo especializado nas temáticas aqui apresentadas, para a preservação da história e da memória da educação, sob múltiplas perspectivas.

Por fim, salientamos que o objetivo do Hisales é, também, deixar para as novas gerações de pesquisadores um legado que permita que a pesquisa educacional avance e revele histórias e memórias plurais do passado. Assim, pretende-se continuar investindo na coleta de fontes documentais e na campanha de arrecadação, assim como nas políticas de guarda dos materiais que possam integrar os acervos e abrir novas possibilidades de pesquisa, fortalecendo e ampliando as reflexões sobre o passado, no presente e no futuro.

Nota sobre os autores

CHRIS DE AZEVEDO RAMIL. Professora dos cursos de Design Gráfico, Design Digital e Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Coordenadora do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales (FaE/UFPel). É técnica em Desenho Industrial pela Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPel (1996), possui graduação em Licenciatura em Artes – Hab. em Artes Visuais (2002) e Bacharelado em Artes Visuais – Hab. em Design Gráfico (2002) pelo Instituto de Artes e Design – IAD da UFPel. Possui Mestrado em Educação (2013) e Doutorado em Educação (2018), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel.

ELIANE PERES. Professora Titular Aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Colaboradora do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação, da Faculdade de Educação. Criadora do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales (FaE/UFPel). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1989), Especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com Estágio no Exterior (PDEE) na Universidade de Lisboa. Realizou estágio de pós-doutorado (com bolsa CAPES) na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA) em 2011-2012. Foi Fulbright Visiting Professor na University of Texas at San Antonio, USA, em 2018.

VANIA GRIM THIES. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora e líder do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales, coordenadora do centro de memória e pesquisa Hisales (FaE/UFPel). Possui Graduação em Pedagogia (2004/UFPel), Mestrado em Educação (2008/UFPel) e Doutorado em Educação (2013/UFPel).

REFERÊNCIAS

- Alves, Antonio Maurício Medeiros. «Livro didático de matemática: uma abordagem histórica (1943-1995)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2005. 178 p.
- Alves, Antonio Mauricio Medeiros. «A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente». Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013. 320 p.
- Chartier, Anne-Marie. «Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária». *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3 (jan./jun. 2002): 9-26.
- Chartier, Anne-Marie. «Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração», em *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.
- Chartier, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- Chartier, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- Choppin, Alain. «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3 (set./dez. 2004): 549-566.
- Conceição, Joaquim Tavares da, y André Luiz Paulilo. «Apresentação: Cultura, educação e memória». *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura. Dossiê: Cultura, Educação e Memória: Patrimônio, Acervos e Coleções*, v. 31 (2023). <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate>
- Darnton, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- Dietrich, Mara Denise. «A Cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2012. 234 p.
- Escolano Benito, Agustín. «Patrimonio material de la escuela e historia cultural». *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2 (jul./dez. 2010): 13-28.
- Escolano Benito, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.
- Fabre, Daniel (Ed.). *Écritures Ordinaires*. Centre Georges Pompidou/Bibliothèque Publique d' Informati3n. Paris: POL, 1993.

- Facin, Helenara Plaszewski. «Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008. 130 p.
- Fernandes, Rogério. «Um marco no território da criança: o caderno escolar». En MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). En *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, editado por Ana Chrystina Venâncio Mignot, 49-68. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
- Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 -1970)*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Hébrard, Jean. «Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX)». *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1 (jan./jun. 2001): 115-141.
- Lapuente, Janaína Soares Martins. «O “Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008. 133 p.
- Le Goff, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- Lima, Gisele Ramos. «Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013. 111 p.
- Lopes, Eliane Marta Teixeira, y Ana Maria de Oliveira Galvão. *História e História da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- Lopes, Eliane Marta Teixeira, y Ana Maria de Oliveira Galvão. *Território Plural: A pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.
- Marrou, Henri. *Do conhecimento histórico*. Lisboa: Editorial Áster; São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- Meda, Juri. «A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália». *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 30 (2015): 7-28.
- Mignot, Ana Chrystina V. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- Monks, Joseane Cruz. «Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2019. 152 p.
- Peres, Eliane. «A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica». *Revista Brasileira de História da Educação*, 19 (2019): 1-23. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>

- Peres, Eliane e Chris de Azevedo Ramil, «Mulheres gaúchas autoras de livros didáticos (1940-1980): das deslembanças às lembranças». En *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*, editado por Eliane Peres y Chris de Azevedo Ramil, 159-179. Curitiba: Appris, 2018.
- Ramil, Chris de Azevedo. «A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013. 223 p.
- Ramil, Chris de Azevedo. «A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na *Coleção Guri* (Rio Grande do Sul, década de 1960)». Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2018. 398 p.
- Sani, Roberto. «A pesquisa sobre o patrimônio histórico e educacional na Itália». *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 44 (set./dez. 2019): 75-95.
- Souza, Rosa Fátima de. «História da cultura material escolar: um balanço inicial». En *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, editado por Marcus Levy Albino Bencosta. São Paulo: Cortez, 2007.
- Storch, Leticia Sell y Vania Grim Thies. «Lembranças de batismo: a cultura escrita em três gerações de uma família pomerana». *Anais do 22.º Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação – Asphe*, Bagé, Unipampa (2016): 769-782.
- Vahl, Monica Maciel. «A produção de livros didáticos da professora e técnica em educação Sydia Sant’Anna Bopp. 2012». Monografia, Graduação em Bacharelado em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2012. 92 p.
- Vahl, Monica Maciel Vahl. «O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL (1971-1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2014. 293 p.
- Vieira, Cícera Marcelina. «O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)». Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2014. 212 p.
- Viñao Frago, Antonio. «Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos». En *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, editado por Ana Chrystina Venâncio Mignot, 15-33. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

RESEÑAS

HABLAMOS DIFERENTES IDIOMAS, PERO UNA MISMA LENGUA. MULTILINGÜISMO Y PEDAGOGÍAS EN LAS BRIGADAS INTERNACIONALES

Por RAMÓN NAYA ORTEGA y LOURDES PRADES ARTIGAS. Cádiz: Editorial Universidad de Cádiz, 2023. 215 páginas. ISBN: 978-84-9828-861-2

Tras el sugerente título *Hablamos diferentes idiomas, pero una misma lengua. Multilingüismo y pedagogías en las Brigadas Internacionales* se esconde una interesante obra que presenta, de forma original y novedosa, las juventudes internacionales que acudieron a servir y combatir por la causa del ejército republicano durante la Contienda Civil española. Sus autores, Ramón Naya Ortega y Lourdes Prades Artigas, nos ofrecen un amplio y exhaustivo análisis de esta experiencia de asociacionismo juvenil internacional *ad hoc*, y sin precedentes, que aconteció en España entre 1936 y 1939 y que convocó a más de 35.000 personas de muchos lugares del mundo. Recordemos que las Brigadas Internacionales fueron voluntarios extranjeros que se incorporaron al ejército de la República, en su mayoría comunistas, aunque también socialistas, socialdemócratas, republicanos que mantenían una actitud antifascista, cuyo deseo principal era ayudar al gobierno de la República a fin de combatir el avance de los fascismos en Europa y, en este caso particular, en España.¹

Sabido es que en Europa, especialmente en el periodo de entreguerras (1918-1942), tuvo lugar una gran movilización de la juventud, principalmente con fines militares y bélicos. De este modo, la juventud adquirió un gran protagonismo en el contexto cultural europeo. Si en épocas precedentes a la Gran Guerra la movilización de la juventud era

¹ Rosa María Sepúlveda Losa, *Las Brigadas Internacionales. Imágenes para la Historia* (Albacete: Centro de Estudios y Documentación de las Brigadas Internacionales, 2006), 16.

parcial, el enfrentamiento bélico mundial significó la movilización total. Además de que prácticamente la totalidad de la producción técnica se puso al servicio de la guerra, la disponibilidad constituyó otro rasgo esencial de un planteamiento que contó con el levantamiento total de las masas, aspecto que también afectó a la juventud. En efecto, los movimientos juveniles militarizados irradiaron a lo largo y ancho de la geografía europea. Con antecedentes de asociaciones juveniles como los Wandervögel alemanes, fundados en 1896, o los propios Boy-Scouts, cuyo primer campamento había sido organizado por el general Baden-Powell en 1907 en Inglaterra, los movimientos juveniles que surgen después del final de la Primera Guerra Mundial adolecen de un espíritu militarizado. Nos referimos, por ejemplo, a la Obra Nacional Balilla, movimiento juvenil totalitarista que nació dos años después de la marcha sobre Roma de 1922 y que constituyó una fuente de reclutamiento y nutrición del fascismo de Mussolini; o a las Juventudes Hitlerianas que iniciaron su andadura por la radicalización de la juventud en contra de las condiciones impuestas por las potencias vencedoras en el tratado de Versalles a Alemania. Cabe subrayar que la Hitlerjugend se fue apropiando del ideal de la comunidad popular, del mito de la sangre y de la raza, de la fe en la misión de la juventud y del pueblo alemán en su conjunto. Sin embargo, como subyace a lo largo de la obra de Naya y Prades, las Brigadas Internacionales tenían un carácter diferencial, a saber, cultural y pedagógico, de las juventudes fascistas, tal y como sus autores intentan destacar a lo largo de sus páginas.

En concreto, el texto que nos ocupa está estructurado en nueve capítulos que abordan, de forma transversal y debidamente documentada, la singularidad pedagógica de las Brigadas Internacionales, movimiento militarizado que reunió a jóvenes de diversas procedencias de los cinco continentes –de hecho, se han contabilizado 53 nacionalidades distintas– bajo la causa común de lucha contra el fascismo. Cabe decir que no es la primera obra escrita a cuatro manos que estos autores nos presentan sobre el tema de las Brigadas Internacionales. En el año 2018, por ejemplo, ya habían escrito un texto titulado «El idioma no importa, los hombres libres hablan su lengua».² Asimismo, resulta obligado mencionar el

² Ramón Naya Ortega y María Lourdes Prades Artigas. «El idioma no importa, los hombres libres hablan su lengua», en *Hasta pronto, amigos de España. Las Brigadas Internacionales en el 80 aniversario de su despedida de la Guerra Civil española*, eds. Francisco Alía Miranda, Eduardo Higuera

capítulo «Una nueva torre de Babel. El aprendizaje de lenguas en las Brigadas Internacionales», en el que los dos autores analizan la pluralidad lingüística de este movimiento juvenil y la superación de esta dificultad en un entorno de analfabetismo. En este artículo examinan los diversos periódicos inter-brigadistas, diarios murales, la prensa y la radio como medios para afrontar el reto de la multiplicidad idiomática de sus voluntarios.³

Pero volvamos sobre la interesante obra que aquí nos ocupa. Después de introducir la metodología y el análisis bibliográfico, sus autores presentan un esbozo de lo que fueron históricamente las Brigadas Internacionales. En un segundo capítulo, justifican por qué se denominó como el «Babel de la Mancha» a la ciudad de Albacete, para ya, en el tercero, relatar la organización de las Brigadas Internacionales por lenguas. Como no podía ser menos, en un estudio cabal y completo de esta asociación juvenil se ha de incluir un análisis de la prensa interbrigadista y de los periódicos murales que sirvieron ora como órgano de comunicación, ora como herramienta para aprender español por parte de los voluntarios extranjeros. De hecho, estas unidades militares estuvieron compuestas por jóvenes procedentes de más de cincuenta países e, independientemente de su lugar de origen, habían de entender las consignas relacionadas con la organización militar. A esta prensa dedican sus autores el cuarto capítulo de la obra.

El siguiente capítulo se centra en la cruzada contra el analfabetismo y cómo se organizaron las escuelas, milicias de la cultura y los hogares del combatiente. Cabe recordar que la mayoría de los voluntarios internacionales procedía de zonas industriales y rurales y no sabían ni leer ni escribir en castellano. Los autores de la obra, Naya y Prades, recuerdan que la contienda para erradicar el analfabetismo fue una continuación de la labor iniciada por el gobierno de la Segunda República. Las misiones pedagógicas, entre otros ejemplos, permiten ilustrar las iniciativas que durante el periodo republicano se llevaron a cabo para que la

Castañeda y Antoni Selva Iniesta (Albacete: Centro de Estudios y Documentación de las Brigadas Internacionales, 2019), 176-190.

³ Naya Ortega, Ramón y María Lourdes Prades Artigas, «Una nueva torre de Babel. El aprendizaje de lenguas en las Brigadas Internacionales», en *¿Pasarán? –Kommunikation im Spanischen Bürgerkrieg. Interacting in the Spanish Civil War*, eds. Julia Kölb, Iryna Orlova, y Michaela Wolff (Viena: New Academic Press, 2020), 49-66.

cultura llegara a las masas y viceversa. De esta forma, tal y como demuestra el capítulo quinto de esta interesante obra, la lucha contra el analfabetismo fue una constante de la política educativa del gobierno republicano –que ya se había recogido en la Constitución de 1931, en los artículos 48, 49 y 50– que se prolongó durante la subsiguiente contienda civil tanto en el Ejército Popular como, en particular, en las Brigadas Internacionales. De hecho, la erradicación del analfabetismo se concebía como una victoria contra el fascismo criminal. Así, todas las brigadas y batallones disponían de una escuela de analfabetos. En definitiva, al fascismo había de combatirlo con las armas y con la cultura. Ni más ni menos.

Tanto fue así que incluso se proyectó la creación de las Milicias de la Cultura, integradas por maestros y organizadas por el Ministerio de Instrucción Pública. Desde un principio se constató que la formación cultural, política y la alfabetización de los brigadistas, en caso necesario, además de aumentar su nivel político, fortalecía la capacidad combativa de las tropas. Añadida, por tanto, a la lectoescritura para los analfabetos, se realizaban lecturas colectivas; incluso alguna vez se propuso que mientras la tropa comía, alguien informara en voz alzada de las principales noticias de la prensa, para que todos estuvieran informados de las efemérides más relevantes. No obstante, de entre todas las formaciones, una de las más importantes fue, sin duda, la del aprendizaje del español. Ante el multilingüismo de los voluntarios, dadas sus distintas procedencias, se trataba de intentar enseñar el español como lengua vehicular para agilizar y optimizar el tiempo de instrucción militar. Además, el español permitía a los brigadistas tanto comunicarse entre los miembros de una misma compañía, como interaccionar con la sociedad civil.

El sexto capítulo se dedica al aprendizaje de las lenguas. Ante la realidad multilingüe y multicultural de las Brigadas Internacionales, el sistema más utilizado para el aprendizaje de idiomas fue la inmersión lingüística. Siempre se trató que el aprendizaje fuera en doble sentido, a saber, no únicamente que los voluntarios internacionales aprendieran español, sino que también los autóctonos adquirieran nociones de francés, inglés, alemán, polaco o rumano, si era el caso. A este fin, se organizaron cursos intensivos de aprendizaje de lenguas. Teniendo en cuenta el contexto bélico en el que todo esto ocurría, se aconsejaba que los cursos fueran breves, concentrados y de dos fases. Una primera fase que

consistía en preparar las lecciones, y una segunda que se basaba en las explicaciones de estas lecciones por parte del profesor de compañía a los alumnos. En realidad, todo el aprendizaje lingüístico se hacía de forma oral, no había escritura porque, en última instancia, la finalidad era entenderse de forma rápida.

Vale la pena mencionar, asimismo, que junto al aprendizaje de las lenguas, los brigadistas habían de adquirir una cierta capacitación en táctica y estrategia militares además de otra serie de materias. No puede olvidarse que, ante todo, eran voluntarios militares. Entre las materias que se enseñaban estaban las matemáticas, cultura general geografía, historia, etc., aunque también conocimientos de topografía y de orientación en el terreno.

En otro orden de cosas, los capítulos séptimo y octavo se dedican a las escuelas de oficiales y de delegados políticos y a los hospitales como centros de enseñanza, respectivamente. A decir verdad, todo ejército que se precie, y en contextos bélicos con mayor razón, necesita de una escuela para la formación de mandos superiores, de oficiales. En este sentido, las Brigadas Internacionales no fueron una excepción y pronto se detectó la necesidad de enseñar a los comisarios que, en muchas ocasiones, procedían directamente del frente y eran personas escogidas por sus buenas aptitudes y actitudes demostradas en el campo de batalla. Se diseñó, en estas escuelas de comisarios y a este fin, un programa de treinta y seis días de duración con un total de 285 horas lectivas que abarcaba tres ámbitos principalmente. A saber, Instrucción política, Instrucción militar e Instrucción de la lengua española, nada más y nada menos. Junto a esta ambiciosa formación de oficiales, se organizaban una serie de tertulias políticas, dirigidas principalmente a los delegados de guerra de cada batallón. Por su parte, también los hospitales se convirtieron en centros improvisados de enseñanza aprovechando la forzada convalecencia de muchos voluntarios heridos en los diversos combates librados durante la Guerra Civil. No puede obviarse que también el personal sanitario de los hospitales fue un ejemplo manifiesto de la solidaridad internacional con la República, sanitarios procedentes de los rincones más inverosímiles del planeta que se sumaban a la atención y cuidado de los enfermos y lastimados por la guerra. Pasada la urgencia médica y la evacuación, se aprovechaba el internamiento sanitario de los hospitalizados para seguir su formación, tanto cultural como idiomática.

Visto lo anterior, el noveno y último capítulo, antes de las conclusiones, trata el tema de la convivencia de los brigadistas con la población civil. En muchas ocasiones, los brigadistas foráneos no eran bienvenidos; en general su presencia generaba desconfianza. Sin embargo, con el paso del tiempo, los combatientes foráneos acababan ganándose la confianza de la población civil. En el caso que nos ocupa, por ejemplo, colaborando con los campesinos del lugar en las labores agrícolas, limpiando calles u ofreciendo atención sanitaria, entre otras muchas labores. Conviene recordar, en este momento, que para estos voluntarios extranjeros que formaron las Brigadas Internacionales, no solo era necesario sobrevivir en el frente, sino también subsistir y convivir en la retaguardia. De este modo, también los tiempos de ocio –periodos de descanso en la retaguardia– compartían actividades con las diferentes poblaciones que se encontraban, como competiciones deportivas, partidos de fútbol, carreras de obstáculos, celebración de conciertos, proyecciones de cine, actividades festivas u otros actos culturales.

A tenor de lo expuesto, como puede deducirse de la lectura de esta obra, desde un principio se concibió que lo importante en estas Brigadas Internacionales, que dieron lugar al «Babel de la Mancha» por la pluralidad lingüística que en ellas se hablaba, no era simplemente la formación militar y bélica, con la exclusiva finalidad de organizarse y coordinarse para la lucha armada, sino también la cruzada cultural. Había que combatir el fascismo, no únicamente con las armas, si no de forma intelectual, a través de la cultura, del pensamiento, de la emancipación educativa y de la alfabetización, en el peor de los casos. Tal y como recogen los autores en las conclusiones, la auténtica razón de ser de las Brigadas Internacionales no se encorsetó en la lucha contra el enemigo fascista, sino que desplegaron en el territorio diferentes labores humanitarias, como la cruzada contra el analfabetismo o la protección y la formación de la infancia.

Con todo, esta obra, como se ha visto, cubre un vacío historiográfico que es el estudio pormenorizado de las Brigadas Internacionales como unidades, mucho más que militares o bélicas, de formación cultural. Sin lugar a dudas, fueron espacios esencialmente educativos que gozaron de una propuesta pedagógica superando abiertamente los límites de la formación castrense. Si bien no es el primer trabajo que aborda la singularidad de las Brigadas Internacionales, cabe subrayar que, desde un

punto de vista de la memoria y de la Historia de la Educación, este texto destaca la vertiente pedagógica de este movimiento juvenil, aspecto desconocido o, por lo menos, parcialmente explorado hasta la publicación del documento que tenemos entre manos. De hecho, en este ámbito un clásico conocido es el libro del oficial de Artillería Martínez Bande.⁴ Su obra se ha centrado en el encuadramiento militar de las brigadas, así como en las diferentes batallas y frentes que cubrió, desde la llegada de los primeros voluntarios deportistas a Barcelona en julio de 1936 para celebrar la Olimpiada Popular –efeméride que pretendía ser una contestación a los Juegos Olímpicos de Berlín en los que el régimen totalitarista liderado por Hitler pretendía ensalzar el nazismo– hasta la salida de los brigadistas hacia su país de origen después del amargo episodio de la batalla del Ebro en 1938.⁵

Junto al anterior, también cabe mencionar el estudio de Rosa María Sepúlveda en que nos ofrece un recorrido fotográfico a través de su trabajo *Las Brigadas Internacionales. Imágenes para la Historia*. A lo largo de las imágenes que se recogen en el volumen, se pueden observar láminas que ilustran la presencia de conocidos personajes internacionales que puntualmente visitaron los brigadistas o formaron parte de este ejército. Por ejemplo, Ernest Hemingway que viajó a España para realizar un reportaje sobre la Guerra Civil y junto al cineasta Joris Ivens grabó el documental «Tierra de España», o el propio Rafael Alberti junto con su esposa, María Teresa León, entre otros. A decir verdad, la propia filósofa y activista política y social de origen judío, Simone Weil, formó parte de la Columna Durruti, según nos informa uno de sus biógrafos y estudiosos Josep Otón.⁶ Resulta necesario mencionar que la Columna Durruti fue una columna de milicias populares de ideología anarquista del Ejército Popular de la Segunda República Española. Estos personajes, junto con otros conocidos intelectuales de la talla de Pablo Neruda, George Orwell, Jean Paul Sartre, Albert Einstein, Aldous Huxley,

⁴ José Manuel Martínez Bande, *Brigadas Internacionales* (Barcelona: Luís de Caralt, 1972).

⁵ Sobre el fatídico suceso de la Batalla del Ebro, la última esperanza de la República, un mapa de la obra de Víctor Hurtado señala de forma excelente cómo el ejército republicano, incorporando las Brigadas Internacionales, intentó franquear el río Ebro por diversos puntos a fin de, posteriormente, reforzar con contingente material y personal la línea de fortificaciones de la Generalitat de Catalunya. Véase: Víctor Hurtado *Las Brigadas Internacionales. Atlas de la Guerra Civil Española* (Barcelona: DAU, 2013), 59.

⁶ Josep Otón Catalán, *Simone Weil: el silencio de Dios* (Barcelona: Fragmenta Editorial, 2021), 35.

Thomas Mann o Virginia Wolf, por citar algunos, apoyaron la causa republicana y, en concreto, las Brigadas Internacionales.

Por último, cabría afirmar que, frente a otros movimientos juveniles militarizados del periodo de entreguerras europeo, las Brigadas Internacionales, a diferencia de, por ejemplo, los Balillas italianos, la Hitlerjugend alemana o el Frente de Juventudes franquista, no solo intentaron adoctrinar a la juventud, sino que fueron una cruzada, además de alfabetización, de emancipación cultural de los combatientes que formaron parte de ellas. Conviene recordar que si bien muchos voluntarios internacionales eran intelectuales, profesionales liberales, estudiantes o artistas, la mayoría, más o menos un 80%, era de clase obrera.⁷ Por tanto, más que un movimiento juvenil militarizado, las Brigadas Internacionales fueron, ante todo, un lugar de aprendizaje y formación cultural para muchos de los voluntarios que las integraban. A lo largo de las páginas de este libro se pone de manifiesto la voluntad pedagógica y educativa que caracterizó el talante de este reclutamiento internacional en el que, si bien se hablaban diferentes idiomas, se colaboraba en una misma lengua, como el propio título sugiere. Y esta es, en suma, la singularidad de este interesante movimiento juvenil, tal y como Ramón Naya y Lourdes Prades constatan en esta obra cuya lectura recomendamos encarecidamente.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona
ivilafranca@ub.edu

⁷ Sepúlveda Losa, *Las Brigadas Internacionales*, 16-17.

UNA MENTE SINTÉTICA. MEMORIAS DEL CREADOR DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Por HOWARD GARDNER. Barcelona: Editorial Planeta, 2022, 303 páginas. ISBN: 978-84-493-4031-4. Traducción de Ana Pedrero Verge

«A partir de 1984 [...] me convertí “en el de las inteligencias múltiples”» (p. 157). Así inicia Howard Gardner el capítulo de sus memorias académico-investigadoras dedicado a las diversas reacciones que originó la publicación en 1983 de *The Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Un libro que cambiaría su «vida para siempre»: «Antes había sido un psicólogo investigador que ejercía su oficio; ahora era el autor de un tratado muy comentado y el fundador de una teoría que despertaba controversias» (p. 10).

Sin embargo, no es ese el eje en torno al cual giran estas memorias. Es cierto que la teoría de las inteligencias múltiples se menciona en el subtítulo. También lo es que en el libro se le dedican, de modo específico, cuatro de sus doce capítulos: «los primeros pasos» (pp. 137-155), las «reacciones» que produjo su aparición (pp. 157-167), su difusión e intentos de aplicación a nivel mundial (pp. 169-186) y las interpretaciones erróneas a que dio lugar (pp. 187-202). No obstante, el tema central del libro es la propia mente del autor. Una mente que Gardner califica de «sintética»:

Durante la mayor parte de mi vida académica y como autor, me he centrado en la mente humana en general o, en otras palabras, en la mente de nuestra especie. En las páginas que siguen me propongo examinar mi propia mente [...] una mente sintética (pp. 11-12).

Un tipo de mente o modo de pensar, y de escribir, distinto al que requieren el periodismo de divulgación culta, el artículo producto de

investigaciones empírico-experimentales, el manual o libro de texto y las grandes teorías o ideas omnicomprendivas –géneros, salvo el último, en los que Gardner ofrece abundantes ejemplos, aunque muestre su preferencia por los libros de síntesis–, que define como la «capacidad de asimilar mucha información, reflexionar sobre ella y luego organizarla de forma que le sea útil a uno y (si tiene la capacidad y la suerte necesaria) también lo sea a los demás» (p. 260). Información, por supuesto, procedente «de uno o más campos, disciplinas o esferas de observación» (p. 262). Un modo de pensamiento y escritura en el que viene a coincidir con quienes considera sus mentores: el psicoanalista Erik Erikson, el sociólogo David Riesman, el psicólogo Jerome Bruner, el historiador Richard Hofstadter y el crítico cultural Edmond Wilson.

Hasta tal punto es este el leitmotiv del libro que, cuando Gardner resume las tres partes de estas «memorias intelectuales y académicas» y «relato de la vida de una mente», nos dice que al describir, en la primera parte, «los problemas y factores que influyeron en el desarrollo de mi mente cuando era niño, estudiante y emergente investigador y autor profesional», presenta «un caso práctico del surgimiento de una mente sintética entre otras». Que en la segunda describe «el surgimiento de un ejercicio de síntesis por el que más se me conoce: la teoría de las inteligencias múltiples». Y que, en la tercera, en la que habla «del sinfín de proyectos de investigación emprendidos», lo que «podrían parecer afanes desperdigados tienen como hilo conductor las capacidades de una mente sintética», centrada en el estudio de «la mente humana genérica y en la de personajes destacados del mundo del arte, de la ciencia y de la política» (pp. 13-14).

MEMORIAS INTELECTUALES Y ACADÉMICAS

Nacido en 1943, Gardner, cuya familia de origen judío había emigrado a Estados Unidos en 1938 huyendo de la Alemania nazi, accede al Harvard College como un «estudiante novel de historia estadounidense» (p. 52). Tras sucesivos cambios de intereses, se gradúa primero y doctora después, en 1970, en psicología del desarrollo en del Departamento de Relaciones Sociales. Ayudante de dirección en el Proyecto Zero lanzado por Nelson Goodman en la Escuela de Posgrado de Educación de Harvard en 1967, con el propósito de investigar los procesos de aprendizaje

en la infancia, adolescencia y edad adulta, pasaría a ser codirector del mismo en 1972, como después lo sería de otros proyectos e investigaciones.

Estudiante de segunda enseñanza, universitario, doctorando, ayudante y director de proyectos de investigación a la búsqueda de financiación, profesor en la mencionada Escuela de Educación, publicista con una amplia y controvertida obra, sus memorias intelectuales y académicas –que cubren desde mediados de los cincuenta del siglo pasado hasta tiempos recientes– ofrecen un indudable interés y abundantes aspectos o temas destacables para un historiador de la educación. Ciñámonos a algunos de ellos.

El primero, inimaginable para un universitario español de los años sesenta –y actual–, es el currículum seguido en Harvard. Por de pronto, el «estudiante novel de historia estadounidense» escoge, en su primer año académico, un curso introductorio sobre historia mundial y un seminario de investigación sobre historia estadounidense, pero también otros cursos sobre música, biología y economía y una asignatura obligatoria de redacción. En el segundo año, comienza a interesarse por la psichistoria tras leer *El joven Lutero* del psicoanalista Erik Erikson, y sale totalmente defraudado de un seminario sobre historiografía, pero encantado de un curso sobre historia social de los Estados Unidos que le lleva a interesarse por una especialización relativamente nueva y académicamente fácil de superar –el campo de las Relaciones Sociales–, y a matricularse en un seminario de la materia en el que se leía a los autores fundamentales: Marx, Weber y Durkheim. A partir del segundo año, se le permite diseñar su propio itinerario durante los dos restantes, inscribiéndose en el seminario introductorio al mencionado campo, impartido por Erikson. Hasta su penúltimo año, nos dice, solo se planteó dos carreras: Derecho y Medicina. Para esta última, hizo asignaturas de biología y química y trabajó en el servicio de urgencias de un hospital cercano. Para la primera, cursó la asignatura de Proceso Legal. Su trabajo final, tutorizado por Erikson y el sociólogo Charles Tilly, titulado *Gerontopía: identidad e integridad en una comunidad de jubilados*, constituía, nos dice, «un ejemplo prototípico de relaciones sociales como campo interdisciplinario, ya que sintetizaba conceptos y perspectivas de la psicología, de la sociología y de la antropología», que le encaminaba hacia estudios de posgrado en el departamento de Relaciones Sociales (pp. 72-73). Un departamento en el que se matricularía en el programa

doctoral de Psicología del Desarrollo, tras entrar en el verano de 1965, como ayudante de investigación, en el equipo dirigido por Jerome Bruner –uno de los fundadores del nuevo campo de la psicología cognitiva–, y realizar una estancia de un año en la London School of Economics.

La creación en 1946 del Departamento de Relaciones Sociales y su evolución posterior requiere asimismo un breve comentario. Su génesis fue el resultado de la confluencia, tras la Segunda Guerra Mundial, del interés del gobierno federal estadounidense y determinadas fundaciones privadas en configurar una ciencia de la condición o naturaleza humana, así como del de algunos de los más prestigiosos investigadores de Harvard, en el ámbito de las ciencias sociales, por obtener financiación a gran escala creando un departamento y un campo nuevos con distintas disciplinas académicas: sociología (Parsons), psicología (Allport) y antropología (Kluckhohn) y algo de ciencia política y economía. Un departamento en el que, ya desde sus orígenes, se planteó la división entre los cuantitativos o empírico-experimentales y los cualitativos e interpretativos, menos dados a las explicaciones matemáticas. Es decir, entre quienes se decantaban por la implacabilidad metodológica en el estudio de cuestiones manejables y quienes, como Gardner, se inclinaban por el abordaje de cuestiones amplias, de mayor alcance y algo caóticas, recurriendo a conceptos, herramientas y síntesis de diversas disciplinas y sintetizando mundos disciplinarios a menudo estancos. La división en 1972 del departamento de Relaciones Sociales en departamentos independientes de Psicología, Sociología y Antropología supuso el final de la experiencia.

Resalta, asimismo, el contraste entre la vivencia personal de Gardner como estudiante de grado y de posgrado o doctoral. Su experiencia en el grado fue plenamente satisfactoria. La universidad le encantó: hizo, nos dice, las asignaturas que quiso, construyó amistades nuevas y duraderas, tuvo una vida social agradable, entabló relaciones con el profesorado, asistió como oyente a varias asignaturas de campos distintos y participó en grupos de estudio y en diversas actividades extraescolares (pp. 69-70). Los estudios de posgrado constituyeron, sin embargo, un «desencanto» (p. 79) llegando incluso a aborrecerlos:

Los profesores estaban ocupados en llevar a cabo sus propias investigaciones, conseguir becas de investigación y acumular

publicaciones y, con suerte, recibir elogios de algún tipo, más probablemente de tierras lejanas que del otro lado del pasillo. Llegar a la cima de la disciplina y conservar el lugar era su motivación predominante: aquellos reconocidos académicos también competían ferozmente entre ellos. [...]

[...] A los alumnos que trabajaban en un laboratorio se les desaconsejaba, cuando no se les prohibía directamente, que trabajaran en otros laboratorios, y algunos profesores les hacían contraer pactos de silencio o, como diríamos ahora, «acuerdos de confidencialidad» (p. 82).

Un apunte final sobre el contraste que Gardner advierte entre los egresados de Harvard hacia 1965 y en 2020. Sus compañeros y él, dice, escogieron vocaciones profesionales a las que siguieron dedicándose el resto de sus vidas. Los que obtuvieron buenas notas, hicieron doctorados y, en su mayoría, se convirtieron en catedráticos. En 2020, cuando escribe estas memorias, los «cantos de sirena de Wall Street, Hollywood y Silicon Valley son tan patentes y seductores, en cuanto a salario y estilo de vida» que no es posible retener a los estudiantes que podrían ser excelentes profesores en el futuro (pp. 85-86). Un contraste similar al observado por Tony Judt, también en sus memorias, en relación con la actitud de su generación, la de los «meritócratas» que accedieron al King's College de Cambridge a mediados de los sesenta, con la de quienes «vinieron después», los graduados en los años setenta y posteriores. Los primeros, nos dice Judt, apostamos «por la educación, el servicio público, los más altos logros en el campo del periodismo o de las artes y la finalidad sin ánimo de lucro de las profesiones liberales», como el «economista más prometedor» –Mervin King–, que acabó como «gobernador del Banco de Inglaterra, en lugar de como banquero de inversiones o de *hedge funds*» –fondos de inversión–, o quienes «retornaron a los negocios familiares o a las profesiones tradicionales de sus padres y abuelos». Los egresados años más tarde, por el contrario, recurrieron con «rapidez y frecuencia [...] al mundo de la banca privada, del comercio y de los campos mejor remunerados del derecho».⁸

⁸ Tony Judt, *El refugio de la memoria*. Madrid: Taurus, 2011, 151.

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

No creo que haya una experiencia más desilusionante, para el no especialista, que intentar un acercamiento al concepto o definición de la inteligencia desde la psicología cognitiva y del desarrollo. Es cierto que a lo largo del siglo XX, al menos hasta sus dos últimas décadas, hubo un cierto consenso práctico –e interesado– en identificar inteligencia con coeficiente intelectual. Es decir, con una cifra obtenida tras la aplicación de un determinado test que permitía clasificar numéricamente a todo ser humano con arreglo a unos criterios dados. Hoy, cualquier definición incluye un batiburrillo de competencias, capacidades, destrezas, habilidades, talentos y procesos cognitivos que al final, por llegar a alguna concreción, no van más allá de ideas o términos tan generales como la capacidad de adaptarse al medio físico y humano y a escenarios imprevistos, la de analizar y resolver problemas o la creatividad e inventiva.

La publicación en 1983 por Gardner del libro sobre la teoría de las inteligencias múltiples contribuyó en buena parte a ello; cuestionando desde el campo de la psicología una identificación entre inteligencia y coeficiente intelectual ya más que cuestionada por sociólogos y antropólogos. En sus memorias, tras relatar el proceso que le llevó desde el análisis de diversas capacidades cognitivas a dicha teoría, da cuenta de las reacciones, por lo general críticas, que tuvo su obra en el ámbito de la psicología:

Y de pronto aparecía alguien de fuera –uno que no era miembro del club, que no estaba totalmente inmerso en la psicometría ni era catedrático en ningún sitio– que pretendía echar por tierra [...] los logros y el consenso alcanzados por multitud de investigadores a lo largo de los años y años. El tal Gardner amenazaba con derrumbar el edificio de la inteligencia, la casa del coeficiente intelectual que con tanto esmero se había construido a lo largo de décadas (p. 160).

Tras someter a crítica el coeficiente intelectual, y determinados usos del mismo, Gardner resalta el hecho de que, por lo general,

la perspectiva de las inteligencias múltiples suele perturbar a los académicos. Los miembros del oficio académico valoran la mezcla particular y quizá peculiar de lenguaje y lógica que conforma el

sello distintivo de la investigación y la discusión académica. Pero esta situación puede cambiar bruscamente si un académico tiene un hijo con una dificultad de aprendizaje de algún tipo. Se sabe que este tipo de situaciones crean conversos instantáneos a la teoría de las inteligencias múltiples: «A mi hijo no se le dan bien los estudios, pero tiene un gran sentido de la orientación», o «Sabe entender muy bien a los demás» o «Tiene inteligencia musical» (p. 163).

La teoría de Gardner, con sus siete inteligencias –lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal, a las que en algún momento pensó añadir la naturalista, la existencial y la pedagógica, y a las que, tras la publicación de dichas memorias, pienso que habría que añadir la sintética o interdisciplinar– alcanzó de inmediato una amplia popularidad y dio lugar a todo tipo de interpretaciones e intentos de aplicación o medición, por lo general no bien vistos por su autor. No menos popularidad alcanzaría, continuando su línea crítica en relación con la identificación entre inteligencia y coeficiente intelectual –y, en el fondo, entre inteligencia académico-escolar e inteligencia sin más– la publicación dos años después, en 1985, de la teoría triárquica de la inteligencia humana de Sternberg, con su distinción entre la inteligencia analítica, la creativa y la práctica, a las que en algún momento ha añadido también la sintética.⁹ Ello por no hablar de las inteligencias emocional y social –las intrapersonal e interpersonal de Gardner respectivamente– popularizadas por Goleman en sendos libros en 1996 y 2006.¹⁰ Todo ello en un contexto coloquial, ensayístico y periodístico en el que han ido surgiendo, con mejor o peor fortuna, las más diversas «inteligencias» –ecológica, sexual, de liderazgo, moral, cooperativa, empresarial y, como el mismo Gardner dice, «un larguísimo etcétera»– (p. 200), que no viene sino a reconocer algo obvio: que, en función del contexto o circunstancias, todos somos «inteligentes» o tenemos talento para algunas cosas y que, al mismo tiempo, somos una medianía, cuando no nulos o negados, para otras.

⁹ Robert Jeffrey Sternberg, *Beyond Iq: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York, Cambridge University Press, 1985.

¹⁰ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ*, New York, Bantam Books, 1996 y *Social Intelligence. The New Science of Social Relationships*, New York, Bantam Books, 2006.

Un aviso, por último, para quienes navegamos en los procelosos mares de la educación: las inteligencias múltiples no son «estilos de aprendizaje» (p. 192). Siempre vio Gardner con recelo, y trató con cautela, los intentos de trasladar al aula sus teorías:

uno no debería jamás –insisto: *jamás*– pasar directamente de una teoría académica a un conjunto de prácticas educativas. Y eso es así porque la educación [...] conlleva juicios de valor. Antes de hacer uso de cualquier afirmación empírica, debe decidirse qué se quiere lograr y por qué.

[...] dime cuáles son tus objetivos educativos –obtener una puntuación alta en un examen oficial, tener una comunidad democrática, desarrollar habilidades de liderazgo– y a partir de ahí podremos trabajar juntos para decidir los usos apropiados de la teoría de las inteligencias múltiples. Pero si crees que quieres alcanzar todos esos objetivos a la vez, es mejor que volvamos a la pizarra armados con un buen borrador. En tu esfuerzo por alcanzar todas las aspiraciones, es probable que fracasases en todas (pp. 191-192).

UNA MENTE INTERDISCIPLINAR Y SINTÉTICA

El libro que reseñamos ofrece datos e información relevantes sobre aspectos tales como, entre otros, el interés e ideas de Gardner sobre la creatividad y la inteligencia artística o el «proceso de escritura» que sigue desde la primera toma de notas hasta la redacción final. Un proceso en el que se ve a sí mismo como «un compositor de una sinfonía de palabras» (p. 104). Pero, lo que su lectura deja claro es el enfoque interdisciplinar desde el que la mente de la especie humana –un término, mente, presente en buena parte de los títulos de sus libros–, y sus productos, han constituido el objeto de estudio prevalente de una obra que aúna perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas, psicológicas y neurológicas. Es decir, que se inserta en la línea de quienes intentan construir una historia de las mentes humanas asomándose a su presente y a su futuro con una mirada de síntesis, con una mente sintética.

Académicamente situado en un campo disciplinar, el de la «ciencia cognitiva» o de la mente (pp. 242-243), pero negándose «a ser disciplinado

por cualquier disciplina» desde sus estudios universitarios (p. 84), hoy confiesa que no se suma «a los encuentros de ningún grupo disciplinario, aunque sí me gusta asistir a los de organizaciones que incluyen académicos de muchos campos» (p. 249). Nada extraño en alguien que siempre mostró sus preferencias por las iniciativas interdisciplinarias y su resistencia a profesionalizarse como académico negándose a colgar su «abrigo siempre en el mismo armario» y favoreciendo ese «medio expansivo llamado “el libro” en detrimento del focalizado artículo revisado por pares tan valorado por la mayoría de mis profesores y colegas» (pp. 253-254). Alguien, por último, que siempre se negó a convertir su teoría en mercancía por estimar que «a las ideas desarrolladas por académicos debía accederse libre y gratuitamente, en lugar de ser monetizadas y comercializadas» (p. 177).

Antonio Viñao-Frago
Universidad de Murcia
avinao@um.es

SORORIDAD. REDES DE AYUDA ENTRE MUJERES EN LOS SIGLOS XIX Y XX

Por BEATRIZ COMELLA GUTIÉRREZ y MERCEDES MONTERO DÍAZ (coords.). Madrid: Dykinson, 2023, 177 páginas. ISBN: 978-84-1170-108-2

Bajo el título *Sororidad. Redes de ayuda entre mujeres en los siglos XIX y XX*, varios profesores universitarios e investigadores que trabajan sobre Historia de las Mujeres aportan en este libro sus estudios recientes sobre teorías, interpretaciones y narrativas en torno a ejemplos concretos de apoyo entre mujeres en Europa, África y América, durante la Edad Contemporánea.

Se inicia el volumen con una introducción al concepto de sororidad a cargo de Mercedes Montero Díaz, profesora titular de Historia Contemporánea, aclarando la doble acepción del término aprobado por la Real Academia de la Lengua en 2018. En su primera acepción, vinculada al feminismo anglosajón de los años 60 y 70 del pasado siglo, significa la unión entre mujeres para su empoderamiento; la segunda acepción es más cercana al significado originario, relativo a las tareas asistenciales llevadas a cabo por religiosas en Estados Unidos. Para Montero, la sororidad es una realidad amplia, referida a las redes de ayuda entre mujeres de cualquier etapa histórica, si bien este libro hace referencia a los siglos XIX y XX.

Concha Escrig, investigadora FPU de la Universidad de Alcalá, se centra en la primera asociación de mujeres en España enfocada a la ayuda de mujeres en situación de necesidad. La Asociación de Socorro estuvo integrada en Madrid por ciento cincuenta y tres socias, relacionadas con la Junta de Damas de Honor y Mérito y la sección femenina de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Su finalidad fue apoyar a las religiosas durante la excomunión promovida por Espartero entre 1836 y 1843. Se crearon asociaciones semejantes en Zaragoza,

Jerez de la Frontera, Salamanca, Cuenca, Palencia, Málaga, Ciudad Real, Santander y Granada.

María Muñoz, investigadora invitada en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Groupe d'Études Iberiques (Paris), estudia la huella de Rosario de Acuña, Emilia Pardo Bazán, Blanca de los Ríos, Concepción Gimeno Flaquer y Carmen de Burgos en el Ateneo de Madrid, entre otras, que constituyó un paso hacia el acceso de la mujer a la esfera pública. Las conexiones y relaciones personales entre las escritoras y pensadoras fueron fundamentales tanto para esta meta, como para el desarrollo de los Congresos pedagógicos, la Unión Iberoamericana o las conferencias dominicales en la Universidad Central. No se postularon de modo independiente, sino aliadas y proporcionándose ayuda mutua y, desde posturas ideológicamente diversas, tejieron lazos de sororidad y coincidieron en que la cuestión femenina se resolvería con la educación de las mujeres.

Mónica Fuster, investigadora de la Pontificia Universidad de la Santa Cruz (Roma), expone en su estudio la relación entre las misioneras europeas (laicas anglicanas y religiosas católicas) respecto a las mujeres indígenas en los siglos XIX y XX. Se pregunta si esos nexos responden a una narrativa de poder o de sororidad. No parece que, pese a estar inmensas en un sistema colonial, la relación de las misioneras laicas anglicanas o las religiosas católicas respecto a las mujeres indígenas se pueda explicar con una mera narrativa de poder, porque su intención y acción se mueven en la esfera de la ayuda, levantando también su voz frente a los desmanes del imperialismo nacionalista y económico. Las misioneras de ambas confesiones formaron *in situ* a esposas cristianas, pero también a maestras, catequistas, enfermeras y administrativas, creando lazos diversos según la época y zona geográfica, que se pueden calificar como sororidad, amistad o maternidad espiritual.

Inmaculada Alva, investigadora del Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra, se refiere a las historiadoras norteamericanas promotoras de Estudios sobre las Mujeres entre 1930 y 1980, precedidas por las universitarias de Estados Unidos, pioneras mundiales en ese ámbito, vinculadas al movimiento feminista, que estudiaron en prestigiosos *colleges* femeninos, como el Vassar College (1865), el Wellesley College (1875), el Smith College (1875) y el Bryn Mawr (1885), con programas

académicos de asignaturas consideradas acordes a sus intereses. Ya en el siglo XX, un buen número de alumnas se especializaron en estudios históricos para dedicarse con rigor y método a la Historia de las Mujeres, materia que sus compañeros consideraron entonces irrelevante. Sin embargo, ellas

sintieron la necesidad de crear redes de apoyo que les hicieran un hueco en el rígido mundo académico y competir en igualdad de condiciones. A través de esas redes buscaban igualdad de oportunidades, y acabar con discriminaciones que perjudicaban una justa promoción. También arbitraron medios para que las mujeres pudieran continuar con sus estudios o carrera académica, aunque se hubieran casado y, si querían, tuvieran hijos (p. 142).

Onésimo Díaz, investigador de historia cultural contemporánea, expone en su capítulo la trayectoria de la Historia del siglo XX a través de la óptica de seis escritoras: la cosmopolita Edith Wharton, corresponsal en París durante la I Guerra Mundial, la sufragista Dorothy Day, fundadora del diario *The Catholic Worker*, la bielorrusa Svetlana Alexiévich, Premio Nobel de Literatura, la narradora británica Jane Hawking, la empresaria Katharine Graham, editora de *The Washington Post*, y la abogada iraní Shrin Ebadi, Premio Nobel de la Paz, sin una relación directa entre ellas, pero unidas por ser voces con un objetivo común: aportar una visión femenina múltiple sobre el devenir histórico, desde su propia «ventana de narración».

En su aportación, Beatriz Comella-Gutiérrez, profesora de la Facultad de Educación de la UNED, aborda el caso concreto de la poeta y traductora Ernestina de Champourcin (1905-1999) aclarando en qué medida se puede aplicar a su biografía el término *sororidad*, en las dos acepciones aprobadas por la Real Academia Española. Como escritora, Ernestina se inscribe en la Edad de Plata de la cultura hispana. Fue una de *Las sin sombrero* o *Las modernas de Madrid*, que rompieron estereotipos y mostraron su valía personal de modo individual, pero sin dejar de apoyar y reconocer la actividad artística de otras mujeres de su entorno. Desde 1930, fue reconocida junto a Concha Méndez y Josefina de la Torre, como parte de la selecta Generación del 27, pero ya desde 1926 participó en vínculos de sororidad cultural, por su activa pertenencia al Lyceum Club, e inició una larga y fecunda correspondencia con Carmen

Conde. Desde el Lyceum, sus socias solicitaron reformas legislativas que afectaban a las mujeres en el Código Civil vigente y también se unieron en iniciativas solidarias: crearon una guardería para hijos de obreras y engrosaron una biblioteca para personas ciegas. Exiliada en México, fue cofundadora de la revista *Rueca*, un proyecto que aglutinó a escritoras hispanas y americanas, mientras se ocupaba de impartir clases a mujeres menesterosas de un barrio deprimido de la capital azteca.

El libro, en su conjunto, es una invitación a descubrir a mujeres contemporáneas, vinculadas por lazos de sororidad, capaces no solo de superar guerras e injusticias, incomprensiones y sufrimientos, no tanto por empoderarse de modo aislado, cuanto por tejer redes y apoyar iniciativas, por compartir ideales y alcanzar objetivos comunes.

Guillermo Fernando Arquero Caballero
Facultad de Educación. UNED
guillermoarquero@edu.uned.es

LA UNIVERSIDAD CENTRAL DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA: LAS FACULTADES DE CIENCIAS Y SU CONTEXTO INTERNACIONAL

Por ÁLVARO RIBAGORDA y LEONCIO LÓPEZ-OCÓN (eds.). Madrid: Dykinson, 2022, 449 páginas. ISBN: 978-84-1122-760-5

La problemática de la universidad en España, específicamente en tiempos de la Segunda República, sigue dando que hablar. Prueba de ello es el reciente volumen colectivo, publicado por Dykinson y editado por los profesores Álvaro Ribagorda (Universidad Calos III de Madrid, UC3M) y Leoncio López-Ocón (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC), que lleva por título *La Universidad Central durante la Segunda República: las facultades de ciencias y su contexto internacional* (2022). El libro es uno de los frutos del proyecto de investigación «Desafíos educativos y científicos de la Segunda República española (1931-1936): internacionalización, popularización, e innovación en universidades e institutos» (PGC2018-097391-B-I00), y de la labor de siembra previamente realizada en dos seminarios, celebrados respectivamente en noviembre y diciembre del año 2021, en las instalaciones del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC y del campus de Getafe de la UC3M. Continuación necesaria de una obra previa titulada *La Universidad Central durante la Segunda República. Las Ciencias Humanas y Sociales y la vida universitaria* (2013), el libro que ahora coordinan Ribagorda y López-Ocón redonda en el estudio de esta institución, así como en el afán reformista del periodo republicano –reflejado en la *non nata* Ley de Bases para la Reforma Universitaria de Fernando de los Ríos (1933)–, que quería hacer del estudiante universitario de su tiempo un verdadero *civis academicus* y de la universidad un espacio abierto a la investigación. De hecho, esta nueva aproximación a la Universidad Central de Madrid parte de su «campus científico» para poner precisamente en valor el esfuerzo de renovación republicano realizado también sobre

las facultades vinculadas a las ciencias exactas, físicas y naturales y a las ciencias biomédicas.

Estos objetivos quedan subrayados ya desde la meritoria introducción del libro, que explica y ordena los contenidos de este volumen que se abre al lector englobando sus once capítulos, escritos por diferentes especialistas, en distintas secciones temáticas. Así, atendiendo en primer término a «los lugares y los contenidos de las enseñanzas científicas» –título que da nombre a la primera y más amplia de las tres secciones temáticas en que está estructurado el libro–, los profesores Francisco A. González Redondo (Universidad Complutense de Madrid, UCM) y Rosario E. Fernández Terán (UCM) realizan en su capítulo una breve genealogía de los «tutelados» (denominación que ellos utilizan para designar a las personalidades comprometidas con la tarea de modernizar la ciencia española) y de la influencia determinante del institucionismo en el camino hacia la convergencia de España con Europa en materia de cultura y ciencia. Según estos autores, «la Junta para Ampliación de Estudios debía *tutelar* [sic] la reforma de las enseñanzas universitarias con profesorado europeizado» (p. 59); una máxima que guiará su recorrido por el proceso de modernización de España, abordado, en su caso, a partir de los planes de estudio y de la renovación del profesorado español de Física y Química, desde los albores del siglo XX hasta el periodo republicano. Por su parte, el profesor Luis Español González (Universidad de La Rioja) analiza en su trabajo el movimiento de profesorado que se observa en los estudios de matemáticas de la Sección de Ciencias Exactas de la Universidad Central, desde el plan de estudios de 1900 hasta el periodo 1928-36, marcado este por la reforma de Callejo de 1928 y el plan provisional de 1931. Un capítulo en el que queda patente el protagonismo de la figura de Julio Rey Pastor, quien, desde los años veinte, estará moviéndose entre dos continentes.

Con un abordaje metodológico similar –aunque estudiando también las nóminas del profesorado no catedrático y realizando una interesante cata en las memorias del entonces estudiante Eugenio Morales Agacino–, el profesor Jesús Ignacio Catalá Gorgues (Universidad de Alcalá de Henares) muestra, en cambio, la porosidad entre la sección de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias y los diferentes centros de investigación vinculados a la Junta para Ampliación de Estudios (JAE); una interdependencia asumida pero no por ello exenta de problemáticas. El

capítulo del profesor Antonio González Bueno (UCM) incide, por su parte, en el empleo de tablas y listados para describir e ilustrar tanto los planes de estudio como el claustro de profesores y los estudios de doctorado de la Facultad de Farmacia de la Universidad Central durante la Segunda República, «la más feminizada del país» en cuanto a los estudiantes se refiere (p. 155). Precisamente a las mujeres, en este caso del claustro de la Facultad de Medicina de Madrid y para el curso 1935-36, está dedicada la tabla que incluye en su capítulo el profesor Leoncio López-Ocón (CSIC), quien firma una contribución que busca aportar «una visión de conjunto del funcionamiento de la Facultad de Medicina de Madrid y de su labor académica y proyección social a lo largo del lustro republicano 1931-1936» (p. 177). Un prestigio académico y social del claustro de esa Facultad que el autor palpa, por ejemplo, a través de su proyección tanto en congresos internacionales como en las páginas de revistas y periódicos de la época, fuentes hemerográficas sobre las que López-Ocón viene trabajando intensamente en los últimos años.

El capítulo del profesor Álvaro Ribagorda (UC3M), «Los catedráticos de la Facultad de Ciencias de Madrid durante la Segunda República», es el encargado de abrir la segunda sección temática del libro (titulada «Los catedráticos, las profesoras y la porosidad social de las aulas») aportando, a su vez, una suerte de marco teórico general para este volumen colectivo. Por lo demás, en su trabajo destaca el diálogo que mantiene con el resto de los autores y la defensa que realiza del funcionamiento de la JAE «en paralelo a la universidad, precisamente –señala el autor– para permanecer ajena a los vicios y redes clientelares de esta y favorecer el desarrollo de la investigación científica, la importación de metodologías punteras de otros países y la creación de verdaderas escuelas científicas» (p. 222). Así se explica también el espíritu de reforma detrás del *Reglamento para las oposiciones a Cátedras universitarias* (1931) y sus limitaciones reales, ejemplificadas ambas, según Ribagorda, en el caso paradigmático (por su capacidad explicativa del nuevo modelo republicano) de la oposición de Esteban Terradas. De los catedráticos se pasa después a las profesoras, en este caso, de la mano del trabajo de la profesora Encarnación Lemus (Universidad de Huelva), quien realiza en su capítulo un somero análisis de quince mujeres de la Residencia de Señoritas que, durante breves periodos de tiempo, fueron profesoras en las Facultades de Ciencias de la Universidad Central. Un

capítulo sugerente que, si bien suscita preguntas, sin embargo, y según reconoce modestamente la autora, «estas pocas trayectorias y la documentación disponible no permiten ninguna respuesta» (p. 280). Por su parte, el capítulo del profesor Víctor Guijarro Mora (Universidad Rey Juan Carlos), que cierra esta sección, vuelve a sacar al lector de los límites estrictos de la Universidad Central para adentrarle ahora en los contenidos de la parrilla radiofónica de Unión Radio Madrid y en las páginas de su revista *Ondas*. Con ello, el autor se propone atender a la divulgación científica realizada, por ejemplo, a través de los ciclos de conferencias radiadas durante el periodo republicano. Una contribución diferente que puede entenderse, a su vez, como una apuesta de los editores del volumen por ampliar los límites de la *matriz disciplinar* de la historia de las universidades en España.

Con ese mismo objetivo se pueden interpretar también los tres capítulos finales del libro, englobados en la sección temática «Un contexto internacional más allá de los referentes habituales». En un intento de superar los conocidos e influyentes modelos universitarios de Francia, Alemania, Reino Unido y Estados Unidos, este volumen colectivo se completa con otros procesos internacionales de transformación universitaria acaecidos en la década de los años treinta del siglo XX: el caso portugués, estudiado –y escrito en portugués– por los profesores María de Fátima Nunes (Instituto de Historia Contemporánea - Polo de la Universidad de Évora, IHC-UE), Elisabeth Pereira (IHC-UE), Quintino Lopes (IHC-UE) y Ângela Salgueiro (IHC-UE), el caso austriaco, estudiado por la profesora Linda Erker (Universidad de Viena), y el caso argentino (y sus conexiones con la Universidad de Madrid), estudiado por la profesora María Gabriela Mayoni (Universidad de Buenos Aires). Tres tradiciones distintas que suponen también, para el lector, una oportunidad de comprobar y comparar cómo se abordan estas temáticas en sus respectivos países. Todo ello, además, disponible gratuitamente en acceso abierto (<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/36057>), una más de las virtudes de este libro de consulta obligada para cualquiera que esté interesado en la historia política, social e institucional de la universidad.

Para concluir, tan solo recordar el elogio que, a finales de 1930, Pío del Río Hortega dedicase a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, para poder tributárselo, en esta ocasión, a la memoria del profesor Alfredo Baratas (1963-2022) «por su labor admirable,

callada y modesta».¹¹ No en vano, tal y como afirman generosamente Álvaro Ribagorda y Leoncio López-Ocón, este libro está dedicado al recuerdo de este investigador que fue también un gran conocedor de las Ciencias Naturales de aquella España de la Edad de Plata.

Fernando García Naharro
Universidad Complutense de Madrid
fgnaharro@ucm.es

¹¹ «Hacia la reforma de la enseñanza. Un acto de la Asociación Profesional de Estudiantes de Medicina», *El Sol*, domingo 23 de noviembre 1930, 12. Citado en la página 19 del presente libro.

TWO SIDES OF THE SAME COIN. EXAMPLES OF FREE AND UNFREE EDUCATION IN SLOVAKIA DURING THE PERIOD OF SOCIALISM

By BLANKA KUDLÁČOVÁ (ed.). Berlin: Peter Lang, 2023, 296 pages. ISBN: 978-3-631-90307-0

This book deals with education in Slovakia under the communist regime. The volume brings together a collection of contributions covering different aspects of the educative reality and is grouped in two large blocks: unfree education and examples of free education. This dual dimension justifies the title of the volume: *Two sides of the same coin*.

This thematic duality takes the volume beyond the history of education to stand as a vindication of the memory of dissidence in the dark days of communism. The aim is to lay out clearly the need to overcome the moral desolation to which Andrej Rajský refers in his chapter and to account for the complex and painful ordeal of learning to live a double life, public and private, and, more difficult still, to pass it on to one's children. In addition to this problematic accommodation of totalitarianism, the book also deals with the struggle to act and gradually expand the islands of freedom.

This dimension of resistance makes the book particularly interesting for two reasons: on the one hand, the necessary recovery of the memory of dissidence and its capacity to patiently erode totalitarianism; on the other, the limits of totalitarianism, a key historiographical question. The existence of these islands of freedom meant that, despite everything, the totalitarian project was not able to impose itself completely. An important element in preventing this from happening was the survival of the churches. Their role as a brake on totalitarianism is an element that

could perhaps have taken up a little more space in Rajský's considerations.

The book opens with a timely introductory chapter by Blanka Kudláčová that situates the reader in the historical coordinates of the communist regime in Slovakia and provides an authoritative review of the literature on the subject. This is followed by Rajský's theoretical chapter on totalitarianism, which has already been referred to above. After these two introductory chapters, it groups the contributions into the two parts already mentioned.

In the unfree education block, the first two chapters focus on the study of the education system: the first one on infant, primary and secondary education, the second on university education. The following four chapters deal with specific aspects such as civic education, religious education, extra-curricular education and the education of Roma children. As the title of this block indicates, the chapters focus on the oppression and control imposed by the totalitarian pretensions of the communist regime. Kudláčová's chapters show the regime's will to control all aspects of education as well as the repressive policies against students and teachers. In this particular area, the text might well have benefited from the inclusion of some data on the purges of teachers and students provided in Rajský's chapter. On the other hand, for a historian of Western education unfamiliar with the Slovakian case, it would have been interesting to add information on the evolution and characteristics of the education system in Slovakia under communism beyond the process of ideologization, although it is true that the chapter focuses on this issue.

Of particular interest are the chapters on civic education, religious education, extra-curricular education and the education of Roma children. They provide an overview of the extent of the totalitarian pretensions of the communist regime, but also of its limitations in achieving its goal of absolute control of society. This is what the conclusions of these chapters seem to indicate when they point out that the regime did not attempt a radical ban on religion or that it did not really know what policy to adopt for the education of Roma children, not to mention the contradictions regarding civic education and the huge contrast between theory and reality in this field.

Particularly interesting is the second part of the book, which deals with dissent against the totalitarian project through the creation and gradual expansion of islands of freedom. Far from being trivial or banal, many inconsequential attitudes in democratic societies were part of a patient process of erosion of totalitarianism, of digging small holes in the solid communist rock by taking advantage of the cracks it offered. Under a totalitarian regime that aims to control even the most intimate behaviours of citizens, everything becomes political, from the way in which we speak to the music we listen to, and everything is quickly endowed with political meaning, even involuntarily.

In this approach to the spaces of freedom, the book presents two chapters on the churches which underline their importance as a brake on the totalitarian project. After all, the churches were the only institutions allowed to survive outside the party and the State. Additionally, the book also includes other forms of dissent in areas that were within the party's sphere of control, such as thought, artistic creation and culture. In general, this block becomes a necessary vindication of the historical memory of the struggle for freedom and of the people who put their careers and even their lives on the line to defend their principles against totalitarianism. It is also a contribution to the shaping of a genealogy of dissidents on which to build the historical legitimacy of today's freedoms.

The undeniable interest of the book does not make it immune to some criticisms. The main criticism to be raised would probably be its narrow linkage to the Slovakian case, which perhaps leads it to lose sight of some general theoretical issues. In this sense, there is a certain confusion between the measures taken by the communist regime and their reduction to defining features of this regime. Thus, a certain reading could be interpreted as devaluing the unified school as a totalitarian communist project when its origins are precisely the opposite, as it has its roots in the educational conceptions of American democracy and arrived in Europe via progressive sectors that were in no way communist. Similarly, the nationalisation and secularisation of the system after 1945 seems to be understood more as a prelude for communism than as the realisation of a radical democratic project common to several countries. In fact, educational laicism and policies opposing the presence of the Catholic Church in education were part of the French democratic republican legacy and cannot be reduced to communism, which seems

in this respect to be more tepid in Slovakia than in the French Third Republic or the Spanish Second Republic. In the same vein, identifying educational proposals aimed at labour supply and the development of practical skills with the Soviet Union is reductionist and ignores the fact that this vocational vision of education had solid positions of power in the United States (not to mention its underground, but nowadays transversal, popularity). Thus, the statement of Marek Wiesenganger's chapter that it constituted a "degradation of the very value of education and also of the child" could be seen as inappropriate in an analytical framework that seeks to maintain some distance from the object of study.

There is also a lack of international context in the treatment of religious education. In view of the previous chapters on totalitarianism and the absolute control of society by the communist regime, one would expect the suppression of religious education, as in France or other secular countries. However, the regime allowed it; there was pressure and control, to be sure - but it was tolerated. In this sense, it could be said that in his exposition, Pavol Jakubčín does not confer to this permissiveness the centrality that it has; this allows him to conclude that in reality the regime did not attempt a radical ban on religion. This side-lining of fundamental issues is repeated regarding the Catholic Church. The situation of the Church under the communist regime is rather confusing. We are told about harassment, repression and the imprisonment of priests and bishops, but, on the other hand, it appears from other statements that religious practices were allowed, that the institution continued to exist and that some priests taught in schools. Additionally, several assertions of the author lead the Western reader to wonder whether there were two churches, one dissident and the other accommodating to the regime. This seems to be Viola Fronková's thesis in his chapter on the Evangelical Church, for she speaks openly of a Church that collaborated with the regime. This is not a small matter and should be made clear to the international reader. Also missing from this chapter is a contextualisation of the Evangelical Church in Slovakia and even an approximate quantification of its followers.

The narrow link to the Slovakian case is also evident in the chapter on the education of Roma children, which is otherwise very interesting. The author considers it a transcendental and characteristic issue of communism that Roma were not recognised as a national minority, but

such recognition does not exist in any Western country, democratic or not, and in fact, it seems more the exception than the rule on a universal scale. In the same vein, it should be borne in mind that neither in Spain nor in France, with significant Roma populations, has the Roma language been used (or even proposed) as a language in schools. The comparison with Western countries makes it difficult to turn its educational policy with the Roma into a criticism of the communist regime. To the contrary, some aspects appear commendable in comparison with the Spanish and French cases. Finally, the reference to the limitations of educational provision for most of the population is somewhat contradictory to the picture of expansion briefly sketched in the introductory chapter, resulting in the absence of a general framework for the evolution of the education system beyond ideological issues.

Despite these objections, the book is undoubtedly a remarkable contribution to the international literature, and we must thank the editor, Blanka Kudláčová, for her work in internationalising the Slovakian case. It would be desirable to have similar books in English on other Eastern European countries that would allow us to learn about the work being carried out by our colleagues in this region.

Antonio Fco. Canales
Universidad Complutense de Madrid
antcanal@ucm.es

REGARDS SUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION, UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Under the direction of RITA HOFSTETTER and SOLENN HUITRIC. *Histoire de l'éducation*, 154, no. 2 (2020), 288 pp. ISSN: 0221 6280. ISBN: 979-10-362-0416-6

Mapping, and discovering a particular terrain of interest is a frequent metaphor to describe a self-reflection in a discipline. A unique volume of the *Histoire de l'éducation* (entitled *Views on the History of Education: An International Perspective* in English) shows an excellent example of such an inquiry. History of Education (shortly HoE or HE – I will use the first version, whilst it is more widespread than the latter one) is an old and new field of study at the same time: it has a temporal dimension, as a traditional element of teacher training with specific moral motives in nation-building in 19th century Europe; furthermore, an already disappeared subject in nowadays presentism, waiting to invent again. On the other hand, there have been crucial questions related to its classification and terminology, because of the somehow vague position of the HoE between history and education sciences. Thus, the selected papers of this volume set up a relevant and actual framing of this topic, focusing on knowledge-producing and recruitment of the discipline, using doctoral theses in HoE as sources in the investigation.

The dossier consisted of seven studies, written in English and French, starting with a paper in the collaboration of Rita Hofstetter and Solenn Huitric (leaders of this research), *La carte et le miroir. Ancrages, enjeux et horizons de l'histoire de l'éducation* (pp. 9-48). An outline of the area and a mirror to it: In this frame, the article emphasizes the controversies between the intensity of HoE research and the academic uncertainties and unclear structures into which these studies are embedded. This was the starting point of a five-year work (from 2014 to 2019) of the SWG (Standing Working Group) *Mapping the Discipline History of Education* at ISCHE (International Standing Conference for the History of

Education). They characterized the various nature of the actors and networks interested in the field, who are mostly (cca. 70-80 % of the all «population») associated with educational (pedagogical, psychological) institutions, and only in a few cases (20-30 %) affiliated with other academic departments, like history, philosophy, arts, social sciences, culture studies, and so on (France is a special example, where the majority of historians of education come from history).

Overviewing the development of HoE one can see a rising phase during the 19th and early 20th centuries when professionalization processes made arts and humanities as basics of teacher training and HoE became part of it, as an auxiliary science (in Germany), an ideological field (France), or give schooling a historical dimension (USA). The later evolution of the discipline suggests an obvious decline, due to the conflict of interests inside education sciences and the hierarchy of knowledge fields. After 1990, a new challenge arose to contextualize the diverse HoE trends and make a ‘big picture’ about it – all these initiatives concluded in two big volumes, the *Oxford Handbook of the History of Education* (2019), and *Handbook of Historical Studies in Education* (2020). The *Mapping SWG* followed similar goals in defining the historical approach, by establishing dialogues with other disciplines in humanities, exceeding nationalist perspectives («possible ethnocentrisme méthodologique», p. 39), and connecting the past to present questions. Several case studies present how to do this in the reviewed volume of *Histoire de l'éducation*, related to Spain, France, UK and the Baltic States.

Analyzing the *Twenty-five years of History of Education Doctoral Dissertations in Spain (1990-2015)* (pp. 49-74), by Carmen Sanchidrián Blanco, Andrés Payà Rico and Tatiane de Freitas Ermel, undoubtedly presents the ambiguity of our subject of interest. The main question is the following here: How to find theses in HoE amongst doctoral dissertations? As a «hybrid» discipline (p. 59) it belongs to History and Education as well, which is the main strength (interdisciplinarity) and weak point of HoE (in terms of positions, and academic influence) at the same time. The authors used TESEO (Tesis Doctorales), the Spanish Ministry of Education database to detect such doctoral dissertations, and the first conclusion is that the interest has been growing towards this kind of knowledge in the last three decades, which fact has been motivated by changes in the administrative and legal background, the expansion of

higher education, evaluation standards in the higher education, international tendencies, etc. There are three main aspects of the analysis, namely thesis descriptors, subject areas (both raise questions about discipline taxonomies, classifications, and hierarchies), and institutional backgrounds. The latter one demonstrates the flagship universities of HoE in Spain: UNED (National Distance Education) and Complutense in Madrid, Salamanca, Barcelona, or Valencia – and ten more universities, which produced at least five theses in the examined period. This is another impressive representation of knowledge-producing geography; the reader may be curious about the same one in Europe and globally.

The Iberian Peninsula is surely an influential actor in nowadays HoE, as scientific societies, numerous journals, and conferences prove that. The commitment of scholarly communities (including mostly volunteer and not well-acknowledged work), and creating spaces to exchange ideas have been always significant factors in the mechanisms of disciplinarization. This is the theme of the paper, *History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, Journals and Conferences in Spain and Portugal* (pp. 117-206), authored by José Luis Hernández Huerta, Sara González Gómez and Iván Pérez Miranda. One can see a positive movement in connecting societies on different levels: cooperation amongst HISTEDUP (Portugal) and SEDHE (Spain), or the Ibero-American and Luso-Brazilian initiatives are part of this relatedness. There are eight existing journals in the field, mainly with multi-lingual publishing policies, which is perhaps one of their biggest values: published papers are written in (Castilian) Spanish, Portuguese, English, French, Italian, German, Catalan, Basque, and Galician. This diversity is fascinating and also represented at the introduced conferences. Summarizing the study in a nutshell: «Spain represents a very special, given that [...] it accounts for 16,3 % of known specialist academic journals and 9.7 % of academic societies focusing on History of Education, surviving in the world today» (p. 205).

There are different phases of a developing discipline; the previous Iberian example points out a flourishing and mature field; on the contrary, we find countries that took the first steps after they gained independence. Iveta Kestere from Latvia and Irena Stonkuvienė from Lithuania tell us a story about how to get from national to global, a *Research on the History of Education in the Baltic States (1990-2015)* (pp. 75-91). After a

long era of Sovietization and the hegemony of the official Marxist-Leninist ideology, the regime changed and the new states had to restructure and rebuild their scientific systems. Firstly, they started to discover (and it is an ongoing project) their own histories, and have to narrate them for internal and global audiences as well. That is why there are national histories of education here (and this is a common feature in the post-communist/socialist Eastern and Central Europe), as the authors cited Sorin Antohin, the Romanian historian: «we try to explain [our differences and peculiarities] to ourselves while explaining them to everybody else» (p. 89). Taking a look at the key ideas of nation, nationalism, and national history seem to be very different views in this region if we compare them with the Western or Southern part of Europe. To exceed the possible misunderstandings and false interpretations, dialogues are key – as it is set up in this compiled volume.

Returning to a more established model, France provides a perfect terrain. Solenn Huitric chose dissertation theses from 1990 to describe continuities and changes in HoE in her paper, *Les thèses françaises en histoire de l'éducation depuis 1990: un miroir de la discipline?* (pp. 93-117), using the metaphor of a mirror with a question mark. Making a database with 571 items is enough as a ground point to contextualize the status and positions of the discipline, composing the architecture with three main elements: institutional logic, time and space, and finally thematic nets. History dominates the field: 264 theses distributed in this science and 139 theses in education sciences. This is clearly a unique characteristic of the French HoE, like the closer nature to social sciences: 33 theses in sociology, 19 in political science (see the table on p. 102). The methodological aspect makes a substantial contribution: Solenn Huitric processed the text analysis using ALCESTE software, which visualizes the results in different formats. Similarly to Spain, a map of the leading universities in HoE was also outlined: Paris I, IV, V, and Lyon.

The following study covered a broader dimension, *History of education in Britain since 1960* (pp. 119-141) by Gary McCulloch. According to Professor McCulloch, there are three fundamental phases in the UK development from 1960 to 2020. Brian Simon was the prominent figure of the «quiet revolution» between 1960 and 1975, characterized by a growing scene, with a new journal, association, topics, and approaches. The last decades of the 20th century displayed a reverse tendency, as HoE lost

its former positions, was excluded from curricula, and declined. On the other hand, new directions emerged (like urban education, education of girls and women, ideals and practices in the Empire, and so on), and the organizational and conference work was constant, so the HoE got through these hard times. The final section is called *2000-2020: specialisation and internationalisation*. «A new generation of educational historians came to the fore» (p. 135) – Gary McCulloch, Joyce Goodman, Stephanie Spencer and Ian Grosvenor got professorships in the early 2000s. These names are very familiar to everyone who just enters the field and searches pieces of literature for the theoretical establishment of research. The goals and targeted audiences changed fundamentally; publishing in specialized journals means achieving a narrower readership, than in the 1960s.

This ambivalent development is echoed in our last reviewed study, *Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000* (pp. 143-176), authored by Renaud d'Enfert and Rebecca Rogers. The flagship journal *Histoire de l'éducation* deals with new topics in the time period: women in education, gender issues, school building, outside learning, and transnational viewpoints (special volumes about Eastern-European and postcolonial countries). The webpage <https://www.cairn.info/> collects other important publishing venues, where HoE appears, a diversified territory of scientific knowledge. Specialization and internationalization have been going hand in hand since the requirements for scholars arose from the government: excellence as a new keyword resulted in new ways of understanding education, special fields, working groups, and preferring rather articles than monographs.

It is hard to encapsulate such rich content in one paragraph, but some considerations are worth to write it down. Connections between disciplines, fields, and actors have been strengthening; transdisciplinarity, and diversity in geographical, cultural, linguistic, or methodological terms are crucial points in research nowadays. Publishing practices and career patterns accommodated the changing nature of the scientific environment: co-authors, working groups, and co-supervisors became natural components in making a successful study (this volume and the review about it both illustrate the fact). Questioning the transitions from local to regional, national and international (and vice versa) is unavoidable, which

(re)forms the substance of HoE and scholarly communities. This kind of self-reflective work is going on, just see one of the latest *Paedagogica Historica* volume *Histories of the Past and Histories of the Future: Pandemics and Historians of Education* (2022), and *Histories of education in the past, present and future: trends and intersections* issued by History of Education journal (2022). At the ISCHE new Standing Working Groups continued the goals of *Mapping the Discipline...*, like *History of Knowledge in the History of Education*, and *Observatory for the History of Education* (the first author of this review is a member of the latter one). All of these projects may find answers to the question: «L'histoire de l'éducation a-t-elle un avenir? [Does the history of education have a future?]" (cited from a conference in 2014, p. 12).

Lajos Somogyvári
University of Pannonia (Hungary)
somogyvari.lajos@htk.uni-pannon.hu

Anikó Pálkuti
ELTE Faculty of Education and Psychology (Hungary)
palkuti.aniko@gmail.com

Márk Éva Sárköziné
ELTE Savaria University Centre (Hungary)
markeva@student.elte.hu

BRIAN SIMON AND THE STRUGGLE FOR EDUCATION

Por GARY McCULLOCH, ANTONIO F. CANALES y HSIAO-YUH KU. Londres. UCL Press, 2023, 204 pp. ISBN: 978-1-78735-983-3

Brian Simon apenas necesita presentación para los especialistas en el campo de la Historia de la Educación. Sin lugar a dudas, el historiador británico es uno de los autores más conocidos para aquellos que nos dedicamos a trabajar sobre el pasado educativo. Como han señalado Jon Igelmo Zaldívar, Mariano González-Delgado y Patricia Quiroga Uceda¹, Simón fue uno de los intelectuales que configuró a nivel internacional la Historia de la Educación en su contexto institucional y académico. No solo estuvo entre los impulsores de la United Kingdom History of Education Society (HES), también formó parte de los principales historiadores de la educación de la década de los setenta del siglo XX que fundaron la International Standing Conference of History of Education (ISCHE). A pesar de ello, no existía, hasta ahora, un trabajo que agrupase de manera coherente, unificada y amplia los principales aspectos de la vida personal y profesional del historiador británico.

Es cierto que existen, hasta la publicación de este libro, muchos trabajos de investigación sobre la obra de Simon. Desde que la revista *History of Education* dedicase un monográfico² acerca del legado académico del historiador británico después de su muerte en 2002, muchos han sido los trabajos publicados por especialistas en el campo con el objetivo de conocer y visitar la obra de Simon. De esta forma, tenemos trabajos que han analizado la importancia de su obra *Studies in*

¹ Jon Igelmo Zaldívar, Mariano González-Delgado y Patricia Quiroga Uceda, *Historia de la Educación: Pasado y presente de un ámbito de conocimiento* (Madrid: Síntesis, 2021).

² *History of Education* 33/5, 2004.

*History of Education*³ en la configuración de la historia social de la educación a nivel internacional,⁴ sus acercamientos críticos a las políticas educativas en la Gran Bretaña de la segunda mitad del siglo XX,⁵ la configuración de su pensamiento en torno al Partido Comunista, sus evoluciones posteriores⁶ y los ideales del internacionalismo⁷ o sus acercamientos académicos y políticos a la *comprehensive education*.⁸ Esta magnitud analítica en torno a la obra de Simon nos habla de la importancia que este autor tuvo y tiene en nuestro campo.

Sin embargo, como han indicado los autores de este libro, las aproximaciones hasta ahora habían sido parciales y no recogían de una forma más contextualizada todo el conjunto de espacios donde Simon elaboró su trabajo como historiador: el personal, el profesional, el político y el intelectual. Por este motivo, se puede decir que este libro presenta un notable interés para los historiadores de la educación. Por primera vez, podemos consultar una obra en la que se analiza en profundidad y de manera conectada el trabajo del historiador de la educación británico. Es decir, se puede observar en qué medida los antecedentes familiares de Simon o su paso por el Trinity College de la Universidad de Cambridge y el ingreso en el Partido Comunista de Gran Bretaña fueron capitales para entender sus primeras preocupaciones sociales y políticas. Los citados antecedentes, a su vez, contribuyeron a moldear una visión de la educación muy particular que terminaría por configurarse gracias, en parte, a sus años de estudio en el Institute of Education de la Universidad de Londres, sus viajes a la Unión Soviética y sus primeros contactos con la Psicología Educativa de dicho país. El estudio de todos los aspectos indicados presenta una mirada profunda y matizada sobre

³ Brian Simon, *Studies in the History of Education, 1780-1870* (London: Lawrence and Wishart, 1960). Esta obra sería retitulada y ampliada en 4 volúmenes. El último se publicó en 1991. Para más detalle, se puede consultar la "Introducción" de esta obra.

⁴ Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education* (London: Routledge, 2011).

⁵ Gary McCulloch, A people's history of education: Brian Simon, the British Communist Party and Studies in the History of Education, 1780-1870, *History of Education*, 39(4), 437-457.

⁶ Marisa Bittar, «Seeking Gramsci in the work of Brian Simon», *Historia y Memoria de la Educación*, 18 (2023): 347-380.

⁷ Gary McCulloch, *Brian Simon and the Struggle for Education: National Identities and International Ideals* (La Laguna: Servicios de Publicaciones de la ULL, 2011).

⁸ Hsiao-Yuh Ku, Ideological Struggle in Education: Brian Simon and Comprehensive Education Movement (1946-1965), *History of Education*, 51(2), 266-285, 2022.

el trabajo de Simon en el ámbito educativo. Decimos matizada porque, como señalan los mismos autores, el libro no es un estudio hagiográfico de las interpretaciones y análisis educativos de Simon. Más bien es un análisis pormenorizado y contextualizado que estudia desde una perspectiva crítica la obra del autor británico e incluso sitúa adecuadamente algunas sus interpretaciones que a día de hoy son difíciles de sostener como alternativa en la configuración de la política educativa.

Para llevar a cabo el análisis del trabajo de Brian Simon como historiador de la educación los autores del libro han dividido el mismo en nueve capítulos. Aunque en los mismos se observa un orden de carácter cronológico no siempre es así. El orden cronológico se compagina con un orden temático que permite conocer de mejor manera la obra del autor. De esta forma, el segundo capítulo (el primero lo constituye la introducción) comienza con un pequeño repaso sobre la vida familiar y académica del historiador británico. En este capítulo, se recogen los orígenes familiares “nobles” o de “clase alta” de Simon, sus estudios en diferentes escuelas de élite de Manchester y su acceso al Trinity College de la Universidad de Cambridge. Como hemos dicho, la aproximación a la vida de Simon no constituye un simple adorno biográfico. Los autores han seleccionado adecuadamente aquellos hechos que permiten conocer mejor a Simon. Así, el capítulo estudia de manera más o menos pormenorizada el influjo intelectual de una familia de claro *ethos* liberal y progresista. Para los autores, la influencia de los principios liberales en los que se formó el joven Simon junto con su paso por una Public School de principios progresistas pero autoritarios y el ingreso en la Universidad constituyeron elementos clave para conocer su posterior evolución intelectual y política. Si Simon se adhirió a la perspectiva marxista e ingresó en el Partido Comunista no fue solo debido al impacto que supuso en él la Guerra Civil Española y la intensificación del fascismo en Europa. Todos los hechos indicados se señalan como factores importantes que permiten entender la perspectiva educativa que desarrollaría el autor británico posteriormente.

El capítulo tercero, por tanto, prosigue con el análisis del paso de Simon por diferentes experiencias profesionales e institucionales. Después de explicar sus antecedentes familiares y académicos, los autores se centran en sus experiencias vitales y profesionales después de su etapa universitaria. De esta forma, este capítulo se centra en examinar la

llegada de Simon al ejército británico y su posterior etapa como maestro y profesor de enseñanza secundaria. El capítulo le dedica una mayor atención, como no puede ser de otra forma, al trabajo desarrollado por Simon en una escuela de Manchester después de la II Guerra Mundial y, posteriormente, en su ingreso en una Grammar School de la misma ciudad. Cabe destacar en este capítulo la explicación realizada por los autores sobre cómo Simon se erigió en un líder intelectual crítico contra las reformas educativas de la Gran Bretaña de la década de los cuarenta y cincuenta a través marco institucional abierto por el Partido Comunista. En torno a este contexto, el capítulo se cierra con una explicación donde se indica que estas primeras aproximaciones críticas serían el germen para configurar su alternativa educativa: el desarrollo de la comprehensive school como ideal al que debería aspirar el sistema educativo británico.

De esta forma, el capítulo cuarto se centra en profundizar de manera más detallada en los inicios de lo que podría ser la teoría educativa elaborada por Simon. Quizá este sea uno de los capítulos más interesantes de la obra. Permite conocer de manera más concreta las luchas que emprendió para la transformación del sistema educativo británico durante la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, las críticas establecidas por Simon hacia ciertos principios educativos e idealizaciones sobre algunas teorías sobre el aprendizaje son bastante actuales. Sus argumentos, pueden servir, todavía hoy, para reflexionar sobre aquellos elementos de sentido común o supuestos implícitos en los que se basan muchos de los enfoques sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en torno a los análisis que Simon desarrolló sobre el uso de los test de inteligencia para la clasificación y estratificaciones educativa. En el proceso de extensión y universalización de la educación secundaria en Gran Bretaña los test de inteligencia fueron usados como herramienta básica para establecer un proceso selectivo entre el alumnado que aspiraba a acceder a la educación secundaria. Los expertos educativos que usaban los test partían de la premisa sobre la inteligencia de carácter individualista. La inteligencia era una habilidad intrínsecamente biológica y funcionaba como una variable independiente respecto a cualquier condicionante. La inteligencia, por tanto, era una habilidad que se manifestaba de manera autónoma respecto a cualquier otro elemento que podía mediar en la misma. Simon, al partir de la perspectiva marxista inspirada en el paradigma de

lo social, fue un crítico acérrimo de los test de inteligencia. Para él, la inteligencia no era una habilidad que se desarrollaba de manera autónoma en el individuo. La misma estaba mediada por la sociedad o mejor dicho por la clase social a la que pertenecían tales individuos. Las condiciones materiales de existencia constituían un ente superior que determinaba la capacidad de acción de los sujetos. En este sentido, los test de inteligencia, que servían para establecer procesos de estratificación en el sistema educativo británico, constituían un poderoso método que certificaba la menor inteligencia de los alumnos de clase obrera. Con ello, los test funcionaban como una herramienta que contribuía a fomentar la configuración de la desigualdad de clases en las sociedades capitalistas.

Una de las formas que desarrolló Simon para buscar argumentos críticos contra los test de inteligencia fue la psicología soviética. Inspirada en el paradigma de lo social, la psicología soviética analizaba la inteligencia como un constructo vinculado a las condiciones de existencia del individuo. Por tanto, la mejora de tales condiciones podía tener un efecto en el desarrollo mental e intelectual de los individuos. Dicho de otra forma, la inteligencia, a diferencia de las premisas establecidas en la psicología británica, no era una condición establecida de forma intrínseca a través de la biología de los individuos. Su formación dependía de las condiciones sociales de partida. Por tanto, la inteligencia podía ser mejorada. Por este motivo, Simon observó en la psicología soviética una perspectiva que le otorgaba sólidos argumentos con los que luchar desde su posición dentro del Partido Comunista contra la política educativa de la Gran Bretaña de su época. Para él la educación constituía una condición de posibilidad para el alumnado de clase obrera. Lejos de ser un arma para clasificar al alumnado en diferentes ámbitos, la educación debía funcionar como un espacio institucional en el que el alumnado de clase obrera podía mejorar su lugar dentro de la estratificación social. Para Simon, la educación era una institución apegada a lo social. Es decir, el sistema educativo podía funcionar como elemento de control social pero también como instrumento de transformación de dicha sociedad. Aunque las posibilidades de cambio social solo se podían dar, claro está, siempre y cuando se desarrollaran las políticas educativas adecuadas.

Por este motivo, el historiador de la educación británico no solo fue un ferviente crítico de la psicología educativa occidental de su época.

También fue un gran crítico de la Escuela Nueva. Este aspecto es muy interesante y los autores del libro señalan cómo Simon indicaba que los principios educativos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se asentaba la Escuela Nueva estaban desconectado de las condiciones materiales, y por tanto, sociales del alumnado. La motivación, como señalan los autores del libro, fue un elemento cuestionado por Simon. La Escuela Nueva presentaba la motivación como un ente intrínseco de los individuos desconectado de la clase social. Por tanto, sus perspectivas eran idealistas y se alejaban, por completo, de una visión de carácter marxista. Para Simon, la forma de resolver este problema era la Escuela Politécnica soviética. Independientemente del componente propagandístico que tuvo dicha política educativa en los primeros escritos de Simon, lo importante a destacar es que esta visión le permitió pensar en el modelo alternativo, a saber, la comprehensive education.

El siguiente capítulo, por tanto, avanza en la evolución de Simon dentro de diferentes ámbitos de carácter institucional y su papel, cada vez más destacado, como figura pública. El capítulo comienza a narrar cómo Simon toma una posición cada vez más destacada como líder intelectual de las cuestiones educativas dentro del Partido Comunista. Así, el artículo prosigue hasta un muy interesante apartado sobre el acceso de Simon a la Universidad de Leicester para encargarse de la enseñanza e investigación de la historia de la educación. Este punto puede tener mucho interés para el lector. En él, se realiza una interesante explicación y contextualización sobre cómo se gestó y contra quién dirigió el primer libro de Simon centrado en cuestiones histórico educativas titulado, como ya comentamos, *Studies in History of Education*. Cabe destacar en este punto cómo los autores indican que el libro de Simon fue un intento claro de presentar un estudio sobre el desarrollo del sistema educativo británico desde una perspectiva marxista. Es decir, como el primer estudio crítico contra las obras de carácter tradicional que hasta esa fecha se habían realizado sobre la historia educativa en Gran Bretaña. En este sentido, este capítulo resulta de gran interés puesto que se examina el contexto en el que surgió la primera obra de historia social dentro del campo de la Historia de la Educación.

El capítulo sexto, por su parte, tiene un trasfondo de carácter político. Aquí, el libro se detiene a analizar el liderazgo de Simon dentro del Partido Comunista como una figura destacada dentro del mismo. Es

decir, se estudia el desarrollo intelectual de Simon ya como presidente del Comité Nacional para los asuntos Culturales del Partido Comunista. El capítulo, por tanto, examina este aspecto bastante desconocido de la figura de Simon y su evolución intelectual posterior que va desde su posición más “dura” dentro del partido hasta erigirse como uno de los iniciadores del pensamiento de la Nueva Izquierda. De esta forma, uno de los puntos que más importancia tienen en este apartado para las cuestiones de carácter educativo es el centrado en analizar el papel jugado por Simon en la introducción del pensamiento de Antonio Gramsci. Para Simon, Gramsci será fundamental. Permitirá al historiador británico renovar las perspectivas teóricas dentro del Partido Comunista. En el plano educativo, Gramsci será una figura importante en el sentido que permitirá a Simon insitir todavía más en la importancia que tiene el hecho educativo para la clase obrera. Precisamente, esta última cuestión será fundamental para entender la importancia que Simon dará a la política educativa basada en la Comprehensive School como modelo de transformación social en Gran Bretaña.

De esta forma, parece lógico que los siguientes dos capítulos se centren en profundizar sobre uno de los puntos clave de la vida y obra de Simon como fue la defensa y desarrollo de las campañas por la Comprehensive Education. En efecto, como señalan los autores del libro, la Educación Comprehensiva o Educación Integral o Unificada fue una de las grandes luchas de Simon. Para el intelectual británico estaba claro que la desigualdad de clase en Gran Bretaña se acrecentaba debido a un sistema educativo tremendamente selectivo y elitista cuyo máximo exponente era la Public School (escuelas privadas independientes) y la Grammar School (escuelas secundarias selectivas, podríamos decir). Por tanto, una forma de alcanzar el socialismo y la igualdad social pasaba por reconstruir el sistema educativo británico bajo el marco de la Comprehensive School. Es decir, unificar la estructura de la educación secundaria en Gran Bretaña en torno a un tronco común, aumentar la edad escolar obligatoria hasta los 16 años y cortar las subvenciones o conciertos a la escuela privada. Estos dos capítulos, como hemos indicado, se centran en analizar la lucha política y educativa de Simon por conseguir introducir la Comprehensive School en Gran Bretaña. Y luego en analizar la defensa que Simon intentará realizar de la misma en contra de los intentos de los gobiernos de la nueva derecha (encarnados en

las figuras de Margaret Thatcher y Kenneth Baker) por romper los notables triunfos educativos cosechados en las décadas precedentes.

El último capítulo, y cierre del libro, avanza en las últimas aproximaciones teóricas de Simon sobre los estudios históricos sobre educación. Dicha aproximación teórica se manifestó, sobre todo, a través de un libro fundamental titulado *The Rise of the Educational System: Structural change and social reproduction*.⁹ Publicada en coautoría con destacados historiadores como Detlef K. Müller y Fritz Ringer, el libro alcanzó una notable popularidad en los noventa como una de las grandes obras de la historia social de la educación. Tanto es así, que incluso el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social del PSOE lo tradujo al español en 1992. De esta forma, este capítulo se centra en estudiar las últimas aproximaciones de Simon al ámbito educativo tanto en el plano académico como institucional. El capítulo termina con el repaso también al trabajo institucional de Simon como presidente de la British Educational Research Association (BERA), hasta que un cáncer acaba con su vida en el año 2002. Se puede decir, por tanto, que estamos ante un muy interesante libro para los historiadores de la educación y la mejor obra de conjunto sobre el pensamiento y trabajo de Brian Simon.

Mariano González-Delgado
Universidad de La Laguna
mgondel@ull.edu.es

⁹ Detlef K. Müller, Fritz Ringer y Brian Simon, *The Rise of the Educational System: Structural change and social reproduction* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2023

Aguirre Lora, María Esther (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Asensi Silvestre, Elvira (Universitat de València)
Badanelli Rubio, Ana María (UNED)
Baldó Lacomba, Marc (Universitat de València)
Barceló Bauzá, Gabriel (Universitat de les Illes Balears)
Berruezo Albéniz, Reyes (Universidad de Navarra)
Botella Nicolás, Ana María (Universitat de València)
Cantatore, Lorenzo (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Castillejo Cambra, Emilio (UNED)
Cid Fernández, Xosé Manuel (Universidad de Vigo)
Claret Miranda, Jaume (Universidad Pompeu Fabra)
Collelldemont Pujadas, Eulàlia (Universitat de Vic/UCC)
Costa, Antón (Universidade de Santiago de Compostela)
Cruz Orozco, José Ignacio (Universitat de València)
Cuadrado Fernández, Albina (Universidad Complutense de Madrid)
Dávila Balsera, Paulí (Universidad del País Vasco/EHU)
Debé, Anna (Università Cattolica del Sacro Cuore Piacenza, Italia)
Delgado Granados, Patricia (Universidad de Sevilla)
Depaepe, Marc (KU Leuven, Belgium)
Diego Pérez, Carmen (Universidad de Oviedo)
Escorihuela Carbonell, Guillem (Universitat de València)
Fernández Soria, Juan Manuel (Universitat de València)
Fontes, Verónica Leticia (Universidad de la República, Uruguay)
Gallardo Cruz, José Antonio (Universidad de Málaga)
García Colmenares, Carmen (Universidad de Valladolid)
García Larios, Agustí (Universitat de Barcelona)
García Salmerón, María del Pilar (UNED)
Gatti Júnior, Décio (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
González Delgado, Mariano (Universidad de La Laguna)
González Pérez, Teresa (Universidad de La Laguna)
González Redondo, Francisco A. (Universidad Complutense de Madrid)
Gramigna, Anita (Università degli Studi Di Ferrara)

Guichot Reina, Virginia (Universidad de Sevilla)
Laudo Castillo, Xavier (Universitat de València)
López Torrijo, Manuel (Universitat de València)
Machado, Cristiane (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Meda, Juri (Università di Macerata, Italia)
Munakata, Kazumi (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
Muñoz Escolano, José María (Universidad de Zaragoza)
Naya Garmendia, Luis María (Universidad del País Vasco/EHU)
Oller Asensi, Antonio (Universidad de Barcelona)
Ossenbach Sauter, Gabriela (UNED)
Otero Carvajal, Luis Enrique (Universidad Complutense de Madrid)
Otero Utaza, Eugenio (Universidade de Santiago de Compostela)
Padrós Tuneu, María Núria (Universidad de Vic/UCC)
Petruzzi, Carmen (Università di Foggia, Italia)
Pineau, Pablo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Pintassilgo, Joaquim (Universidade de Lisboa, Portugal)
Puerto Sarmiento, Javier Francisco (Universidad Complutense de Madrid)
Roldán Vera, Eugenia (CINVESTAV-Coapa, México)
Rubio Mayoral, Juan Luis (Universidad de Sevilla)
Ruiz Berdún, Dolores (Universidad de Alcalá de Henares)
Rusinek Milner, Gabriel (Universidad Complutense de Madrid)
Sanz Díaz, Carlos (Universidad Complutense de Madrid)
Scotton, Paolo (Universitat de Barcelona)
Sevilla Merino, Diego (Universidad de Granada)
Silva Serra, María (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Simon, Frank (Ghent University, Belgium)
Tena Fernández, Ramón (Universidad de Zaragoza)
Terrón Bañuelos, Aida (Universidad de Oviedo)
Tiana Ferrer, Alejandro (UNED)
Toro Blanco, Pablo (Universidad Católica de Chile, Chile)
Trigueros Gordillo, Guadalupe (Universidad de Sevilla)
Valls Montés, Rafael (Universitat de València)
Vilafranca Manguán, Isabel (Universitat de Barcelona)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)

